

INVESTIGACIONES

Modelos lingüísticos y convivencia intercultural en el espacio educativo: Hallazgos de un proyecto de Investigación-Acción Participativa en Navarra¹

Language Models and Intercultural Coexistence in Education:
Findings from a Participatory Action Research project in Navarra

Izaskun Andueza-Imirizaldu^a

Rubén Lasheras-Ruiz^a

Ricardo Ayala^b

^a Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Pamplona-Iruña, España.
izaskun.andueza@unavarra.es, ruben.lasheras@unavarra.es

^b Universidad de las Américas. Escuela de Psicología, Facultad de Salud y Ciencias Sociales.
Núcleo de Estudios sobre Configuraciones Territoriales del Bienestar (NECTEB), Chile.
rayala@udla.cl

RESUMEN

Este artículo analiza la situación relacional en el IES Altsasu, un instituto público de educación secundaria de Navarra (España) caracterizado por la multiculturalidad. La Investigación-Acción Participativa (IAP) desarrollada incorporó al conjunto de la comunidad educativa y diversos agentes sociales de la comarca con el propósito de mejorar la convivencia intercultural. En el proceso diagnóstico se combinaron técnicas cuantitativas (encuesta) y cualitativas (grupos de discusión). Los resultados revelaron un escenario dominado por la coexistencia, que no convivencia, y una fractura entre los dos modelos lingüísticos que contribuye a la segregación. Además, se añade como factor incidente la variable socioeconómica como limitadora de oportunidades en el espacio educativo. Por último, el conocimiento del euskera fue visto como un factor positivo para la integración.

Palabras clave: inmigración, educación, convivencia, interculturalidad, plurilingüismo.

ABSTRACT

This article analyses the relational situation in IES Altsasu, a public secondary school in Navarra (Spain) characterised by multiculturalism. It arises from a Participatory Action Research (PAR) project, developed with the aim of improving intercultural coexistence, which involved the whole educational community and various social agents of the region. The diagnostic process combined quantitative (survey) and qualitative (focus groups) techniques. The findings revealed a scenario dominated by “coexistence” but not actual communal living, and a fracture between two linguistic models that contributed to segregation. In addition, socio-economic data were identified as limiting opportunities in the educational sphere. Finally, knowledge of Basque was seen as a factor facilitating integration.

Key words: Immigration, Education, Coexistence, Interculturality, Plurilingualism.

¹ El estudio se llevó a cabo gracias a la financiación del Servicio Anitzartean de la Mancomunidad de Sakana y al Departamento de Políticas Migratorias y Justicia del Gobierno de Navarra, en España.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente presencia de alumnado con antecedentes de inmigración en los sistemas educativos de acogida pone a prueba la capacidad de los propios sistemas para responder a los desafíos de la interculturalidad (Barquin Lopez & Goikoetxea Agirre, 2021; Etxeberría Balerdi, 2004). Asimismo, deja en evidencia los diferentes dispositivos socioculturales generadores de guetos escolares (Sánchez Vera, 2017). En los sistemas educativos de la Comunidad Foral de Navarra (en adelante Navarra) y la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), la diversidad de modelos lingüísticos derivados de la combinación de presencias desiguales de los dos idiomas oficiales del territorio convierte a estos modelos en potenciales dispositivos favorecedores de segregación escolar (Andueza-Imirizaldu & Bejarano Riveros, 2022). Centros públicos que ofrecen modelos lingüísticos con dominancia del castellano, tienden a ser ocupados mayormente por alumnado con antecedentes de inmigración o por minorías étnicas. Y aquellos en los que predomina el perfil lingüístico euskaldun (vasco), la presencia de estos colectivos culturalmente minoritarios puede resultar anecdótica (Lasheras Ruiz et al., 2020).

¿Qué ocurre, sin embargo, en aquellos centros educativos donde se da una convivencia de modelos lingüísticos? El hecho de compartir espacios físicos durante largas jornadas escolares, ¿lleva a impulsar la convivencia entre alumnado de diferentes entornos socio-culturales? O, por el contrario, ¿estos centros acaban reproduciendo internamente las lógicas segregacionistas a nivel de centro?

Con el fin de contribuir a las respuestas de estas preguntas generales, el presente artículo muestra los resultados empíricos derivados de un proceso de Investigación-Acción-Participativa (en adelante, IAP) dirigido a promover la convivencia intercultural en un centro público de educación secundaria ubicado en una comarca rural bilingüe del noroeste de Navarra (España). Su propósito principal es compartir los aprendizajes adquiridos en la aplicación del proceso, a fin de facilitar a la comunidad científica claves para resolver algunos de los retos resultantes de la incorporación de menores descendientes de familias de origen extranjero, en comunidades educativas bilingües o plurilingües.

2. MARCO CONTEXTUAL, METODOLÓGICO Y CONCEPTUAL

2.1. POLÍTICA LINGÜÍSTICA E INMIGRACIÓN EXTRANJERA EN NAVARRA

La comprensión del estudio presentado requiere la contextualización del mismo y su enmarque en la realidad socio-educativa propia del territorio en el que se desarrolla. Para ello se muestran algunos datos sobre Navarra, su sistema educativo y la incorporación al mismo de menores descendientes de personas inmigradas extranjeras, como elementos clave la fundamentación del estudio.

Navarra es una Comunidad Autónoma, de 664.117 habitantes (INE, 2023), situada al norte de la Península Ibérica, en la parte occidental de los Pirineos, que linda con la Comunidad Autónoma del País Vasco (en adelante CAPV) y Francia, entre otras.

En clave lingüística, en Navarra han convivido, durante siglos, dos lenguas profundamente diferentes: el euskera (de origen preindoeuropeo) y el castellano (indoeuropeo) (Núñez Astrain, 2004). De ahí que Navarra forme parte de “*Euskal Herria*”

País Vasco o territorios donde se habló y se habla la lengua vasca” (Etxebarria, 2015). Los últimos datos disponibles señalan que en Navarra una de cada cuatro personas mayores de 16 años hablan y/o entienden este idioma (Euskarabidea, 2022). A pesar de que en los últimos años el conocimiento de este idioma ha experimentado cierta evolución positiva en Navarra y la CAPV, sigue siendo una lengua de *reducida extensión*, hablada por alrededor de 652.000 personas en el mundo (Núñez Astrain, 2004, p. 11) y catalogada por la UNESCO como lengua en peligro de desaparición (Moseley & Nicolas, 2010).

La política lingüística en general y la ligada a la enseñanza de la lengua en particular han jugado un papel fundamental en la evolución de la salud de esta lengua (Jimeno Jurío, 1997). Así, en la historia reciente de Navarra y la CAPV, el euskera pasó paulatinamente de ser una lengua prohibida desde el inicio del franquismo hasta los años sesenta del siglo pasado, a ser una lengua oficial regulada legalmente e incorporada al sistema educativo en toda la CAPV y algunas zonas de Navarra (Etxebarria Balerdi, 1999).

El marco normativo que regula actualmente la enseñanza del euskera en Navarra asienta toda la cuestión sobre el euskera sobre una base “impregnada de un carácter restrictivo” (Rodríguez Ochoa, 2001, p. 541). Como consecuencia, el territorio está dividido lingüísticamente en tres zonas: vascófona, mixta y no vascófona, reconociendo la oficialidad del euskera solamente en las zonas vascoparlantes.

A nivel de la inclusión de la enseñanza del euskera en el sistema educativo, está establecido que el aprendizaje del euskera es obligatorio en la zona vascófona de Navarra, optativo en la mixta y no ofertado en los centros públicos de la zona no vascófona. Paralelamente, está configurado un sistema de diversos modelos lingüísticos plurilingües, con desigual presencia de los dos idiomas oficiales en cada uno de ellos y con incorporación de una o dos lenguas extranjeras². A pesar del carácter restrictivo de la legislación, estudios demostraron que en Navarra el avance del euskera se había producido gracias, sobre todo, a su incorporación al sistema educativo (Etxebarria, 2015, p. 22).

De manera simultánea al desarrollo del euskera como lengua vehicular en parte del sistema educativo público navarro, se inició un nuevo ciclo en la historia de las migraciones internacionales en esta Comunidad, que añadiría nuevos ingredientes al complejo sistema plurilingüe. A mediados de los años noventa del pasado siglo, comenzaron a cobrar protagonismo en Navarra, por primera vez en su historia, los movimientos inmigratorios de carácter internacional (Ugalde Zaratiegui, 2014).

La expansión de la población de origen extranjero en las últimas tres décadas en este territorio resultó espectacular. Este colectivo pasó de representar un 1,8% de la población en 1998, a un 16,8% en 2022 (INE, 2023). Navarra se convirtió rápidamente en un importante territorio de llegada, con cifras superiores a la media de España (14,6%), a la de todos los países del sur de la UE: Portugal (9,8%), Italia (10,6%), Grecia (12,9%) e incluso a la de EEUU de América (15,3%). Y con cifras muy superiores comparadas con la gran mayoría de países latinoamericanos como Chile (8,6%), Argentina (5%) o Costa Rica (10,2%) (Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2021).

² Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence (euskera) en la enseñanza no universitaria, 1988.

El aumento de alumnado de origen extranjero o con antecedentes de inmigración extranjera, procedente de muy diversos países y culturas,³ llegó a poner en cuestión la pertinencia de los modelos lingüísticos existentes, con obligatoriedad del aprendizaje del euskera en los territorios euskaldunes, para alumnado socialmente desfavorecido y con lenguas maternas diferentes a las propias del sistema educativo (Etxeberría Balerdi, 2004). Estudios recientes sobre la incorporación de esta población al sistema educativo de la CAPV (similar al de la zona vascofona navarra), mostraron una clara preferencia de este alumnado a optar por el modelo lingüístico con mínima presencia del euskera (modelo A). Una tendencia opuesta al del alumnado autóctono, quien apostaba mayoritariamente por el modelo donde el euskera tiene mayor peso (modelo D), resultando en una importante segregación escolar y una separación de facto entre el alumnado inmigrado de origen extranjero y autóctono en el ámbito educativo (Andueza-Imirizaldu & Bejarano Riveros, 2022).

Otros estudios reportaron la necesidad de cohesionar e integrar a los distintos colectivos presentes en la sociedad y en el aula, y de favorecer la convivencia y la cooperación entre alumnado para luchar contra el racismo, la xenofobia y la exclusión. Asimismo, se volvió necesario preguntarse cómo responder a la necesidad de cohesión interna del alumnado de diferentes modelos lingüísticos, que al parecer “no conviven en la armonía y entendimiento que debiera esperarse” (Etxeberría Balerdi, 2004, p. 311).

En este contexto socio-educativo, y en respuesta a la demanda de las entidades locales, se planteó la realización de un proceso de IAP en un centro de educación secundaria situado en la zona vascofona de Navarra y que parecía enfrentar muchos de los retos recogidos por la literatura citada. El propósito último de esta IAP iba más allá del mero análisis de la situación de la convivencia intercultural del alumnado del centro, y pretendía lograr una transformación social a partir de la participación de las personas implicadas en el proceso.

2.2. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL IES ALTSASU

IES-Altsasu-BHI es un centro público de educación secundaria ubicado en la localidad de Altsasu/Alsasua⁴ (Navarra, España), que ofrece sus servicios al conjunto de la comarca de Sakana⁵. Ésta es una zona rural, culturalmente euskaldun y administrativamente reconocida como vascofona, donde el euskera es un idioma oficial. Se trata de un valle industrializado y que históricamente ha acogido a personas inmigradas para trabajar en la siderurgia. Los últimos datos disponibles mostraban que el 39,6% de la población residente en Sakana había nacido fuera de Navarra: el 17% provenía de otras comunidades del Estado español;

³ Marruecos es el país extranjero con mayor representación en Navarra, supone 15,9% de población extranjera. Le siguen Ecuador y Colombia, de América Latina con 13,4 y 10,1% y Rumanía y Bulgaria, con una representación del 5,8% y 4,6% respectivamente (INE, 2023).

⁴ Municipio de 7.504 habitantes (INE, 2023), situado en el noroeste de Navarra (Altsasuko Udala / Ayuntamiento de Altsasu, 2023).

⁵ Es una comarca rural situada en la zona noroeste de Navarra, que en su lado más occidental linda con las provincias de la Comunidad Autónoma de Euskadi, Guipúzcoa y Álava. 20.367 personas residen en una treinta de localidades, distribuidas administrativamente en quince municipios de diverso tamaño. Altsasu/Alsasua es el mayor con 7.504 habitantes (36,8% de la comarca). El resto de la población de Sakana, entorno al 40%, reside en pequeños pueblos que van desde los 5 hasta los 1.500 habitantes (INE, 2023).

y el 11,8%, del extranjero⁶. Esa diversidad de orígenes y culturas se refleja en el único Instituto de Educación Secundaria público de la comarca, en adelante, IES-Altsasu-BHI.

Este centro ofrece dos modelos lingüísticos diferentes: el modelo “A”, en que la lengua vehicular es el castellano y el euskera se estudia como asignatura; y el modelo “D”, en que la enseñanza es totalmente en euskera, salvo las asignaturas de otros idiomas (castellano, inglés y francés) (Dpto. Educación del Gobierno de Navarra, s. f.).

De acuerdo con los últimos datos de matriculación disponibles⁷, en el curso 2022-2023 el centro albergaba a algo más de medio millar de estudiantes (588), siendo el 90% de nacionalidad española. Esta variable solo daba muestra de la gran diversidad de orígenes culturales existente en el centro, dado que una parte significativa del alumnado con antecedentes de inmigración había obtenido la ciudadanía española. Esto explicaba que, de las 18 nacionalidades diferentes representadas entre el alumnado, se ascendiera a 27 al considerar las nacionalidades de las familias de origen.

Un estudio previo al desarrollo de la IAP en el centro, centrado en la recogida de las vivencias de jóvenes de origen magrebí de la comarca, reveló la existencia de una profunda fractura relacional entre adolescentes y resto de jóvenes de la zona. En él se identificaban desigualdades estructurales étnicas y de género, presentes desde edades tempranas, y que se veían reproducidos en diversos ámbitos, incluidos el familiar y el educativo (Pérez Villalba, 2019). Estos datos llevaron al conjunto de la comunidad educativa (dirección del centro, claustro de profesorado, familias, etc.) y al servicio de diversidad cultural Anitzartean de la Mancomunidad de Sakana a valorar la necesidad de emprender el estudio sobre la convivencia intercultural en el centro educativo.

El método acordado para llevar a cabo el diagnóstico fue el de Investigación-Acción Participativa; metodología de “transformación y aprendizaje” (Salazar, 2006) que permite a las personas investigadoras trabajar en colaboración con las personas investigadas y que, por su componente participativo, contribuye a “una mayor eficacia en las acciones de transformación social” (Baum et al., 2006; Salazar, 2006). Una metodología caracterizada por su capacidad para “simultanear el proceso de conocer y de intervenir” (Ander-Egg, 2003) y que, en este caso, a priori, proporcionaría los datos para conocer la situación de la convivencia entre jóvenes de diferentes culturas, al tiempo que facilitaría la mejora de esa situación relacional de partida. El diagnóstico participativo llevado a cabo se articuló en base a la teoría de la Convivencia Intercultural propuesta por Carlos Giménez (Giménez, 2005b) que se presenta a continuación.

2.3. EL MARCO DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL COMO REFERENTE TEÓRICO

El análisis de las relaciones entre alumnado de diferentes entornos culturales requirió de una serie de conceptos y teorías que posibilitaron la comprensión de esa realidad específica. Con ese propósito, se empleó la propuesta teórico-conceptual sobre Convivencia Intercultural de Carlos Giménez (Giménez, 2005b). Este marco teórico ha sido ampliamente utilizado en el Estado español para el impulso de la convivencia intercultural en barrios urbanos de

⁶ El padrón, a 1 de enero de 2022, señala que el 4,6% de las personas residentes en Sakana ha nacido en África (932); el 4,2% en América (847); el 2,8% en Europa y el 0,3% en Asia. Marruecos, con 704 personas (29,2% de las personas nacidas en el extranjero), es el país extranjero con mayor representación, seguido de Ecuador (289), Senegal (78) y Colombia (74). (INE, 2023).

⁷ Datos de matriculación del IES Altsasu DBH, a 1 de septiembre de 2022 (IES Altsasu BHI, 2022).

alta diversidad a través del Proyecto de Intervención Comunitaria (Gutiérrez et al., 2020). Además, ha sido utilizado de manera exitosa en el estudio y la promoción de la convivencia intercultural en contextos rurales navarros (Lasheras Ruiz et al., 2020; Lasheras Ruiz & Andueza Imirizaldu, 2014a, 2014b, 2014c, 2018).

Giménez, junto al resto del equipo de la Red Cien, construyó un marco conceptual y metodológico orientado a la promoción de la convivencia en el ámbito local (Giménez, 2005b). Cimentado sobre doce premisas interconectadas, de aquel marco fueron recuperadas en este estudio las relativas a la tipología de los modos ideales de sociabilidad⁸: convivencia, coexistencia y hostilidad. Estos conceptos básicos que habían servido para identificar la situación de los barrios, localidades y comunidades, en este caso, pasaban a ser aplicados en centros educativos.

La *convivencia intercultural* en este marco hacía referencia a una sociabilidad armoniosa y confiada entre diferentes grupos socioculturales, caracterizada por una comunicación entre colectivos culturales diversos y la voluntad de entenderse mutuamente. Los conflictos, considerados inevitables, serían abordados en este tipo de sociabilidad sin recurrir, de forma simple, a explicaciones basadas en la cultura. Ante la dominancia de este tipo de relación intercultural, no se darían muestras de segregación espacial ni marginalización, y se valoraría y celebraría la diversidad, reconociendo a todas las personas como vecinas del barrio (o instituto), más allá de su origen, raza [sic] o nacionalidad (Giménez, 2005b, p. 12).

Una situación de *coexistencia* indicaría la coincidencia en tiempo y espacio de colectivos diversos, pero sin implicar necesariamente una buena relación entre ellos. En la coexistencia predominaría una clara distribución espacial y social de los grupos en el entorno urbano o educativo, evidenciando patrones de segregación. Si bien en este tipo de sociabilidad no se mostraría agresividad ni hostilidad hacia “el/la otro/a”, no se establecería una comunicación significativa con él/la. Es decir, aquí no se buscaría establecer lazos más sólidos, como la amistad, y los(as) vecinos(as) “de toda la vida” tenderían a tolerar a la población recién llegada sin mostrar agresión; pero sin buscar un mayor acercamiento. La coexistencia se evidenciaría cuando los grupos de compañeros/as se dividieran entre “unos/as” y “otros/as”, y la distinción entre “jóvenes autóctonos” e “inmigrantes o con antecedentes de inmigración” adquirieran una relevancia excesiva u obsesiva, tanto en el imaginario durante su experiencia estudiantil como en sus vidas cotidianas.

Por último, la noción de *hostilidad* completaría la tipología, describiendo una situación caracterizada por la mala relación entre los sujetos etnoculturalmente diferenciados. En este contexto, destacaría la falta de confianza, una comunicación deficiente, las agresiones (físicas y verbales) y otros comportamientos adversos. Serían ejemplos claros de hostilidad cuando las personas recién llegadas son consideradas como invasoras y culpables de los males del barrio o del centro educativo; en definitiva, alumnado no deseado. “¿Qué bien estaría el Instituto sin ellos!”, podría resumir esa vivencia (adaptado de Giménez, 2005a, p. 18).

Según este marco conceptual, en la práctica sería habitual la simultaneidad de diferentes modos de sociabilidad, lo que supondría una mezcla o combinación de elementos de convivencia, coexistencia y hostilidad. Esto implicaría la necesidad de identificar en cada contexto específico la presencia y el grado de cada uno de estos aspectos en términos cognitivos, actitudinales o conductuales, entre otros. Además, resulta importante resaltar

⁸ Entendiendo por tipo de sociabilidad, el tipo de relación que existe entre los diferentes grupos o colectivos socioculturales diversos que componen un determinado territorio, o en este caso, un instituto.

la naturaleza dinámica y mutable de estos modelos de sociabilidad presentados, que subraya la posibilidad de su transformación. Es decir, abriría la posibilidad de que, una vez diagnosticado el tipo predominante de sociabilidad, se pudieran emprender acciones para prevenir la hostilidad, preservar y mejorar la coexistencia, y/o consolidar y ampliar la convivencia (Giménez, 2005b, p. 14).

Este modelo teórico, desarrollado con el propósito de intervenir en barrios con una alta diversidad cultural, fue el utilizado como base para analizar la sociabilidad entre alumnado tanto dentro como fuera del Instituto, es decir, añadiendo también sus relaciones diarias en sus respectivas localidades.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio se desplegó con la finalidad última de diagnosticar la convivencia intercultural entre alumnado de diferentes entornos culturales en el IES Altsasu BHL.

Para lograr ese propósito general, se plantearon los siguientes objetivos concretos:

- Analizar la elección del modelo lingüístico del alumnado, en función de su origen cultural.
- Indagar sobre las condiciones sociales del alumnado y sus familias y el impacto que éstas tienen sobre su desarrollo educativo, atendiendo al origen cultural del alumnado.
- Profundizar en el conocimiento sobre la situación de sociabilidad entre el alumnado culturalmente diverso en el Instituto.
- Analizar el rol que el centro educativo, a través de su estructura, cumple en el impulso de la convivencia intercultural.
- Estudiar la opinión de la comunidad educativa sobre el papel del euskera en la promoción o limitación de la convivencia intercultural en el centro.
- Explorar el posible vínculo entre la elección de modelos lingüísticos por parte de las minorías étnicas y su sentimiento de pertenencia y arraigo al territorio.

4. METODOLOGÍA

Tal y como se ha adelantado brevemente, la metodología empleada fue la Investigación-Acción Participativa (IAP). Esta sigue la gran tradición de aplicación de la Investigación-Acción en el ámbito de la educación dentro de la corriente sociocrítica (Botella Nicolás & Ramos Ramos, 2019), por su valorada capacidad para impulsar procesos de transformación social en este ámbito (Elliott et al., 1990). Entre los diferentes enfoques que ha adoptado la Investigación-Acción (como la Investigación-Acción educativa, la Investigación-Acción reflexiva, etc.)⁹, la IAP utilizada en este estudio fue la modalidad más comúnmente empleada, debido a su capacidad para empoderar a personas y grupos, y lograr un impacto significativo en el entorno aplicado (Díaz-Bazo, 2017).

⁹ Para profundizar en la diversidad de enfoques educativos de la Investigación-Acción, puede verse en Pérez-Van-Leenden (2019).

Posiblemente la singularidad y lo distintivo del proceso emprendido residió en el estrecho vínculo establecido con su entorno, debido a que en el grupo motor que dirigió el desarrollo del proceso, participaron agentes propios de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y otros profesionales no docentes); pero también otros/as agentes externas/os (trabajadoras sociales de la administración de la comarca, técnicas de juventud, de inmigración, de deportes, de euskera, etc.). En cierto sentido, y a diferencia de otras experiencias de IAP, ésta empleó al Instituto como medio para mejorar el propio centro, las dinámicas que se producían en él; pero también buscó abordar retos sociales que trascienden el ámbito educativo y que afectan a la vida social de los y las jóvenes en toda la comarca.

4.1. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos para el diagnóstico se realizó mediante una variada gama de técnicas de investigación, que incluyeron instrumentos cuantitativos y cualitativos. Éstos permitieron recabar experiencias, opiniones, actitudes y hechos relativos a las relaciones interculturales del alumnado en el Instituto y fuera de él. Todos ellos fueron aplicados cuidando las cuestiones éticas requeridas en la investigación con menores¹⁰.

Una de las técnicas desplegadas fueron los grupos de discusión, instrumento principal empleado para recoger las opiniones, los discursos y las experiencias del conjunto de la comunidad educativa. Se realizaron 14 grupos con diferentes colectivos: alumnado, profesorado, profesionales no docentes y padres y madres. En todos ellos se buscó la homogeneidad intragrupal necesaria para que la dinámica discursiva fluyera, y dentro de ella la mayor heterogeneidad posible. Esto conllevaba incluir en los grupos de alumnado, por ejemplo, personas del mismo sexo y modelo lingüístico, pero de diferentes aulas, niveles académicos, localidades de residencia, años residiendo en Sakana, etc. En total, fueron 82 las personas participantes en los grupos.

Además, el grupo focal, similar al grupo de discusión anterior, se utilizó con miembros del equipo directivo y de la comisión de convivencia del centro en tanto ya tenían conocimiento previo de la temática. En él participaron 10 personas.

Junto a estas técnicas, y además de procesos participativos de análisis DAFO/FODA, se utilizó también un cuestionario a fin de contar con una panorámica cuantitativa del fenómeno. El cuestionario estaba dirigido a captar opiniones, valoraciones, sentimientos, experiencias y realidades de todo el alumnado del centro¹¹, en base a 45 preguntas distribuidas en bloques temáticos: opiniones sobre diversidad cultural, integración de población inmigrada, sobre el Instituto, sobre Sakana, sobre el euskera, sobre la situación de sociabilidad en el Instituto, etc.; sus amistades y sus relaciones interculturales en el Instituto y fuera de él; sus hábitos de ocio; sus propuestas para la mejora de la convivencia en el Instituto y sus deseos de futuro, fundamentalmente.

El cuestionario fue distribuido digitalmente para ser auto-cumplimentado por el alumnado en sus Chromebooks (laptops), y ofrecido en euskera, castellano y árabe. Del total de 515 personas matriculadas en el centro se obtuvieron 400 respuestas: 328 en euskera, 71 en castellano y 1 en árabe. Este resultado supone que el nivel de error de los resultados para

¹⁰ Pueden observarse todos los detalles de la metodología implementada y del proceso desarrollado en Irujo Compains (2021, pp. 52 a 89).

¹¹ Puede verse el cuestionario en: <https://tinyurl.com/5n83wpys>

un nivel de confianza del 95% es de 2,3%, un nivel de confianza muy elevado.

En el cuadro siguiente, se muestran las características básicas de la muestra: Perfil de la muestra del alumnado (datos en porcentajes)

Tabla 1. Perfil de la muestra del alumnado (datos en porcentajes)

Modelo lingüístico		Sexo			Tiempo residencia en comarca (Sakana)				Composición familiar de padres/madres			
A	D	Mujer	Hombre	Otros	Desde nacimiento	Menos de 1 año	Entre 1 y 5 años	Más 5, no toda la vida	Pareja nacida en España	Pareja nacida en el extranjero	Pareja mixta	Otras
15,5	84,5	49,6	48,9	1,5	85,2	1,8	4,5	7,5	76,2	17,3	3,0	3,5

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu DBHI.

A modo de resumen, el enfoque multi-método utilizado (Ruiz Bolívar, 2008), aportó flexibilidad y versatilidad a la investigación, permitiendo abordar esta realidad multidimensional desde diversas perspectivas.

La siguiente tabla resume los detalles de las técnicas empleadas en el diagnóstico:

Tabla 2. Detalle sobre las técnicas de investigación utilizadas

Técnica	Grupo destinatario	Perfil personas	Nº Personas
Cuestionario	Alumnado	Todo alumnado	400
Grupos de Discusión	Alumnado	Chicas Modelo A	38
		Chicos Modelo A	
		Chicas Magreb	
		Chicos Magreb	
		Chicas Modelo D	
		Chicos Modelo D	
	Profesorado	Solo Modelo A	10
		Modelo A y D	
	Padres y madres	Modelo A	20
		Modelo D	
Magreb			
Otros/as trabajadores/as no docentes	Administración, bar, conserjería, limpieza, mantenimiento	6	
DAFO	Grupo Motor	Alumnado, profesorado, padres/madres, dirección, profesionales externas	13
Grupo Focal	Equipo directivo y comisión convivencia del centro	Director, Orientador, otros miembros del equipo directivo y de la comisión de convivencia.	10

Fuente: Elaboración propia.

El análisis del discurso fue la técnica utilizada para explotar los datos cualitativos. El análisis de los datos cuantitativos se basó en un análisis descriptivo de las variables y de un cruce básico entre ellas a partir del programa SPSS. Este trabajo requirió de una importante revisión previa de alguna pregunta básica que no fue bien cumplimentada. En concreto, para la profundización en el análisis de datos siguiendo criterios de pertenencia a grupos étnicos o culturales diferenciados, se eliminaron aquellos cuestionarios donde se había respondido a todos los ítems de manera positiva. Se consideraron como nulos los cuestionarios en los que se señalaban simultáneamente opciones de identificación étnica con todas las opciones presentadas (se siente muy gitana, marroquí, subsahariana, de Europa del Este y euskaldun al mismo tiempo). En total, fueron 21 cuestionarios los considerados “omni-identitarios” y, por tanto, no válidos para el análisis en el que se incorporaba la variable identitaria.

Por otra parte, debe anotarse que, a partir de los datos sobre sentimiento de pertenencia a los colectivos étnico-culturales, se crearon las variables de pertenencia étnica sobre los que se construyó el análisis:

- Colectivo magrebí: personas que señalan que se sienten muy o bastante parte del colectivo del Magreb (Noroeste de África, mayoría de tradición musulmana)
- Colectivo culturalmente mayoritario: construido a partir de aquéllos que no se identifican “nada” con cualquiera de los colectivos minoritarios (etnia gitana, del Magreb, subsahariano, latinoamericano y de Europa del Este) pero que se identifican con el sentimiento “euskaldun” o “español”.
- Colectivo miembro de alguna minoría: Se construyó como suma de todas las personas que señalaron que se sentían “muy” o “bastante” identificados con alguna de las minorías étnicas señaladas.

A pesar de que el cuestionario recogía la opción de las identidades gitana, latinoamericana, de Europa del Este y subsahariana, se optó por no incluirlas en el análisis por su incidencia en la fiabilidad de sus representaciones. Por ejemplo, el exceso de personas identificadas como miembros de Europa del Este y África subsahariana, se supo que tuvo que ver con la incomprensión conceptual. El de gitano, por garantizar su anonimato, debido al número reducido de participantes.

Por último, debe destacarse que la elección de las variables de análisis ha atendido a criterios técnicos para responder a los objetivos del estudio.

5. RESULTADOS

En este apartado, se muestran los resultados del estudio que responden a los objetivos planteados, y que han sido expuestos desde la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

5.1. DIVERSIDAD CULTURAL, DISTRIBUIDA DE MANERA MUY DESIGUAL

El análisis de la complejidad de la diversidad cultural en el conjunto del centro educativo sirvió para constatar el gran desequilibrio existente en la distribución de la diversidad cultural entre los dos modelos lingüísticos que operan allí. Esta realidad, captada en los

datos de matriculación a través de la nacionalidad de alumnado, fue reforzada con los datos del cuestionario (identidad cultural alumnado).

El alumnado identificado como mayoría cultural en el territorio, tendía masivamente a apostar por el modelo D, euskaldun (95,7%). Esa tendencia no fue compartida, en esa medida, por el conjunto de las minorías culturales (58,5%) y especialmente por el colectivo magrebí (34%).

La evidencia en la diferente preferencia de elección de modelo lingüístico entre colectivo del Magreb y el mayoritario de Sakana quedó de manifiesto al rescatar los datos exclusivos del alumnado culturalmente magrebí nacido en la comarca. A pesar de haber nacido en Sakana, más de la mitad había elegido el modelo castellano (51,9%).

Sin entrar en las posibles causas de la diferencia en las preferencias familiares respecto al modelo lingüístico elegido para sus descendientes, el resultado a nivel organizativo resultaba evidente: el centro educativo se dividía desequilibradamente entre un gran modelo D, elegido por el 84% del alumnado y culturalmente muy homogéneo; y un pequeño modelo A (16% del alumnado) y compuesto por una amalgama de minorías culturales, que podría definirse como una especie de “gueto” dentro del centro educativo.

Tabla 3. Distribución de alumnado por nacionalidad, grupo cultural y modelo lingüístico

Modelo lingüístico	Nacionalidad				Origen cultural			
	<i>Española</i>	<i>Extranjera</i>	<i>Magrebí</i>	<i>Total % horizontal</i>	<i>Mayoría</i>	<i>Minoría</i>	<i>Magreb</i>	<i>Magreb nacido en Sakana</i>
Modelo A (Castellano)	8,7	81,4	76,9	16	4,3	41,5	66	51,9
Modelo D (Euskera)	91,3	18,6	23,1	84	95,7	58,5	34	48,1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de matriculación y del cuestionario IES Altsasu.

Por lo tanto, la distribución del alumnado según origen cultural y modelo lingüístico, mostró una clara división y fragmentación social en el centro educativo, de la que el conjunto de la comunidad educativa era consciente:

“Los de euskera es como más unicultural y castellano es como más multicultural” (Chicos Magreb).

“Ez dago kultur aniztasunik institutuan, o sea, badira beste (kultura) batzuk, baina gehienak A ereduau daude. O sea, D ereduau oso gutxi daude” (*No hay diversidad cultural en el Instituto, o sea, hay otras (culturas), pero la mayoría están en el modelo A, o sea, hay muy pocos en el modelo D*) (Chicas modelo D).

5.2. DIVERSIDAD CULTURAL ACOMPAÑADA DE DESIGUALDAD SOCIAL

Los datos del diagnóstico recabados evidenciaron la existencia de elementos que profundizaban en la fractura educativa entre alumnado con entornos socioculturales diversos. La desigualdad social que acompañaba la componente socio-cultural de las y los jóvenes y sus familias, resultaba determinante en ese sentido.

Los progenitores del alumnado auto-identificado como miembro de alguna minoría étnica tenían menor nivel de estudios reconocidos y un menor grado de inserción en el espacio laboral. Estas diferencias eran especialmente significativas en el caso del colectivo originario del Magreb.

Se observó, además, que las carencias en el espacio educativo y laboral de padres y madres generaban también importantes obstáculos en el acceso a los recursos propios del hogar directamente relacionados con el desarrollo educativo.

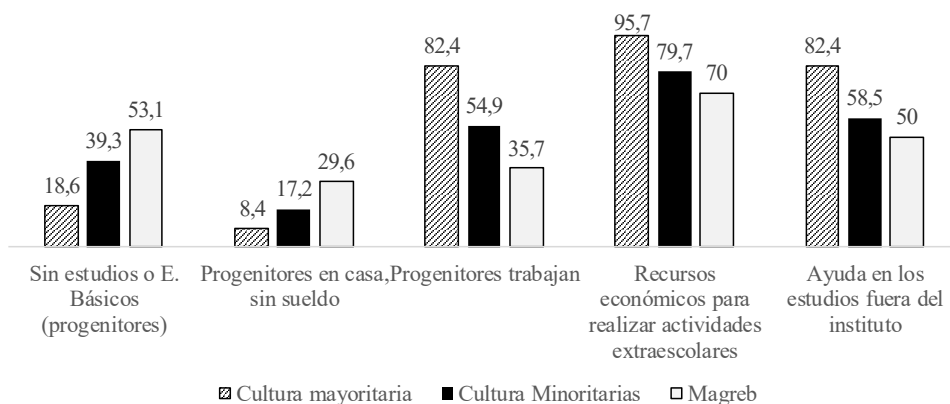


Figura 1. Indicadores de desigualdad social según sentimiento de pertenencia a grupo cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

Los datos de matriculación muestran que la gran mayoría del alumnado (90%) tenía la nacionalidad española; el cuestionario confirmaba que el 84,7% había nacido en Sakana. Predeciblemente, quienes llevaban menos de cinco años residiendo en la comarca pertenecían a minorías culturales, en especial las del Magreb.

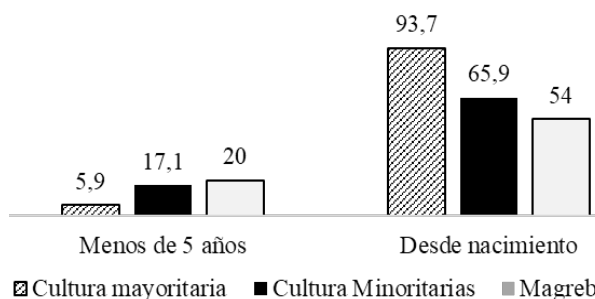


Figura 2. Tiempo de residencia en Sakana, según grupo étnico.
Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

Por tanto, se concluye que más allá de la igualdad de derechos que la mayoría del alumnado tenía reconocida por su acceso a la nacionalidad española, las oportunidades de desarrollo en el espacio educativo eran profundamente desiguales entre el alumnado de diferentes culturas, quedando las minorías, y destacadamente el colectivo magrebí, en clara desventaja respecto al resto.

Esta realidad de precariedad en el acceso emergía discursivamente (con desigual incidencia por modelos) e impulsaba lógicas de competencia por recursos entre los grupos más desfavorecidos:

Esto lo venimos arrastrando desde la escuela: todo el mundo va bajando niveles (...) vienen a primero -de la ESO- con unos niveles que ya son más bajos (...) quiero avanzar, pero no me pueden seguir todos. ¿Qué pasa con esos que no pueden? Que normalmente son los de nivel socioeconómico quizás más bajo, familias recién llegadas, otra lengua, familias quizás más desestructuradas... porque son las que optan por el Modelo A. Entonces, vamos arrastrando eso, y eso a ellos -alumnado- les cala (Profesorado modelo A).

Y luego, los líos que hay entre las diferentes etnias, o sea, la mayoría de las diferencias que se montan son entre ellos mismos, o sea, parece como que se están quitando el hueco en la sociedad unos a otros, ¿no? como que “este viene, ha venido, el otro...” (...) yo veo que ahí ellos tienen más pelea por buscarse su hueco o... o hacerse notar o no sé (Profesionales no docentes).

Como resultado de la combinación entre la diferente elección del modelo lingüístico y la desigualdad en los perfiles sociales del alumnado, emergía una gran fractura social entre modelos lingüísticos presentes en el mismo centro. Y éste afloraba en los discursos de la totalidad de los grupos de discusión:

Los de euskera tienen como más oportunidades (...) Tienen más facilidades para aprobar (...) (Chicos modelo A).

No tiene las mismas prioridades y las mismas condiciones los del modelo A con los del modelo de euskera (Progenitores modelo A).

5.3. MAPA RELACIONAL TENDENTE A LA SEGREGACIÓN ÉTNICA Y LA COEXISTENCIA

¿Qué efectos tendría la división en modelos lingüísticos sobre la convivencia intercultural? Uno de los objetivos centrales del diagnóstico era situar, precisamente, la realidad relacional del Instituto en alguno de los estados ideales de sociabilidad (Giménez, 2005a). La percepción del alumnado a ese respecto reflejó un dominio de la *convivencia* y una presencia residual de la *hostilidad*. Los datos mostraron, además, gran consenso entre los colectivos acerca de esta cuestión.

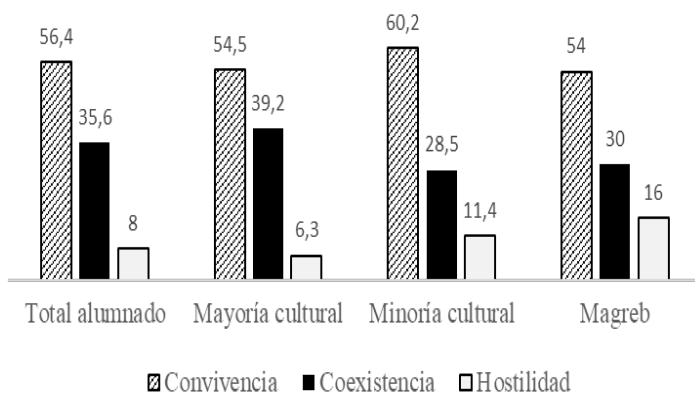


Figura 3. Percepción sobre escenarios de sociabilidad en el Instituto, según grupo étnico.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de matriculación y del cuestionario IES Altsasu.

Si bien los apartados anteriores mostraron una correspondencia entre los resultados del cuestionario y los discursos recogidos, los últimos apuntaron a una dominancia de la coexistencia por encima de la convivencia. En este caso, la falta de interacción entre colectivos culturalmente diferentes fue vinculada con la ausencia de relación entre el alumnado de los dos modelos lingüísticos diferentes:

Es que no hay relación con euskera (Chica modelo A).

No hay problemas (entre alumnado de diferentes modelos), porque no hay convivencia (Profesorado modelo A).

Ez dago rollo. Ez dago rollo txarra baina ez dago rollo oso ona. No hay rollo. No hay mal rollo, pero no hay rollo muy bueno (Chica modelo D).

A pesar de la expresión de una opinión general favorable hacia la diversidad cultural, y una percepción sobre la convivencia como forma principal de sociabilidad en el centro educativo mostrada en el cuestionario, la realidad relacional presentó un escenario más concordante con los discursos recogidos. El análisis de la tipología de relaciones de amistad señaló en la misma dirección apuntada por los discursos, revelando la clara superioridad

de la situación de coexistencia entre alumnado de diferentes orígenes culturales. La prueba fue que el 83,2% del alumnado indicó que “todas” o “la mayoría” de sus amistades eran de su mismo origen cultural. La tendencia hacia la segregación étnica demarcaría un escenario de coexistencia, que se encontró significativamente presente en el caso del alumnado culturalmente mayoritario.

Tabla 4. Alumnado con “todos o la mayoría” de amistades de su mismo origen cultural, según colectivo cultural

Amigos de tu mismo origen cultural	Origen cultural			
	Total	Mayoría cultural	Minoría cultural	Magreb
Todos / la mayoría	83,6	92,5	65	56

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

No se mezclan mucho (Profesionales no docentes)

Bakarrik dago baten bat edo elkartzen dena A eredukoekin. Gehienetan egoten gara bananduta. (Solo hay alguna persona que se junta con los del modelo A. La mayoría de las veces solemos estar separadas) (Chicas modelo D)

El mapa relacional endogámico, característico del colectivo culturalmente mayoritario, destacó por la “falta de relación” con el resto de colectivos minoritarios:

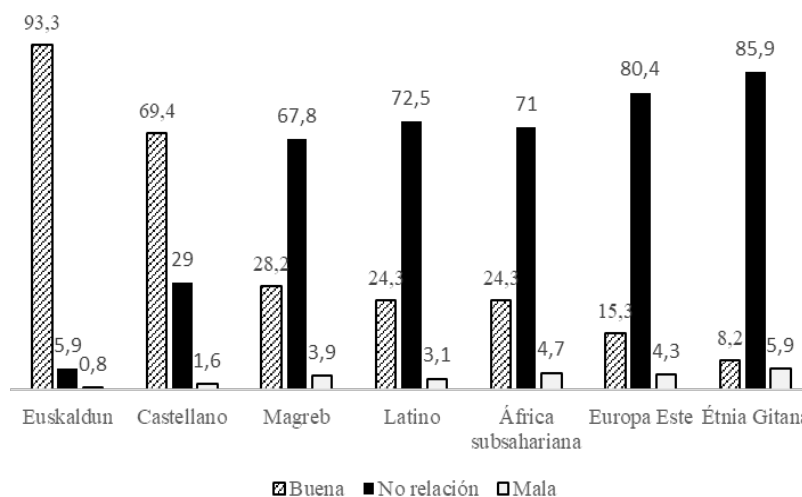


Figura 4. Tipo de relación del colectivo culturalmente mayoritario con el resto de colectivos.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

En el caso del colectivo de origen familiar magrebí, el escenario relacional mostraba una mayor riqueza y este colectivo manifestaba tener una buena relación con todos los grupos, especialmente con la población castellana y euskaldun.

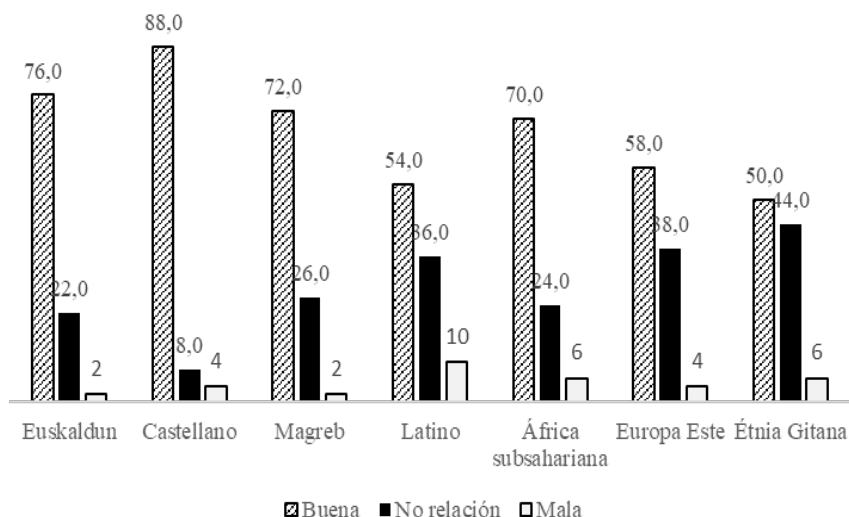


Figura 5. Relación del alumnado de origen cultural magrebí con el resto de colectivos.

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

Podría pensarse que el momento en que se realizó el trabajo de campo, en medio de las restricciones de relaciones en los centros educativos debidos a la pandemia de la COVID-19, podía estar acentuando esta falta de relación entre alumnado de distintos modelos lingüísticos. No obstante, los discursos destacaron una realidad históricamente segregadora:

Desde que he entrado al Instituto, siempre he visto euskera a un lado y castellano a otro (Chicas Magreb).

Ellos vienen desde primero con la idea: «pues nosotros somos el Modelo A y tenemos pequeños guetos» (Profesorado modelo A).

Además, los discursos sugirieron también un predominio de la coexistencia durante las actividades de ocio, facilitadas por la irrupción de las redes sociales que posibilitaban el establecimiento de relaciones virtuales en las que no sería necesaria la proximidad. Estas relaciones virtuales con personas con las que no se tiene un contacto directo, aparecían como “válvulas de escape” ante las dificultades de relación interculturales directas:

Te comunicas con gente que puede que no vayas a conocer nunca en tu vida, pero te entiendes. O sea, yo tengo muchísimos amigos que me entienden, aunque no nos conozcamos, me entienden (...) hay gente que no los he conocido nunca, pero tenemos los mismos gustos, los mismos, no sé, me gusta más (Chica modelo A).

Imagínate una persona de Pamplona. Y tú no vas a Pamplona. Si no tuvieras esa red social, no la conocerías en la vida (Chico Magreb).

5.4. ¿EL INSTITUTO COMO PROMOTOR DE LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL?

A priori, el hecho de que en un mismo centro coincidan diariamente adolescentes de distintas localidades y entornos culturales podría llevar a pensar que el centro educativo constituye un lugar que promueve el encuentro, la relación intercultural y la integración social. Sin embargo, en un contexto atravesado por distintos modelos lingüísticos y diferentes preferencias familiares respecto a la elección de los mismos, ¿hasta qué punto el Instituto contribuye a reproducir el predominio de escenarios de coexistencia frente a los de convivencia intercultural? ¿De qué manera puede incidir la estructura organizativa del centro en el impulso de una realidad relacional fragmentada?

Los datos fueron muy contundentes en este sentido: el aula emergía como un espacio muy propicio para generar buenas relaciones entre sus miembros; en los dos modelos y para todos los colectivos. El 95,8% del alumnado manifestó tener buenas relaciones con sus compañeros/as de aula. Es el colectivo perteneciente a la mayoría cultural y que estudiaba en el modelo A, el que proporcionalmente menos lo señalaba, especialmente las chicas: una de cada cuatro chicas pertenecientes a la mayoría cultural y estudiante en la rama de castellano, señaló no tener buenas relaciones en su aula. En el lado opuesto se hallaban las chicas con antecedentes del Magreb que estudiaban en el modelo D, quienes en su totalidad refirieron tener buenas relaciones en el aula.

Esta idea sobre la capacidad integradora de las aulas fue contrastada y reforzada con la pregunta referida al sentimiento de integración en clase. El 88,9% del alumnado señaló sentirse “muy o bastante integrado” y así lo señaló el 100% de las chicas magrebíes estudiantes en el perfil euskaldun. Destacó, en el sentido opuesto, el sentimiento de los chicos miembros de la cultura mayoritaria y estudiantes en el modelo castellano, donde serían una minoría frente al conjunto de alumnado con antecedentes de inmigración, quienes en un 50% refirieron no sentirse integrados.

Tabla 5. Relaciones en el marco del aula y sentimiento de integración en ella, según modelo, sexo y colectivo

Sexo y Modelo lingüístico		Buena relación en clase			Integrado/a en clase		
		<i>Mayoría cultural</i>	<i>Minoría cultural</i>	<i>Magreb</i>	<i>Mayoría cultural</i>	<i>Minoría cultural</i>	<i>Magreb</i>
Chicas	<i>Modelo A</i>	75	96,3	94,7	100	66,7	68,4
	<i>Modelo D</i>	96,2	92,3	100	93,1	88,5	100
Chicos	<i>Modelo A</i>	85,7	95,7	92,3	57,1	73,9	76,9
	<i>Modelo D</i>	97,3	95,6	92,3	95,5	84,4	69,2

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

Los discursos también corroboraron esa hipótesis de la capacidad generadora de relaciones que tiene el aula:

Siempre juntan la misma clase. Pocas veces una (persona) que sale con (otras chicas/os de) otra clase... sólo juntan misma clase (Padres/madres Magreb).

Eta beste eredukoekin, adibidez, elkartzen zarete?

Ez, gu beti klasekoekin. (¿Y os juntáis con chicas/os del otro modelo lingüístico? No, nosotros siempre nos juntamos con los de clase) (Chicos modelo D).

Por el contrario, más allá de la capacidad articuladora del aula, la división organizativa de la enseñanza en dos modelos lingüísticos que coexisten en el mismo centro, junto con el abismo social existente entre ambos, resultó impulsar un efecto contrario en el espacio relacional. Frente al 95.8% del alumnado que refería tener buenas relaciones en el aula, el 63% señaló no tener relación alguna con alumnado del otro modelo lingüístico. Esto se observó en todos los colectivos y modelos, pero de manera más notoria entre el alumnado del modelo D.

Tabla 6. Buenas relaciones con alumnado del otro modelo, según colectivo, sexo y modelo lingüístico

Sexo y Modelo Lingüístico		Origen Cultural		
		Mayoría cultural	Minoría cultural	Magreb
Chicas	Modelo A	50	55,6	63,2
	Modelo D	25,4	34,6	50
Chicos	Modelo A	42,9	78,3	69,2
	Modelo D	28,2	40	23,1

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

Los discursos, confirmaron esa ruptura relacional entre modelos, y, por ende, en gran medida entre alumnado de orígenes culturales diferentes. En algunos casos, presentaron realidades que iban incluso más allá de la pura coexistencia, describiendo relaciones teñidas de cierta rivalidad y malestar:

Mientras haya dos modelos, es como que hay dos equipos, es como que hay una rivalidad: el modelo castellano y el de euskera. Son como diferentes bandos (Chico modelo A).

El que habla euskera, todos tienen la misma religión, todos tienen el mismo pensar, todos son de la misma clase social (...) ¿cómo es posible que se separe así a la gente? (Padres/madres modelo A).

El resultado de estas fuerzas integradoras en el aula que, contrastan con el factor divisor derivado de la coexistencia de dos modelos lingüísticos, ofreció las claves para comprender el mapa relacional específico de cada uno de los colectivos del centro. Las personas que formaban parte de minorías culturales, que estudian en el modelo D, mostraban mayor heterogeneidad en sus relaciones. Ellas representarían a la minoría que se sentía integrada en el aula donde se halla la mayoría cultural. Por el contrario, el alumnado culturalmente mayoritario que estudiaba en el mismo modelo, independientemente de su sexo, reproducía unas amistades más endogámicas y menos tendentes a las relaciones interculturales.

Tabla 7. Relación de alumnado con “todas o la mayoría” de amistades de su mismo origen cultural, por modelo, cultura y sexo

Sexo y Modelo lingüístico		Buena relación en clase			Integrado/a en clase		
		<i>Mayoría cultural</i>	<i>Minoría cultural</i>	<i>Magreb</i>	<i>Mayoría cultural</i>	<i>Minoría cultural</i>	<i>Magreb</i>
Chicas	<i>Modelo A</i>	75	96,3	94,7	100	66,7	68,4
	<i>Modelo D</i>	96,2	92,3	100	93,1	88,5	100
Chicos	<i>Modelo A</i>	85,7	95,7	92,3	57,1	73,9	76,9
	<i>Modelo D</i>	97,3	95,6	92,3	95,5	84,4	69,2

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

A nivel de centro, resultó preocupante el impacto negativo que tenían los comentarios comparativos vertidos de manera natural por el profesorado sobre el alumnado del modelo minoritario. Eran ejemplos de actos inconscientes que buscaban animar e incentivar aplicarse en los estudios, pero que tenían efectos perversos a nivel de autoestima y de cohesión intergrupala.

Algunos profesores sí que es verdad que nos apoyan. Pero al final acaban siempre metiendo la pata y diciendo que los de euskera no sé qué y los de euskera tal. (...) Por ejemplo, estamos dando, no sé, un tema en matemáticas y el otro modelo de euskera están haciendo el mismo y dicen: «es que los de euskera ya van más adelantados, nosotros estamos aquí, y no sé qué».

(...) Y no es nuestra culpa que vayamos más retrasados.

- Te bajan de nivel... o sea te bajan la autoestima. Yo, eso, lo veo un poco...

- ¿NO OS GUSTA QUE OS COMPAREN (Hablan a la vez)?

- Exactamente.

- Para nada.

- No, porque cada uno es como es.

- (...) (Nos hacen sentirnos) Como si fuéramos menos que ellos (Chicas modelo A).

5.5. ¿EL EUSKERA COMO INSTRUMENTO PARA LA INTEGRACIÓN?

La centralidad del aspecto lingüístico como estructurador organizativo del centro y clave en la configuración de las relaciones entre alumnado llevaba a cuestionar sobre en qué sentido el euskera podía o no ser un instrumento que favoreciera la integración de los colectivos minoritarios. La opinión general del alumnado fue clara: ocho de cada diez opinaron que el conocimiento del euskera facilitaba la integración de las minorías culturales. En general, esta afirmación la apoyaban más los chicos de origen magrebí y el conjunto del alumnado culturalmente mayoritario, pero lo consideraban así la mayor parte del alumnado de los diferentes colectivos.

Tabla 8. Opinión favorable sobre el papel integrador del euskera

Sexo y Modelo Lingüístico		Origen cultural		
		Mayoría cultural	Minoría cultural	Magreb
Chicas	Modelo A	100	53,8	55,6
	Modelo D	86,2	84,6	50
Chicos	Modelo A	71,4	73,9	92,3
	Modelo D	80	77,8	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

La expresión de estas opiniones se recogió igualmente en los grupos de discusión.

Yo veo que los chavales, por ejemplo, me da igual, árabes, sudamericanos, que van por el modelo D, se integran muchísimo más con la sociedad nuestra, de Sakana, que los chavales que van por el modelo A. Entonces, me parece que es una herramienta de integración (Padres/madres modelo D).

Si desde un principio te metes en un modelo D, yo creo que tienes más amigos, te llevas, tienes más personas en la calle, te haces más amigas. Cuando estás en el modelo A, se te ve peor, se te aparta (Chica Magreb).

No obstante, es importante traer a colación el reconocimiento de las dificultades de integración derivadas de expresiones racistas, más allá del modelo lingüístico en que se estudia. Este hecho pudo explicar la menor confianza de las chicas magrebíes respecto a la capacidad integradora del euskera:

En la escuela donde yo iba, pues no teníamos este tipo de ir a castellano o a euskera. Sólo podías ir a euskera. Y yo desde pequeña iba a euskera. Pero que hay gente que, aunque vayas a euskera o lo que sea, te sigue tratando mal por el hecho de que seas marroquí o lo que sea. O también, el color de piel (Chicas Magreb).

5.6. MODELOS LINGÜÍSTICOS, IDENTIDAD Y ARRAIGO

Para finalizar, y siguiendo la estela marcada por el último discurso presentado, se quiso indagar sobre el posible vínculo entre el establecimiento de relaciones interétnicas en el ámbito educativo y el sentimiento de identidad con el territorio y su arraigo a la comarca. Para ello, se realizó el análisis a partir de los modelos lingüísticos y los sentimientos de pertenencia al territorio citados.

En lo concerniente a la identidad, resultó reseñable la fuerte identidad hacia el territorio mostrada por los y las adolescentes de Sakana (a través del sentimiento de pertenencia al pueblo en el que residen y a la propia comarca), señalando valores medios próximos al 90%.

El colectivo con raíces culturales del Magreb señaló un menor grado de identificación, aunque entre las personas magrebíes nacidas en la comarca, aquellas educadas en el modelo D, superaron el 95%.

A modo general, pudo concluirse que las minorías educadas en el modelo D, se identificaron plenamente con el territorio. También mostraron valores de identificación siempre más altos a los del alumnado del modelo castellano. Esperablemente, el nacimiento en la zona fue un factor diferencial en ese sentimiento de pertenencia; es por ello que, para profundizar en el análisis de la posible relación entre el modelo lingüístico y los sentimientos de arraigo y pertenencia al territorio, se extrajeron los valores específicos del colectivo magrebí nacido en Sakana.

La misma tendencia fue trasladable al deseo de permanencia en el territorio. A modo general, el 40% del alumnado expresó deseos de vivir en Sakana en el futuro. A nivel de colectivos, el perteneciente a la mayoría cultural señalaría en mayor medida esta opción (47.8%), frente al colectivo magrebí nacido en la zona, cuya intención de permanecer era menos marcada (37%). Nuevamente, debería resaltarse que en todos los colectivos el alumnado del modelo D señaló en mayor medida su interés en continuar su vida en la comarca.

Tabla 9. Sentimiento de pertenencia al pueblo, a Sakana y deseo de vivir en Sakana, según colectivo, modelo y sexo

Sexo y Modelo lingüístico		Sentimiento pertenencia al pueblo			Sentimiento pertenencia a la comarca (Sakana)			Deseo de vivir en el futuro en la comarca (Sakana)		
		<i>Mayoría cultural</i>	<i>Magreb</i>	<i>Magreb nacido Sakana</i>	<i>Mayoría cultural</i>	<i>Magreb</i>	<i>Magreb nacido Sakana</i>	<i>Mayoría cultural</i>	<i>Magreb</i>	<i>Magreb nacido Sakana</i>
Chicas	<i>Castellano</i>	100	73,7	66,7	100	59,3	66,7	0	5,3	11,1
	<i>Euskera</i>	94,6	100	100	95,4	92,3	100	33,1	25	33,3
Chicos	<i>Castellano</i>	71,4	61,5	80	57,1	60,9	69,2	57,1	15,4	40
	<i>Euskera</i>	98,2	84,6	90	94,5	95,6	92,3	67,3	46,2	60

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario IES Altsasu.

A nivel discursivo, los datos recogidos fueron especialmente expresivos cuando se afianzó el deseo de “salir del territorio” como resultado de un espacio relacional hostil:

- Aquí no estoy a gusto. Me quiero ir, y mi madre también, a otro sitio nos queremos ir. Y no se puede. Porque tienen el trabajo aquí mis padres y eso, y no se puede. Y al final si no estás a gusto... como que no tienes motivación por nada. (...)
- ¿Y a dónde os gustaría ir?
- Fuera. (...) Yo qué sé, a... en Madrid tengo un montón de amigos o a Extremadura, que allí también tengo un montón de amigos. Y allí no pasan estas cosas. En Madrid y en Extremadura hay conflictos, porque siempre hay conflictos. Pero no te miran mal por ser de algún sitio, por ser... no te miran mal por eso (Chico del magreb, del modelo A).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado los hallazgos de un proyecto de Investigación-Acción Participativa en Navarra, cuyo interés fue estudiar las dinámicas de convivencia intercultural en un Instituto de Educación Secundaria público (IES Altsasu BHI) donde se ofrece un sistema dual (en castellano y en euskera) y se acoge una significativa diversidad cultural.

Empleando un amplio abanico de técnicas de investigación, el artículo trata de responder preguntas sobre el Instituto como parte de la maquinaria educativa y su eventual papel promotor de la convivencia o, caso contrario, reproductor de una realidad cultural fragmentada y segregadora. A este respecto, el estudio ofrece evidencias del gran potencial integrador del aula como espacio de encuentro intercultural y generador de cohesión social, especialmente en el caso de la incorporación de alumnado con antecedentes de inmigración a aulas compuestas por mayorías culturales. Por el contrario, la división educativa en dos modelos lingüísticos diferentes, no solo es ineficaz en generar dinámicas de convivencia, sino que propicia la “la falta de relación” e incluso relaciones hostiles entre alumnado separado por estos modelos (Giménez, 2005a). Si bien la literatura existente es una referencia importante en materia de reproducción de inequidades sociales, nuestro estudio aporta matices significativos en cuanto a las características cada vez más complejas del sistema educativo contemporáneo, en que convergen categorías analíticas como edad, sexo, identidad lingüística y etnia. Como sugieren los resultados, las políticas de integración no siempre son efectivas simplemente “juntando” alumnado con características pluriétnicas en un mismo centro educativo, probablemente debido a la propia estructura del sistema (separación por modelos lingüísticos, falta de recursos que apoyen las dificultades con los idiomas, falta de competencias interculturales del profesorado, etc.), así como debido a un efecto de auto segregación (elección de modelos diferenciados).

No obstante, es importante considerar que toda política de integración, para que sea fructífera, requiere de un proceso de conocimiento y acercamiento en ambas direcciones: de la cultura que llega y de la cultura que acoge. Procesos de Investigación-Acción Participativa como el presentado en este artículo, contribuyen a un mayor conocimiento mutuo, así como a la identificación de elementos y estructuras que representan dispositivos segregadores de facto (Sánchez Vera, 2017), y a enfrentar directamente aquellos producidos a nivel local y a luchar para la eliminación de aquellos estructurales. Futuros proyectos

de investigación podrían enfocarse, por ejemplo, en intervenciones con el profesorado: potenciando el desarrollo de sus competencias interculturales y facilitando intervenciones que no sean planteadas desde la etnia dominante. Además, la implementación de proyectos de mentoría social que fomenten las relaciones entre alumnado de diferentes modelos lingüísticos (Prieto-Flores & Feu, 2020), podrían superar barreras relacionales existentes y fomentar la convivencia intercultural en centros plurilingües segregados por modelos lingüísticos. Un matiz interesante sería estudiar los procesos de integración cuando participa profesorado que también tienen una historia de migración, o con mayor razón, cuando son de la misma etnia que el alumnado en proceso de integración.

Con todo, parece importante subrayar que, aunque exista una diversidad cultural de facto, la estructura organizativa y la coexistencia de modelos lingüísticos han llevado a una falta de integración y a una clara coexistencia con tintes de hostilidad entre los colectivos culturalmente diversos (Giménez, 2005a), lo que puede dificultar la cohesión social en el centro educativo y fuera de él. Como se muestra en los resultados, la división lingüística sigue representando una identidad fuerte y que, hasta el momento, parece no permitir una identidad dual, que favorezca procesos de integración bidireccionales.

Otro de los hallazgos resultantes es aquel que muestra que el alumnado con antecedentes de inmigración escolarizado en el modelo D, el mayoritario en el centro educativo, presenta niveles de sentimiento de pertenencia y arraigo muy superiores al del alumnado análogo escolarizado en el modelo minoritario. Esta inclusión en el modelo D, por tanto, puede facilitar el sentimiento de pertenencia local de todo el alumnado, lo que es considerado como una de las tareas de la escuela (Barquín, 2015, p. 453).

Por último, y no por ello menos importante, es necesario tener presente el conjunto de factores de índole estructural (laboral, residencial, etc.) que son heredados por el alumnado con antecedentes de inmigración y que, en los casos de mayor vulnerabilidad, suponen un obstáculo de acceso a los recursos educativos. Es fundamental que las políticas de integración educativa respondan a esta mayor necesidad de apoyo educativo para paliar las desventajas sociales que limitan su inserción educativa en igualdad de condiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altsasuko Udala / Ayuntamiento de Altsasu. (2023). *Historia*. www.altsasu.net/alsasua/historia
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa: Comentarios, críticas y sugerencias / Ezequiel Ander-Egg*.
- Andueza-Imirizaldu, I., & Bejarano Riveros, M. (2022). ¿Integración social de la población inmigrada a través del sistema educativo en Euskadi? *Tendencias y retos en la integración de la población inmigrante en Euskadi*, 183-219.
- Barquín, A. (2015). ¿Qué debe hacer la escuela con las culturas familiares del alumnado inmigrante? *Educación*, 51(2), 443-464. <https://ddd.uab.cat/record/133113>
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of epidemiology and community health*, 60(10), 854.
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141.
- Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria, Legislation No. Decreto Foral 159/1988 (1988). <https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=28807>

- Díaz-Bazo, C. del P. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 159-182.
- Dpto. Educación del Gobierno de Navarra. (s. f.). Modelos lingüísticos. *Idiomas-Plurilingüismo en el Sistema educativo de Navarra*. <https://tinyurl.com/24x6z3y9>
- Elliott, J., Casanova Rodríguez, M. A., Manzano Bernárdez, P., & Pérez Gómez, A. I. (1990). *La Investigación-acción en educación / por John Elliott; [selección de los artículos por M Antonia Casanova... (Et al.)]; traducido por Pablo Manzano; revisión e introducción por Angel I. Pérez Gómez*. Biblioteca Universidad Pública de Navarra.
- Etxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluente. Rivista di Studi Iberoamericani*, 7(2), 13-45.
- Etxebarria Balerdi, F. (1999). *Bilingüismo y educación en el país del euskara*. Erein.
- _____. (2004). 40 años de educación bilingüe en el país del euskara. *Revista de educación*. (334), mayo-agosto, 281-313. <http://hdl.handle.net/11162/67351>
- Euskarabidea. (2022). *VII Encuesta Sociolingüística, 2021. Comunidad Foral de Navarra*. <http://tinyurl.com/2wwar7sk>
- Giménez, C. (2005a). *Convivencia: Conceptualización y Sugerencias para la Praxis* (C. P. de Vista. O. de las M. y de la C. I. de la C. de Madrid., Ed.).
- _____. (2005b). El Impulso de la Convivencia Ciudadana e Intercultural en los Barrios Europeos: Marco Conceptual y Metodológico. *Red Cien*, 1-41.
- Gutiérrez, M. R., Romero, C. G., & Marchioni, M. (2020). Una década trabajando por la mejora de la convivencia: El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. *Revista Madrileña de Salud Pública*, 3(9), 1-7.
- IES Altsasu BHI. (2022). *Datos de matriculación del curso 2022-2023* [dataset].
- INE. (2023). *Estadística del Padrón Continuo. Resultados a 1 de enero de 2022*. <https://tinyurl.com/yc4555p5>
- Irujo Compains, E. (2021). Diagnóstico para la mejora de la convivencia en el IES Altsasu BHI. UPNA. <https://hdl.handle.net/2454/40948>
- Jimeno Jurío, J. M. (1997). *Navarra: Historia del euskera*. Txalaparta.
- Lasheras Ruiz, R., & Andueza Imirizaldu, I. (2014a). *Diagnóstico social sobre convivencia en Falces* (p. 195). <https://hdl.handle.net/2454/56635>
- _____. (2014b). *Diagnóstico social sobre convivencia en Larraga* (p. 177). <https://hdl.handle.net/2454/56636>
- _____. (2014c). *Diagnóstico social sobre la convivencia en Cintruénigo*. <https://hdl.handle.net/2454/56634>
- _____. (2018). *Diagnóstico Social sobre convivencia en Etxabakoitz*. Ayuntamiento de Pamplona / Iruñeko Udala. <http://www.pamplona.es/sites/default/files/2019-06/Etxabakoitzconvive.pdf>
- Lasheras Ruiz, R., Andueza Imirizaldu, I., & Jabat Torres, E. (2020). *Diagnóstico sobre convivencia en Burlada. Propuesta para un Plan de Acción Municipal*. Ayuntamiento de Burlada.
- Moseley, C., & Nicolas, A. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*.
- Núñez Astrain, L. (2004). *El euskera arcaico: Extensión y parentescos*. Txalaparta.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2021). Migraciones y Migrantes: Panorama Mundial. En *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022* (M. McAuliffe y A. Triandafyllidou, eds.). OIM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022-capitulo-2>
- Pérez Villalba, L. G. (2019). «No estás cómoda en ninguna parte». Jóvenes de Sakana de origen magrebí: Oportunidades, dificultades y propuestas a partir de sus experiencias. UPNA.
- Pérez-Van-Leenden, M. de J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192.

- Prieto-Flores, Ò., & Feu, J. (2020). Social mentoring as a tool for working with young people in the context of immigration; La mentoria social com a eina de treball amb joves en context d'immigració. *Pedagogia i Treball Social*, 9(2), 99-110. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v9i2.22546
- Rodríguez Ochoa, J. M. (2001). Aplicación y desarrollo normativo de la Ley Foral del Vasuence en el ámbito de la Administración Foral de Navarra. *Revista internacional de estudios vascos*, 46(2), 545-592.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Teré: revista de filosofía y socio-política de la educación*, 8, 13-28.
- Salazar, M. C. (2006). Introducción. En *La Investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Sánchez Vera, F. (2017). La segregación étnica y social en el sistema educativo de la Región de Murcia. Análisis del dispositivo sociocultural generador de guetos escolares. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, 8, 114-145.
- Ugalde Zaratiegui, A. (2014). *Migraciones en el tercer milenio: Una mirada desde el País Vasco / Ana Ugalde Zaratiegui (directora)*. Biblioteca Universidad Pública de Navarra.

