

Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz

Perception of Diversity And Schooling Processes of Immigrant Families in Vitoria-Gasteiz

Julia Shershneva y Eider Alkorta¹

Resumen

En los últimos años ha aumentado la preocupación y el interés por la concentración escolar del alumnado inmigrante. Sin embargo, son pocos los estudios que analizan este fenómeno desde la perspectiva de los propios protagonistas. El artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de la población de origen extranjero acerca de la segregación escolar, así como las estrategias de elección del centro escolar. Para ello, se han realizado entrevistas en profundidad a las personas inmigrantes que residen en Vitoria-Gasteiz para poder conocer los procesos que se dan en el ámbito escolar entre los grupos culturales minoritarios y analizar, así, las actitudes intragrupal existentes. Los resultados señalan que las familias de origen extranjero no son ajenas a las pautas y mecanismos de escolarización de las familias autóctonas. Además, y como han señalado otros análisis, el estudio pone de relieve la influencia que la desigual disposición de capital social, cultural y económico tiene en la definición de sus capacidades, prácticas de elección escolar.

Palabras clave

Inmigración, concentración escolar, segregación escolar, escolarización, sistema educativo.

Abstract

In recent years, the interest and concern about immigrant students concentration has increased. However, there are only a few studies analyzing this phenomenon from the perspective of the protagonists themselves. The article aims to analyze the narratives that immigrant population has about school segregation, as well as the school's choice strategies. For this, in-depth interviews have been conducted with immigrant people living in Vitoria-Gasteiz in order to know the processes that occur in the school environment among minority cultural groups and analyze the existing intra-group attitudes. The results indicate that families of foreign origins are not alien to the guidelines and mechanisms of schooling of native families. In addition, and as other analysis have pointed out, the study highlights the influence that the unequal disposition of social, cultural and economic capital has on the definition of their capacities and practices of school choice.

Keywords

Immigration, school segregation, school concentration, schooling, educational system.

Cómo citar/Citation

Shershneva, Julia y Alkorta, Eider (2023). Percepción de la diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16(1), 18-37. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.18071>.

Recibido: 03-08-2020
Aceptado: 31-10-2022

¹ Julia Shershneva, Universidad del País Vasco, julia.shershneva@ehu.es; Eider Alkorta, Universidad del País Vasco, eider.alkorta@ehu.es.

1. Introducción

En los últimos años ha aumentado la preocupación y el interés por la concentración escolar del alumnado inmigrante. En España, los primeros estudios sobre segregación escolar por origen se sitúan a principios del 2000, muchos de ellos centrados en Cataluña (Alegre, Benito y González-Baetbó, 2008; Bonal, 2012; Bonal y Zancajo, 2020 y Valiente, 2008, entre otros) aunque también se han realizado estudios en otras comunidades como Andalucía y Valencia (García y Olmos, 2012) o Zaragoza (Bernal y Vera, 2019).

En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en adelante CAPV, cabe señalar el estudio realizado por Etxeberria *et al.*, (2018) donde se analizan los procesos de acogida del alumnado inmigrante en la escuela o el estudio realizado por Alkorta y Shershneva (2021) donde se analizan los perfiles de la población inmigrante más afectados por la segregación escolar. En todo caso, en el caso de la CAPV, la literatura académica al respecto es bastante escasa, en parte, debido a que el fenómeno de la inmigración extranjera es reciente.

La temática de la segregación escolar tiene diferentes vertientes y en este artículo queremos señalar las dificultades en la escolarización e inclusión social de la población inmigrante que se derivan de la misma. Además, este artículo también pone de relieve la importancia de analizar la idiosincrasia del sistema educativo vasco que se refleja en una estructura de modelos lingüísticos que, como veremos más adelante, resulta clave en los procesos de elección de centros y segregación escolar.

Por otra parte, hasta hace poco los estudios acerca de la concentración escolar y actitudes intergrupales se centraban básicamente en las percepciones y opiniones de la población autóctona acerca de los inmigrantes, mientras que las actitudes entre las minorías étnicas no han sido de mayor interés de los científicos. Así, la literatura que indaga en la percepción de la diversidad de las personas inmigrantes en el ámbito escolar es muy escasa.

Las obras clásicas dedicadas a la cuestión del prejuicio y relaciones intergrupales (Allport, 1962) señalan que se espera que las actitudes entre personas pertenecientes a grupos minoritarios estén determinadas por la empatía en tanto miembros de minorías. Aun así, las pocas investigaciones que se han interesado por este tema (Shapiro y Neuberg, 2008; Chen, 2010; Cuadrado *et al.*, 2016) advierten de la existencia de actitudes negativas y posibles tensiones a las que éstas pueden conducir. Así, este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de la población de origen extranjero acerca de la segregación escolar, así como las estrategias de elección del centro escolar, considerándolos sujetos activos y no meros receptores de políticas educativas.

El artículo se estructura en cuatro apartados. En el primero expondremos las aportaciones teóricas más relevantes en torno a los procesos de escolarización y concentración escolar, en el segundo apartado mencionaremos los aspectos metodológicos en los que se basa este estudio para, a continuación, presentar los resultados del mismo. Por último, señalaremos las principales conclusiones.

2. Marco teórico

En este artículo nos centraremos en la percepción que tienen las familias inmigrantes acerca del sistema educativo vasco y la diversidad en las aulas, así como las narrativas en torno a los procesos de concentración del alumnado inmigrante en determinados segmentos educativos.

Una de las claves para analizar la concentración escolar son los mecanismos de elección de los centros escolares y de las familias, pero a su vez, existen ciertas características de los sistemas educativos que pueden propiciar esa segmentación educativa. Una de las características del sistema educativo español, y del vasco, es la política de concertos que da lugar a una red dual conformada principalmente por centros públicos y por centros privados financiados o subvencionados con fondos públicos. En el caso de la CAPV, el alumnado se distribuye prácticamente a partes iguales entre los centros de la red pública y los de la privado-concertada, siendo una de las comunidades con mayor porcentaje de estudiantes matriculados en escuela de titularidad privada (MECD, 2018).

Esta política de concertos educativos ha sido puesta en cuestión por diversos autores. Así, autores como Bonal (2018) y Juliano (2002) hacen referencia a la dualización del sistema educativo según titularidad del centro escolar, reflejado en la diversidad de nacionalidades en los centros públicos y en la ausencia de los mismos en los centros privados-concertados. Bernal (2005), a su vez, señala que la clase media se está beneficiando del proceso de elección y considera que los centros concertados utilizan mecanismos de selección para evitar la entrada de alumnado inmigrante y de etnia gitana. En la misma línea, Alegre y Benito (2012) consideran que la liberalización de la elección escolar tiende a favorecer los objetivos, capacidades y recursos de determinados sectores de familias.

Además, como hemos señalado antes, el sistema educativo vasco, aparte de la división basada en la titularidad de los centros educativos, tiene un segundo eje definido en función de tres modelos lingüísticos². La existencia de este sistema de modelos también ha sido discutida por algunos autores que consideran que esta división refuerza la segregación escolar ya existente. Zapata (2006) y Barquín (2008) analizan algunos de los factores que propician esta concentración del alumnado extranjero en el modelo A. Así, Zapata (2006) hace hincapié en la falta de información de los padres y madres acerca del sistema educativo en general, y de los modelos lingüísticos en particular. Barquín (2008), a su vez, pone el foco en los diferentes agentes que propician que una buena parte del alumnado inmigrante se matricule en el modelo A que tiene al castellano como lengua vehicular.

En cuanto a los mecanismos que influyen en la desigual distribución del alumnado inmigrante en las escuelas, el sistema de distribución de plazas vacantes forma parte de uno de ellos. A este respecto, Alegre, Benito y González (2008) señalan que las escuelas que generalmente poseen una alta concentración de alumnado en situación de pobreza mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que son ocupadas por aquellos estudiantes que, o bien no superan las prácticas selectivas, o bien proceden de la matriculación de fuera de plazo, o bien no disponen del capital cultural necesario para posicionarse competitivamente en el mercado de elección escolar. En el caso de la CAPV, un estudio del Gobierno Vasco (2018) concluye que la mayor disponibilidad de plazas vacantes en la red pública que en la red concertada influye en los procesos de concentración escolar que mencionamos.

Por otro lado, el abandono por parte de la población con más recursos de los centros públicos puede ser considerado otro de los factores que inciden en la concentración escolar. En este sentido, Kaztman (2013) señala que las clases medias muestran interés por participar en redes que constituyen fuentes valiosas de capital social, así como el deseo de evitar el contacto con grupos estigmatizados. A su vez,

2 El sistema educativo vasco comprende tres modelos principales. El modelo A tiene al castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura vasca. El modelo B se basa en la enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera y el modelo D tiene al euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

Barquín (2022) señala que nos encontramos en un escenario donde cada vez hay menos centros con heterogeneidad social, en los que las familias se juntan con otras de su clase social y de su origen, siendo ésta una de las razones más importantes a la hora de elegir el centro escolar, en especial, para aquellas que tienen la posibilidad real de elegir. A este respecto, cabe subrayar el deseo o necesidad de las familias que se encuentran en una situación de desventaja social de encontrar redes de solidaridad entre quienes se encuentra en una situación parecida. Sin embargo, y como veremos en el apartado de los resultados, al igual que las familias autóctonas, también encontramos familias de origen extranjero que huyen de los centros homogéneos.

Por último, diferentes estudios acerca de la elección escolar han señalado el peso de las desigualdades en la disposición de capital social, cultural y económico de las familias tienen en la definición de sus capacidades, disposiciones y prácticas de elección escolar. A este respecto, Rubia (2013) destaca que los centros privados apoyan la selección de su alumnado mediante sistemas disuasorios de pago de cantidades establecidas por servicios. En la misma línea, Calero y Bonal (1999) y Barquín (2022) señalan el cobro informal de cuotas a las familias como una de las causas del no acceso a los centros concertados de otros grupos sociales. Valiente (2008), a su vez, considera que hay que contemplar los gastos derivados de la movilidad y las actividades extraescolares puesto que en caso contrario estos gastos pueden influir en las oportunidades de elección y abre una vía para que los centros lo utilicen como una vía de selección del alumnado.

La importancia del capital cultural y social de las familias también es puesta de relieve por muchos autores. Así, Ball (2003) y Zanten (2007) concluyen que son los padres y madres más instruidos de clase media aquellos que acaban resultando beneficiados del campo de la elección escolar. En el polo opuesto, Bonal *et al.*, (2005) y Rambla (2003) señalan que las familias de clase trabajadora tienden a experimentar frente a la institución escolar un respeto distante, a menudo jerárquico. Además, y tal y como señalan Alegre y Benito (2012), son las familias menos instruidas quienes con menor frecuencia contemplan el proyecto educativo y el perfil del alumnado que acude al centro como factores de descarte en la elección del mismo. Salinas y Santín (2012) también analizan el sesgo en la elección de los progenitores a la hora de escoger centros públicos o privados y encuentran que la probabilidad de asistir a una escuela concertada disminuye significativamente con el nivel de ingresos familiar y con el hecho de ser inmigrante. En este sentido, cabe señalar que en el caso de la CAPV, la población inmigrante que mayor vulnerabilidad social y económica muestra es la que afirma haber sido orientada hacia el modelo lingüístico A donde se imparte toda la enseñanza en castellano y cuyos centros se caracterizan por tener el alumnado con menor nivel de ISEC³ (Alkorta y Shershneva, 2021). Existen, así, lógicas de elección parcialmente diferenciadas poniendo de relieve que el posicionamiento en la elección escolar se encuentra fuertemente condicionado por el capital instructivo de las familias.

3. Metodología

En este apartado se expone la metodología utilizada en el presente artículo, así como el proceso de recogida de información. En primer lugar, cabe subrayar que este estudio forma parte de una investigación más amplia, cuyo objetivo se centraba en el análisis de las narrativas de la población inmigrante residente

3 El ISEC es un índice socioeconómico y cultural que incluye aspectos relacionados con el nivel profesional familiar, el nivel máximo de estudios de la familia y la posesión de una serie de bienes materiales y culturales.

en la CAPV acerca de la diversidad en general y de algunas dimensiones de su vida en concreto, entre ellos, el sistema educativo vasco⁴.

La muestra total estuvo formada por 25 integrantes seleccionados mediante un muestreo intencional en base a una serie de variables, como el origen, la situación socioeconómica, el tiempo de residencia, sexo y el grado de interacción con la población autóctona, ya que en un análisis cuantitativo previo⁵ fueron las variables que mostraron mayor capacidad discriminadora en lo que a las actitudes hacia la diversidad se refiere. Por cuestiones de espacio, este artículo no recoge todas las narrativas, sino las más destacables de cada perfil de informantes. Las características de las personas cuyas narrativas ha sido analizadas en este artículo se presentan en la Tabla I. Para garantizar el anonimato de las personas informantes no se han utilizado sus datos personales, sino un sistema de códigos.

Tabla I. Características sociodemográficas de las personas entrevistadas

Nº	GRADO DE INTEGRACIÓN	PAÍS DE ORIGEN	SEXO	EDAD	ESTUDIOS	TIEMPO DE ESTANCIA	MOTIVO DE EMIGRACIÓN	FAMILIA	SITUACIÓN LABORAL
1	Alta	Colombia	M	36	Universitarios	14 años	Estudios	Casada, con hijos	Trabaja
2	Baja	Ecuador	M	60	Primaria	12 años	Reagrup.	Casada con hijos	Ama de casa
3	Alta	Rumanía	H	34	Secundaria	8 años	Laboral	Casado, con hijos	En paro
4	Baja	Marruecos	H	34	Grado medio	10 años	Laboral	Casado con hijos	En paro
5	Alta	Marruecos	M	20	Secundaria	17 años	Reagrup.	Soltera	Estudia/Trabaja
6	Baja	Guinea Ecuatorial	M	28	Secundaria	22 años	Adopción	Soltera con hijos	En paro
7	Baja	China	H	40	Secundaria	11 años	Laboral	Casado, con hijos	Trabaja (autónomo)

Fuente: elaboración propia.

La recogida de información se realizó en Vitoria-Gasteiz desde finales de 2014 a principios de 2015. La elección del caso de Vitoria-Gasteiz no es casual, puesto que presenta elevados índices de desigualdad de distribución del alumnado de origen inmigrante en el sistema educativo, provocando asimismo concentraciones en determinados centros y/o modelos lingüísticos y redes educativas (STEILAS, 2021).

En cuanto al guion utilizado en las entrevistas, este se estructura en cuatro bloques, a saber, un bloque introductorio que abarca cuestiones generales como la experiencia migratoria y trayectorias residenciales. A continuación, en el segundo bloque se incluyeron cuestiones relacionadas con la percepción de la diversidad y las políticas migratorias. El tercer bloque trata las relaciones interminoritarias y la percepción del contexto social y, por último, en el cuarto bloque se habló de la percepción de la integración en diferentes ámbitos, incluyendo el educativo, así como los aspectos culturales.

Finalmente, la técnica de análisis de las narrativas utilizada fue el análisis de contenido clásico (Rubin y Rubin, 1995).

⁴ Esta investigación ha sido financiada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco RBF1-2012-166.

⁵ El análisis consistía en la explotación de la encuesta EPIE (Encuesta a la Población Inmigrante Extranjera en la CAPV) utilizando técnicas multivariantes de análisis estadístico.

4. Resultados: La diversidad y procesos de escolarización de las familias inmigrantes en Vitoria-Gasteiz

En este apartado se expondrán los principales resultados acerca de las narrativas de las personas inmigrantes sobre el sistema educativo de Vitoria-Gasteiz. Tal y como se ha comentado en los apartados anteriores, son muchos los estudios que se centran únicamente en el análisis estadístico del fenómeno de la segregación o bien en la perspectiva de la población autóctona, mientras que la visión de las personas inmigrantes queda relegada a un segundo plano. En este sentido, el presente estudio pretende cubrir esta laguna dando voz a las personas protagonistas de este complejo proceso.

Antes de empezar a analizar las narrativas de las personas entrevistadas, cabe hacer una panorámica general de los datos de educación en Vitoria-Gasteiz, tomando como referencia los datos correspondientes al periodo de la recogida de información. Así, en el curso escolar 2014/2015 había 5.098 alumnos inmigrantes, que suponían el 11,6% del total de alumnado. Sin embargo, en cuanto a su distribución, de los 108 centros educativos de Vitoria-Gasteiz, 18 tenían más del 30%⁶ de alumnado inmigrante; 14 de ellos, son centros educativos de titularidad pública (ver Mapa 1 del Anexo). Así, según datos del EUSTAT, el 77,4% del alumnado inmigrante se matricula en centros educativos de la red pública, siendo, además, el modelo lingüístico A, donde la docencia se imparte en castellano, la opción mayoritaria entre los y las alumnas inmigrantes (61,3%). Además, si comparamos estos datos con la distribución del alumnado en función del ISEC, vemos que el alumnado de secundaria procedente de familias con el ISEC bajo se concentra sobre todo en el estrato A público (87,8%) y, en menor medida en el B público, que, como acabamos de mencionar, son estratos que también absorben a la mayor parte del alumnado de origen extranjero (ISEI-IVEI, 2015) (ver Gráfico 1 del Anexo).

4.1. Procesos de elección de centro y concentración escolar

En este apartado se analizan los testimonios de la población inmigrante acerca de los procesos de escolarización en la red escolar de Vitoria-Gasteiz, así como las estrategias que ésta despliega para evitar los entornos con elevada presencia del alumnado inmigrante, que, como se observará más adelante, se califica de problemática y conflictiva.

En primer lugar, nos centramos en la percepción que tienen las personas entrevistadas acerca del sistema de matriculación. Por un lado, hay quienes consideran que el principal motivo por el que el alumnado inmigrante se concentre en los mismos centros educativos y/o aulas, es el desconocimiento del euskera en el momento de la matriculación, que hace que aquellos alumnos y alumnas que no lo dominan acaben matriculados en el modelo educativo A, junto con otros alumnos inmigrantes.

Deja mucho que desear eso [distribución del alumnado inmigrante] porque a mí me parece un poco injusto. Yo creo que es por no saber el idioma [euskara]. Al no saber euskera, es como “Bueno, te meto a cualquier instituto”. Pero si sabes euskera, te meten a otro, creo yo. (Marruecos, mujer).

[...] por ejemplo, si uno viene de fuera pues entienden que nada de euskera ni nada. Esos colegios son los que quedan y ahí no hay modelo D ni B. Todo es en castellano. (Guinea Ecuatorial, mujer).

⁶ Es el porcentaje que ha tendido a establecerse desde el Gobierno Vasco como umbral a partir del cual se sugiere intervenir para distribuir el alumnado extranjero por el conjunto de centros existentes.

Nosotros cuando llegamos aquí a Vitoria, [...] no teníamos colegio. [...] Y a mi hermana pequeña la mandaron a Santa María. [...] por lo visto, es un colegio donde hay muchos inmigrantes. (Marruecos, mujer).

En relación a esto, y más allá del desconocimiento del euskera por parte del alumnado, autores como Zapata (2006) consideran que la situación demolingüística y diglósica del euskera, así como la falta de información de las familias acerca de la situación lingüística de la sociedad receptora, contribuyen a que buena parte del alumnado inmigrante se concentre en centros con el modelo lingüístico en castellano.

Por otra parte, y ya de una manera más genérica, el desconocimiento del sistema educativo vasco también se menciona como un factor más que influye en que las familias inmigrantes no tengan herramientas suficientes para poder valorar la situación y buscar una respuesta a sus necesidades. A este respecto, Barquín (2022) señala que la atención e información respecto a la escolarización se produce en los propios centros escolares, y en ocasiones, las personas que se encargan de expedir la información, transmiten la idea de que no son bienvenidas, bien por no poder asumir los costes de la cuota, o bien por diferenciarse de las ideas religiosas y/o políticas del propio centro.

Como se puede observar en el siguiente testimonio, ante la falta de información acerca de la oferta educativa en la ciudad, algunas personas inmigrantes se dirigen a los servicios públicos donde les derivan a aquellos colegios en los que se ofrece la enseñanza en castellano.

Nosotros cuando llegamos aquí a Vitoria, no teníamos colegio. Llegamos en julio y en agosto nos pusimos a buscar colegio, o a finales de julio, no sé. Fuimos a Educación en San Prudencio, y teníamos los papeles y nos mandaron a los colegios que había. Y no teníamos ni idea de que aquí había tantos colegios, porque veníamos de un pueblo donde sólo había un colegio y un instituto e ibas allí directo y había muchísima gente. Y aquí había una barbaridad de colegios y de institutos. Y a mi hermana pequeña la mandaron a Santa María. Un colegio... al venir de fuera y no saber euskera, en lugar de aconsejarte que como es pequeña la puedes meter a euskera para que aprenda, porque mi hermana vino con 10 años, nadie nos explicó nada (Marruecos, mujer).

Así, esta desinformación acerca del funcionamiento del sistema educativo vasco tiene como consecuencia que algunas familias de origen extranjero se concentren en los mismos centros educativos.

Por tanto, como consecuencia de los mecanismos que acabamos de ver, el alumnado inmigrante acaba siendo orientado a los mismos centros educativos, generando asimismo la concentración de alumnos y alumnas que comparten una situación de desventaja social y económica.

Y con la pequeña, el director nos llamó y nos dijo que dónde íbamos a meterla. Porque de Santa María les mandan a Samaniego. Y eso le pasó también a mi jefa, que cuando llegó y no sabía, la mandaron a Samaniego. Le decía el hijo que en el colegio no hablan ni euskera ni castellano, allí hablan otro idioma. (Marruecos, mujer).

La formación de «colegios segregados» tampoco es apoyada por la siguiente entrevistada que considera que las autoridades deben desarrollar políticas que impidan la concentración de alumnado inmigrante en los mismos centros educativos, que muchas veces va acompañada de otros problemas de índole social.

Pienso que, si hay niños, tendrán que escolarizarse, eso está claro. Sean de donde sean. Lo que creo es que no se deben hacer colegios... porque sí que hubo una temporada que se abrían colegios que parecía que eran guetos, a los que sólo iban los niños inmigrantes, porque en otros colegios no les querían aceptar o que los padres sacaban a sus niños... [...] los padres autóctonos sacaban a sus niños porque había demasiados inmigrantes en ese colegio. Yo pienso que sí que el gobierno debería controlar esas medidas de haber un 50-50 de cada. Que no haya una masividad de inmigrantes respecto a los autóctonos, que sea una cosa equitativa, para que no se formen guetos y evitar problemas de, por ejemplo, que los niveles educativos sean mucho más bajos que en otros colegios por el tema ese. [...] Y, sobre todo, evitar que haya guetos, claro. Que solamente tales colegios acepten niños inmigrantes y los demás no. [...] Y no se formen guetos, porque al final lo que interesa es que los niños se integren. (Colombia, mujer).

Otra cuestión que se pone sobre la mesa en este testimonio es la progresiva retirada del alumnado de origen autóctono de aquellos colegios con elevada presencia del alumnado inmigrante y/o gitano, lo que, como se ha mencionado en el apartado teórico, contribuye aún más a la segregación escolar (Bernal, 2005; Kaztman, 2013). En este sentido, la entrevistada una vez más vincula la elevada concentración de alumnado inmigrante con el deterioro de los servicios educativos, considerando la segregación escolar como un obstáculo a la integración social del alumnado inmigrante.

Sin embargo, pese a la extendida tendencia de considerar a las familias inmigrantes como sujetos pasivos de las políticas educativas y los procesos que conducen a la segregación escolar, los testimonios de las propias personas inmigrantes revelan la existencia de diferentes estrategias que elaboran para evitar aquellos centros educativos que consideran problemáticos por su alto grado de diversidad cultural y religiosa. Así, al igual que muchas familias de origen autóctono, algunas personas entrevistadas reconocen que han llegado a retirar a su hijo/a o familiar de un colegio con alta presencia de alumnado inmigrante para evitar las posibles consecuencias.

Mi hermana vino que no podía con ese colegio. Sufrió mucho y tuvo un año horrible. [...] A mí me parecía curioso y le dije a mi madre que no le llevara a Samaniego. Preguntamos y nos dijeron que en el Jesús Obrero [un centro concertado] se pagaban sólo 200 € de matrícula al año y que se podía pagar a plazos y que la metiéramos en ese colegio. (Marruecos, mujer).

En consecuencia, al conocer la realidad de aquellos centros a los que habían sido derivados inicialmente, algunas personas inmigrantes optan por cambiar de colegio y matricular a su hijo/a o familiar en otro centro con menor presencia de alumnos y alumnas de origen inmigrante. En muchos casos, esta estrategia contempla el cambio de la red pública a la red concertada o bien del modelo lingüístico A al modelo B o D, que se caracterizan por una menor proporción del alumnado inmigrante y son percibidos como colegios con una mayor calidad educativa. Por tanto, y al hilo de lo expuesto por diferentes investigaciones (Alegre y Benito, 2012), las familias que disponen de capital cultural y económico son las que, una vez valorada la situación, ejercen la elección desplegando diferentes estrategias, una de las cuales es el cambio de red o modelo lingüístico.

Por esta última estrategia ha optado la siguiente entrevistada, que reconoce haber elegido el modelo lingüístico D para garantizar que sus descendientes no coincidan con otros alumnos y alumnas inmigrantes.

Como a mis hijos les apunté en el modelo D, es muy difícil [que haya muchos inmigrantes], así que yo estoy tranquila. Luego en el patio si quieren darse con alguno, no pasa nada. En las clases de modelo D, ya sabes que hay mucho de euskera, muy fuerte. Y a un árabe que la cría le llegue hablando en euskera pues como que no sé, no sé. [...] Yo les pregunto, me preocupó y me dicen que hay dos o tres, pero nada más. Yo estoy encantada.. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Por tanto, vemos que el modelo lingüístico actúa como una herramienta para evitar los supuestos problemas que, en opinión de la entrevistada, supone el hecho de compartir aula o colegio con otros alumnos y alumnas inmigrantes. De hecho, argumenta que su elección ha sido determinada por cuestiones de ambiente y movilidad social para su hijo, más que por la oferta lingüística en sí. Así, comenta en su relato que para que a su hijo «le vaya bien en el futuro», tiene que «mezclarse con los de aquí» y evitar amistades con niños y niñas de origen inmigrante, al considerarlos fuente de influencia negativa. A este respecto, Barquín (2011) señala que una escolarización en la que no se aprende euskera tiene como consecuencia una menor posibilidad de integración social y laboral en la sociedad vasca del futuro.

¿Y elegiste el modelo D por el tema del euskera, para que aprendan euskera, o cómo fue la elección? La elección es por cómo pienso yo un poco. Yo llevo un cacao en mi cabeza, pero sé que para la buena educación es mejor mezclarse con la gente de aquí. Es una opinión mía, que es mejor integrarte mucho más aquí que decir que eres de fuera. [...] Yo te digo que pienso que para que las cosas te vayan bien de cara al futuro en Europa hay que estar más con los de aquí. Y además con los de aquí te dan tranquilidad. Ellos con la violencia no entienden mucho, ¿sabes? Para mí, los de aquí antes de hacer algo de pelea o tirar algo o venir a dar un golpe, ellos hablan más. Y yo para mis hijos prefiero eso. Y por eso elegí el D, para que estén más integrados aquí. Y me gusta más que estén integrados. Y si el día de mañana su grupo de amigos pueden ser los de aquí, mejor. A no ser que la generación de los inmigrantes que están ahora de pequeños de cara a mañana cambie; pero yo de momento, la gente de aquí. La gente de aquí los hijos avisan a su madre cuando están con un amigo y eso gusta. Pero te juntas con uno de fuera, ya te digo, ya sean negros, moros o gitanos, y yo qué sé, «¿tu madre qué te hace, te molesta? Pues sal y demuéstrale»... yo qué sé, tenemos otra manera de vivir. (Guinea Ecuatorial, mujer).

En este sentido, y como hemos mencionado al comienzo, la elección de un modelo o tipo de centro u otro está determinado por la elección de la pertenencia a un estrato socioeconómico concreto al que se aspira, evitando asimismo las interrelaciones indeseadas y asegurando de alguna forma la futura movilidad social y económica.

4.2. Percepción de la diversidad y concentración del alumnado inmigrante en el ámbito educativo

En segundo lugar, nos interesamos por la valoración general que realizan las personas de origen extranjero del sistema educativo. Así, la visión que tienen acerca del sistema educativo de Vitoria-Gasteiz es bastante negativa, donde, como se ha podido ver también en el apartado anterior, la mayoría se muestra crítica con la alta concentración del alumnado de origen inmigrante en las aulas de sus descendientes, sobre todo en los colegios de la red pública.

[Mis hijos] van a un colegio público. ¿Y qué tal? ¡Bah, muy mal, fatal! ¿Sí? ¿por qué? ¡Buab! ¡Está lleno de extranjeros! (Rumanía, hombre).

¡Pero hay mogollón [de inmigrantes]! Casi diría que no hay, si digo español, ni un vasco. ¡No hay! Hay un montón de gitanos, moros, negros y así. (Guinea Ecuatorial, mujer).

¿Y aquí en Vitoria hay colegios en los que hay mucha gente de fuera, mucha concentración? Sí, aquí mismo. ¡Judizmendí! ¿Sí? ¡Pero hay mogollón! Casi diría que no hay, si digo español, ni un vasco. ¡No hay! Hay un montón de gitanos, moros, negros y así. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Luego, en el instituto donde estuve yo creo que había dos españoles, no te miento. ¡Éramos 27 o así y había dos españoles, el resto de todas partes! (Marruecos, mujer).

¿En su clase hay niños de fuera? Todos. Donde mi hijo la mayoría es de inmigrantes[...]. (China, hombre).

Pero es una barbaridad. Yo pienso que aquí lo de los colegios es impresionante, ¡pero luego hay varios colegios en los que hay más inmigrantes que españoles! ¡O sea, una barbaridad! (Marruecos, mujer).

Como se puede observar en los testimonios, la idea de que en los colegios de Vitoria-Gasteiz hay mucha diversidad es muy recurrente en las narrativas de las personas inmigrantes. Además, la valoración que se hace de este fenómeno es mayoritariamente negativa, llegando a afirmar que en algunas clases apenas hay alumnado de origen autóctono. Esta situación se califica como patológica y no deseada.

Las personas entrevistadas también expresan su malestar por las consecuencias que, en su opinión, tiene la elevada presencia del alumnado de origen extranjero sobre el proceso educativo y la calidad del servicio. Como se puede observar en el siguiente testimonio, este hombre de origen rumano, al igual que otra entrevistada de origen marroquí, considera que la presencia en las aulas de alumnado inmigrante con dificultades lingüísticas y académicas afecta negativamente en el rendimiento del resto de alumnado.

¡Está lleno de extranjeros! Extranjeros que... bueno, que viven a su rollo, a su mundo, mejor dicho. Porque en muchos casos me viene el niño y me cuenta que esos no saben hablar, que no han hecho los deberes, que tal y cual. Pues eso afecta, porque nosotros en casa estamos apoyando al niño a estudiar, a leer, a hacer sumas y restas. (Rumanía, hombre).

[...] era un colegio donde los niños no sabían dividir. Mi hermana hacía deberes aparte. Los niños no sabían multiplicar y mi hermana bajó mucho el nivel. Es un colegio donde hay muchos inmigrantes. Niños que vienen y algunos no saben el idioma, y los mezclan a todos en la misma clase. Y todos inmigrantes, no había un solo español. ¡Todos! Chinos, negros, saharauis, marroquíes... ¡Ninguno español! Y gitanos. En la clase de mi hermana sólo había eso, no había españoles. Y yo creo que ahí comenzamos mal. (Marruecos, mujer).

En este sentido, podemos encontrar cierta similitud con la opinión que predomina entre la población autóctona vasca. Según los datos del *Barómetro de actitudes y opiniones de la población vasca hacia la inmigración 2015* elaborado por el Observatorio Vasco de Inmigración IKUSPEGI, una cuarta parte creía que el alumnado inmigrante baja el nivel educativo (23,3%) y el 12,4% no se mostraba ni a favor ni en contra de esta afirmación. Así, tal y como mencionan otros estudios (Fernández y Muñiz, 2012; Rodríguez, Pruneda y Cuero, 2014), esta creencia actúa muchas veces como un factor decisivo a la hora de elegir o tomar la decisión de cambiar de centro educativo.

Siguiendo con la misma idea, podemos ver que algunas personas entrevistadas expresan su molestia por la presencia de personas de algunas procedencias en concreto, argumentado que estas tienden a preocuparse menos por los estudios de sus descendientes.

Bueno, la mayoría de ellos [los alumnos] son negros. Los negros que pasan de la educación de los niños. [...] Pero yo creo que en el futuro de la educación del niño le va afectando... Porque si ve que de 25 alumnos que tiene en la clase, quince son negros y moros que no estudian... Y yo quiero que el mío estudie. ¿Crees que puede afectar? Sí, le puede afectar. ¡Garantizado! Le va a afectar en el futuro. (Rumanía, hombre).

Junto con la consideración de que el rendimiento de sus descendientes o hermanos y hermanas puede verse perjudicado por la elevada concentración del alumnado inmigrante, algunos entrevistados comentan que, debido al bajo nivel académico, la calidad del sistema educativo en estos colegios también sufre.

[...] los profesores bajaban muchísimo el nivel [por haber más alumnado de fuera que autóctono], pero muchísimo. Y luego les [inmigrantes] aprobaban por la cara. Había gente que luego sacaba buenas notas, pero tenías que currarte las buenas notas. Pero el aprobado, yo creo que repitieron dos chicas cuando durante el curso parecía que iban a aprobar cuatro. Les aprobaron por la cara. Yo creo que hasta por quitárselos de encima. (Marruecos, mujer).

Al hilo de lo anterior, otra consideración que expresan muchas de las personas entrevistadas es la supuesta alta conflictividad en los colegios con alta concentración del alumnado inmigrante.

[...] claro, eso [alta presencia del alumnado inmigrante] se nota. Ya te he dicho: peleas. Luego, el nivel te lo bajan, unos hacen una cosa y otros hacen otra. A mí no me parece bien, la verdad. (Marruecos, mujer).

[...] el primer año tuvimos que aguantarnos muchas cosas. A mi hermana la mandaron lejísimos y era Francisco de Vitoria, era una locura, problemas y problemas. Y donde yo estaba, también. Chicos a la salida que se pegaban... (Marruecos, mujer).

[...] los de Marruecos son malos [...] con ellos no hay contacto. No, no, no. No les gustan a mis hijos. Por la actitud de ellos, porque ellos son muy fuertes. Son como los gitanos, son muy fuertes. Los chicos, sobre todo, pero las chicas también. Las chicas a veces... mis nietas me dicen que en su colegio hay

chicas gitanas y son muy fuertes, tienen un carácter muy fuerte, no se saben llevar. No se saben llevar. No son... y cómo le digo, ellos en una pelea son muy groseros. Son muy groseros, muy conflictivos. Por eso mis hijos no tienen relación con ellos. No, no, no, no. Y a mis hijas tampoco les he visto con gitanos ni con marroquíes. (Ecuador, mujer).

Yo también estuve en un instituto, donde había muchísimos inmigrantes y había peleas a la salida. Y no digo que en un instituto de españoles no pase esto, también pasa. Pero donde hay tantas diferencias, date cuenta de que son pensamientos ideológicos, filosóficos, políticos la gente cada uno piensa como quiere y mezclados todos juntos había broncas de todo tipo. (Marruecos, mujer).

Tal y como se observa en estos testimonios, en el discurso general existe la percepción de que los entornos culturalmente diversos son altamente conflictivos y problemáticos. En este sentido, no solo se refieren a la violencia, sino también al posible choque de diferentes visiones, valores y pautas de comportamiento.

Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, son muchas las personas entrevistadas que se muestran reacias ante el contacto con otros alumnos y alumnas inmigrantes. Al percibir esta situación como problemática, las personas entrevistadas comentan que preferirían evitar que sus hijos e hijas o familiares estudien en centros o aulas con elevada presencia de inmigrantes.

[...] Mi hermana el primer día de clase dijo que sólo había negros y que no iba a ir ahí. A ver, no es que... no es racismo, pero yo pienso que donde más diferencias culturales haya, donde más gente de otros países haya, estando como estamos ahora y como estamos educados, más conflictos hay (Marruecos, mujer).

Por tanto, vemos que el deseo de distanciarse de los entornos educativos culturalmente heterogéneos está extendido no solamente entre la población autóctona, sino también entre las propias personas inmigrantes que los perciben como inconvenientes para sus descendientes o familiares. No obstante, tal y como se ha comentado antes, la población inmigrante no constituye un bloque homogéneo, al estar compuesta por colectivos muy diferenciados en cuanto a su situación socioeconómica y que, además, presentan reseñables diferencias en función de la procedencia y el tiempo de residencia. Aun así, comparten algunos discursos, tal y como se hace patente en los siguientes testimonios.

[...] No tengo problemas [con gitanos]. Sólo que tampoco me gusta que mis hijos se involucren mucho con ellos. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Porque hay muchos que les mandan en el cole y como viene el niño y me dice que no sabe ni leer, y yo digo ¿por qué mi niño tiene que estar en esas clases? Yo no sé, deberían estar en otras clases. Una la de las personas que aprenden y estudian. (Rumanía, hombre).

Hay un montón de gitanos, moros, negros y así. Abí en Judizmendi. Sé que mis hijos no van a estar ahí. Soy muy convincente, espero que mis hijos no estén ahí y ya está. (Guinea Ecuatorial, mujer).

Y uno de fuera que no se ocupa de sus niños, ¿qué va a hacer? Es que no sé qué va a hacer ese niño en el futuro... Va a ser un vagabundo o va a ser un trapichero... No sé a qué va a llegar. El mío también puede llegar, no lo podemos negar eso, no lo podemos saber. Yo tengo miedo de que llegue a eso. (Rumanía, hombre).

Unido a esto, el miedo de que sus hijos e hijas caigan en una mala «compañía» es muy recurrente entre las personas inmigrantes, que les lleva a mostrar el rechazo a matricular a sus descendientes en los entornos considerados como desfavorables y desplegar estrategias de distanciamiento, —estrategia empleada también por la población autóctona—.

Así, se puede afirmar que existe cierta problematización de los entornos educativos con elevada presencia del alumnado inmigrante, siendo esta creencia común tanto para la propia población inmigrante como para la población autóctona, tal y como se ha demostrado en otros estudios (Ikuspegi, 2015). Al igual que la población autóctona, las personas inmigrantes expresan su rechazo hacia la situación de sobrerrepresentación del alumnado inmigrante en centros educativos vitorianos, sobre todo aquellos de la red pública, que, además, aglutinan a una mayor parte de alumnos y alumnas de origen extranjero (EUSTAT) y del nivel social y cultural más bajo (ISEI-IVEI, 2015).

En cuanto a los argumentos a los que recurren para justificar su preocupación, destaca la preocupación por el rendimiento académico de sus descendientes o familiares, así como la creencia de la supuesta conflictividad de estos centros y el miedo de que estos entornos tengan algún tipo de influencia negativa en los mismos.

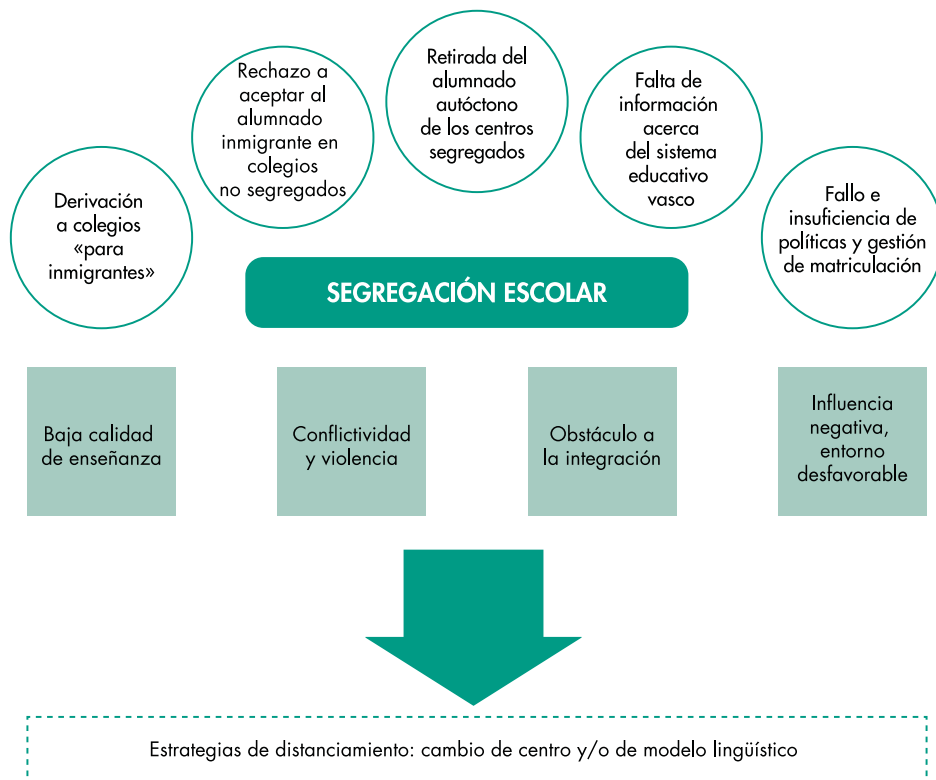
4.3. Diversidad y factores de concentración escolar desde la perspectiva de las familias inmigrantes

Una vez que hemos expuesto los principales resultados del estudio, el siguiente Esquema 1 ofrece un resumen de la información obtenida, ayudando asimismo a poner en relación los factores y mecanismos que desde el punto de vista de la población inmigrante inciden en el proceso de segregación escolar.

En cuanto a los factores que contribuyen a la concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares, se menciona la existencia de **centros escolares para inmigrantes**, a los que el alumnado inmigrante recién llegado es derivado bajo la premisa de una mayor facilidad de conseguirles una plaza y un mejor encaje lingüístico debido al desconocimiento del euskara.

Por otra parte, se resalta que, por un lado, existen centros que obstaculizan la matriculación del alumnado inmigrante, ya sea de forma directa mediante derecho de admisión o entrevistas o bien de forma indirecta estableciendo sistemas disuasorios como el pago de cuotas elevadas. Junto con esto, se menciona la **retirada voluntaria del alumnado autóctono** de los centros con elevada presencia del alumnado inmigrante, que hace que el perfil social en estos centros tienda a ser más homogéneo (Ikuspegi, 2015; Gobierno Vasco, 2015; SIIS, 2017) y el perfil cultural y religioso más heterogéneo.

Esquema 1. Factores de concentración escolar, sus consecuencias y estrategias empleadas para evitarla



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con los factores, el **desconocimiento del sistema educativo vasco** por parte de las familias inmigrantes, sobre todo de las recién llegadas, obstaculiza la libertad de elección del centro, al no tener los mecanismos necesarios y hace que estas familias se vean inmersas en procesos y dinámicas que les acaban ubicando en centros con elevada presencia del alumnado inmigrante, —mayoritariamente centros públicos y en el modelo A—.

Otra de las causas que, en opinión de las personas entrevistadas, provoca estas concentraciones es la **insuficiencia de las políticas de gestión y matriculación** del alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco, que posibilita que este se distribuya de manera desequilibrada, generando situaciones en las que la tasa de alumnado inmigrante llegue al 80% en algunos colegios de Vitoria-Gasteiz.

Por otra parte, en cuanto a la valoración que hacen las personas de origen extranjero del sistema educativo vasco, y la situación de concentración del alumnado inmigrante en concreto, estas manifiestan cierta insatisfacción con el panorama educativo en general y con los colegios con alta concentración del alumnado inmigrante. Además, las narrativas en cuanto a las consecuencias de esta situación coinciden con las utilizadas por la población autóctona. Así, uno de los argumentos más recurrente es la **baja calidad de la enseñanza**, que se vincula con la presencia del alumnado inmigrante. El argumento principal empleado por las personas entrevistadas es el desinterés de los progenitores de origen extranjero por el rendimiento académico de sus hijos e hijas y la ausencia de la motivación para el estudio y, por otra parte, las dificultades lingüísticas y académicas. Por tanto, la responsabilidad se traslada en gran medida a las propias familias inmigrantes, sin tener en cuenta la disponibilidad de recursos materiales, económicos y de personal del propio centro, las políticas públicas o el currículo.

Así, la percepción de un menor rendimiento escolar asociada a los centros con una alta concentración de alumnado inmigrante se visualiza también en el discurso de las propias familias de inmigrantes entrevistadas.

En este sentido, la segregación escolar es vista por la mayor parte de las personas entrevistadas como un **obstáculo** importante a la **integración** del alumnado inmigrante. Al mismo tiempo, las personas inmigrantes coinciden en que el hecho de compartir el aula con el alumnado autóctono puede garantizar una mayor integración, mejor ambiente y mayor tranquilidad.

La **conflictividad** es otra cuestión que aparece en las narrativas de la población inmigrante que considera la diversidad como una fuente de problemas, asociándola a **entornos desfavorables**. Es por ello que muchas de las personas entrevistadas afirman que temen que sus descendientes sean influenciados por amistades que consideran poco apropiadas.

Todo lo anterior lleva a que muchas familias inmigrantes se vean obligadas a buscar **estrategias** para evitar los entornos que consideran inadecuados, que en este caso son los centros educativos con alta concentración del alumnado inmigrante. La principal estrategia que emplean consiste en evitar este tipo de colegios o bien **retirar** a sus descendientes o familiares de los mismos. Para ello, el **modelo lingüístico** o tipo de centro es utilizado como un indicador de calidad y de garantía de que sus hijos e hijas no compartan clases con alumnos y alumnas inmigrantes, o lo hagan en la menor medida posible.

Así, matricular en el modelo lingüístico D donde la enseñanza se desarrolla en euskera constituye una de las estrategias más utilizadas cuando se trata de niños y niñas en edad más temprana. Sin embargo, en el caso de niños y niñas de secundaria lo más común es la matriculación en un centro concertado. En este caso, no es habitual el cambio de modelo lingüístico debido, por un lado, al temor a las posibles dificultades de adaptación y, por otro lado, porque los progenitores muchas veces no ven la utilidad del esfuerzo de adaptarse a un idioma diferente.

Por último, también es importante analizar las redes de información o agentes que influyen en la escolarización del alumnado inmigrante. La falta de información acerca del proceso de matriculación, así como el desconocimiento de la situación lingüística de la sociedad receptora y la orientación recibida por los servicios públicos y por parte de determinados centros escolares, puede provocar que una buena parte del alumnado inmigrante acabe matriculándose en el modelo A.

5. Conclusiones

El aumento de la diversidad junto a la desigual distribución del alumnado inmigrante en los centros escolares ha provocado una mayor concentración de este alumnado en algunos segmentos del sistema educativo vasco. Sin embargo, como se ha demostrado en el presente artículo, las familias inmigrantes no son meros sujetos pasivos de procesos de segregación y políticas educativas, sino que, al igual que muchas familias autóctonas, problematizan esta situación y despliegan sus propias estrategias para evitar los entornos en los que la segregación escolar se hace más patente.

Así, en muchos aspectos, comparten discurso y estrategias con las familias autóctonas para evitar situaciones de concentración de alumnado inmigrante que relacionan con un menor rendimiento académico y calidad educativa. Sin embargo, la población autóctona e inmigrante parte de posiciones desiguales condicionadas por el capital social y cultural, lo que provoca que las familias inmigrantes no dispongan

de los mismos recursos que las familias autóctonas para ejercer la libertad de elección de los centros escolares. Por tanto, más allá de los factores individuales y/o familiares, es necesario considerar todas las dinámicas y procesos que inciden en estas situaciones de segregación escolar (Alegre y Benito, 2012; Barquín, 2022 y Bernal y Vera, 2019).

En el caso de la CAPV, la política de conciertos educativos ha creado un sistema dual de escolarización donde la mitad del alumnado está matriculado en centros privados o concertados. Además, el sistema de modelos lingüísticos ha creado otro eje de división que aumenta todavía más la segmentación educativa existente. Como hemos señalado anteriormente, es en los centros públicos donde se concentra mayoritariamente la población con niveles de ISEC más bajos y donde se concentra la mayor parte de la población de origen extranjero, especialmente en el modelo lingüístico A. En este sentido, podemos hablar de una doble desventaja de la inserción del alumnado de origen extranjero en un sistema tan complejo y estratificado como el vasco, donde se dan combinaciones de varios factores que pueden agravar la situación y perpetuar la situación de desventaja. Como señalan Murillo y Belavi (2017), no podemos olvidar que la población inmigrante es especialmente vulnerable a las fallas del sistema educativo, pues cualquier deficiencia en la calidad de la educación recibida o en la tarea de fomentar la inclusión social repercute de peor manera.

Sin obviar la incidencia que la elección de las familias produce en la creación de escuelas con alta concentración de alumnado inmigrante, consideramos importante subrayar el papel que las políticas educativas pueden jugar en estas dinámicas de escolarización. Las políticas de matriculación, las políticas de zonificación escolar, así como los mecanismos de información facilitados por las administraciones influyen en la concentración del alumnado inmigrante en determinados centros escolares. Además, no podemos olvidar, que en el caso de la CAPV la concentración está estrechamente relacionada con centros escolares con modelo A, con todas las consecuencias que de ello se derivan en términos de inclusión social.

En resumen, como se ha podido apreciar en los resultados del artículo, el fenómeno de la concentración escolar afecta no solo a la población autóctona, sino que la población inmigrante también muestra su disconformidad al respecto y, además, al igual que las familias autóctonas, despliega estrategias para evitar los centros educativos con alta concentración escolar. Sin embargo, las lógicas y posibilidades que muestran en el campo de la elección escolar son desiguales, y las políticas educativas que se han llevado a cabo han contribuido a intensificar estas dinámicas de concentración escolar. Además, no podemos ignorar que, tal y como ocurre en el caso de la población autóctona, existen lógicas de elección parcialmente diferenciadas poniendo de relieve que el posicionamiento en la elección escolar se encuentra fuertemente condicionado por el capital instructivo de las familias.

A este respecto, cabe señalar que nos encontramos en un nuevo escenario en la CAPV, donde por primera vez se reconoce la problemática de la segregación escolar. Los diferentes estudios realizados por *Save The Children*, así como la Iniciativa Legislativa Popular por una escuela inclusiva y contra la segregación escolar impulsada por la plataforma *Zubiak Eraiki* (2018) pusieron de relieve una de las principales problemáticas del sistema educativo vasco.

Es en este nuevo escenario donde se sitúa el anteproyecto de Ley Vasca de Educación (Ferrer y Gortazar, 2022) que recoge algunos aspectos que sí podrían tener una incidencia positiva en la disminución de las situaciones de concentración que se producen en algunos centros escolares vascos.

Entre ellas, podemos destacar las medidas planteadas para la identificación y escolarización equilibrada, donde se reglamentará con carácter público el ICE (Índice de complejidad educativa) y se dispondrá de medidas para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra índole. También se plantea una modificación de la normativa sobre admisión de alumnado donde cobra más importancia la renta de la unidad familiar, así como solicitar el centro público/concertado más próximo al domicilio de la alumna o alumno dentro del área de influencia. Por último, y en referencia a los conciertos educativos, el anteproyecto recoge que los centros concertados que impartan enseñanzas obligatorias formarán parte del Servicio Público Vasco de Educación y serán financiados íntegramente en lo que a tales enseñanzas respecta. Tales centros no pueden cobrar cuota alguna por la impartición de tales enseñanzas.

Estas medidas recogidas en el Anteproyecto de Ley Educativa Vasca pueden ayudar a disminuir las dinámicas y prácticas de concentración escolar que se han analizado en el artículo, así como a revertir las consecuencias de la misma, sobre todo entre los colectivos más vulnerables entre los que se encuentran las familias de origen extranjero.

Referencias bibliográficas

- Alegre, Miquel Àngel; Benito, Ricard (2012): “¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 59-79.
- Alegre, Miquel Àngel; Benito, Ricard; González-Baetbó, Isaac (2008): “Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (2), 2-26.
- Allport, Gordon (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ball, Stephen (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Londres: Routledge Falmer.
- Barquín, Amelia (2008): “Immigrazioa eta euskara: gogoetarako zenbait gai”. *Jakin*, 165, 75-97.
- Barquín, Amelia (2011): “El futuro modelo lingüístico único y la escolarización de los alumnos de origen inmigrante”. *Revista Mugak*, 39 (en línea). <http://www.mugak.eu/revista-mugak/no-39/el-futuro-modelo-linguistico-unico-y-la-escolarizacion-de-los-alumnos-de-origen-inmigrante-1>.
- Bernal, Jose Luis (2005): “Parental Choice, Social Class and Market Forces: The Consequences of Privatization of Public Services in Education”. *Journal of Education Policy*, 20 (6), 779-792. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930500293825>.
- Bonal, Xavier (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier y Bellei, Cristián (2018): “The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (comps.). *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. London: Bloomsbury.
- Bonal, Xavier; Alegre, Miquel Angel; Herrera, Diego; González, Isaac; Rovira, Marta y Saurí, Enric (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria desde los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

- Calero, Jorge y Bonal, Xavier (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.
- Chen, Christine (2010). *Minority on Minority Discrimination: Impact of Majority Social Norm Perception*. Technical Report. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Cuadrado, Isabel; López-Rodríguez, Lucía y Navas, Marisol (2016): “La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes”. *Anales de Psicología*, 32 (2), 535-544. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.205341>.
- Fernández, Roberto y Muñiz, Manuel (2012): “Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso”. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 97-118.
- Gobierno Vasco (2015). El alumnado inmigrante en Euskadi: Características y análisis de resultados (en línea). https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/311_evaluacion_diagnostico/3112016003c_Pub_ISEI_ED_2015_etorkinak_c.pdf.
- Juliano, Dolores (2002): “Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad”. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 33 (4), 487-498.
- IKUSPEGI (2014). Estudio-diagnóstico sobre el fenómeno migratorio en Vitoria-Gasteiz 2014 (en línea). <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/27/34/62734.pdf>.
- IKUSPEGI (2015). *Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- ISEI-IVEI (2015). Informe ejecutivo. 2º Educación Secundaria Obligatoria. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco (en línea). https://isei-ivei.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=be60df72-16aa-402f-b6c1-8cdcfa3f8565&groupId=635622.
- Kaztman, Rubén (2013). *Segmentaciones y cohesión social en América Latina*. Santiago: CEPAL, 2010.
- Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cynthia y Belavi, Guillermina (2017): “Segregación escolar por origen nacional en España”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12 (2), 395-423. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>.
- Rambla, Francesc Xavier (2003): “Las desigualdades de clase en la elección de escuela”. *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- Rodríguez, Vanesa; Pruneda, Gabriel; Cueto, Begoña (2014): “Actitudes de la ciudadanía hacia los servicios públicos. Valoración y satisfacción en el periodo 2009-2011”. *Política y Sociedad*, 51 (2), 595-618. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2014.v51.n2.43561.
- Rubia, Fernando (2013): “La segregación escolar en nuestro sistema educativo”. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 47-52.
- Salinas, Javier y Santín, Daniel (2012): “Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006”, *Revista de Educación*, 358, 382-405.

Shapiro, Jenessa y Neuberg, Steven (2008): “When Do The Stigmatized Stigmatize? The Ironic Effects of Being Accountable to (Perceived) Majority Group Prejudice-Expression Norms”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 877-898. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0011617>.

SIIS (2017). *Estudio diagnóstico de la situación de la infancia y la adolescencia en Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.

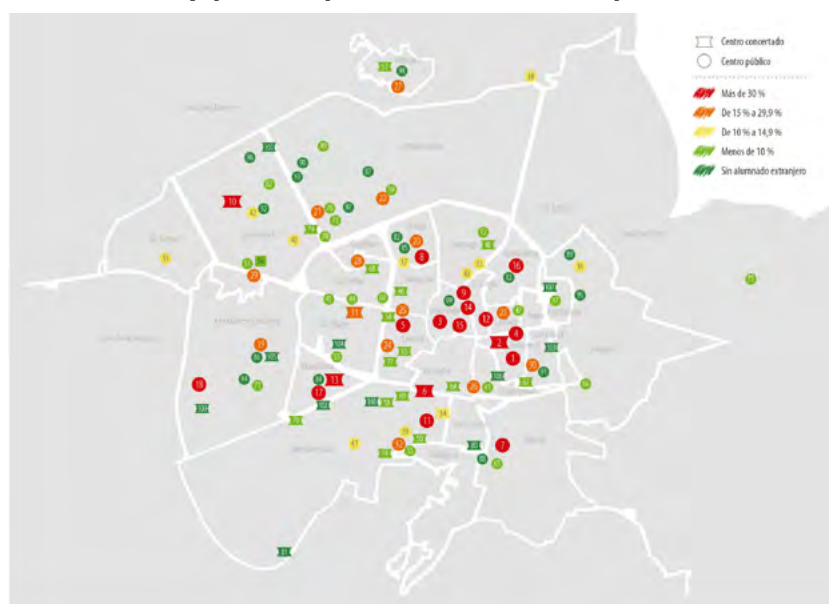
Valiente, Óscar (2008): “¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 1-23.

Van Zanten, Agnes (2007): “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia”. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Zapata, Mario (2008): “Etorkinak eta hizkuntz ereduak”. *Jakin*, 154, 57-66.

Anexos

Mapa 1. Centros de educación de Vitoria-Gasteiz por tipo de centro y porcentaje de alumnado extranjero, 2014

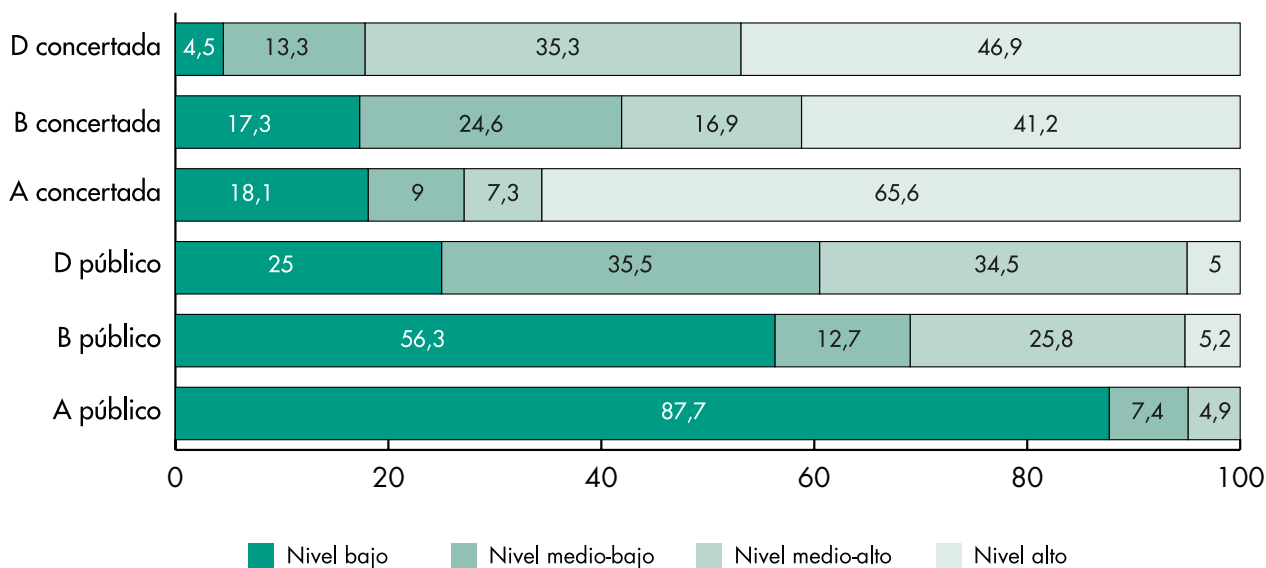


Fuente: IKUSPEGI (2014).

- | | |
|--|--|
| 1 CEIP Judizmendi-Canciller Ayala-Sta. Lucía Hlhi | 10 CACPI Vitoria-Gasteiz (Adsis) Hlpib |
| 2 CACPI Centro Cult. Pop. Y Prom. De Adultos Hlpib | 11 IES Federico Baraibar Bhi |
| 3 CEIP Ramón Bajo Hlhi | 12 IES Los Herrán Bhi |
| 4 CEPA Ntra. Sra. Del Carmen Hlhi | 13 CPEIPS Hogar San Jose Hlbhip |
| 5 CEIP Sta. María De Vitoria Hlhi | 14 IES Samaniego Bhi |
| 6 Centro Bermar Ik. | 15 CEPA Paulo Freire Hlhi |
| 7 CEIP San Ignacio Hlhi | 16 CEIP Aranbizkarra Ikastola Hlhi |
| 8 CEIP Divino Maestro-María De Maeztu Hlhi | 17 CEIP Miguel De Cervantes Hlhi |
| 9 CEIP Samaniego Hlhi | 18 CEIP Mariturri Hlhi |

Gráfico 1. Porcentaje del alumnado en cada estrato según el ISEC del centro, 2015

2º ESO



Fuente: ISEI-IVEI (2015).

Notas bibliográficas

Julia Shershneva Zastavnaia es licenciada en Economía (2009) y Doctora en Sociología (2015). Actualmente es directora de Ikuspegi-Observatorio Vasco de Inmigración y profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Sus principales líneas de investigación se centran en las migraciones, racismo, xenofobia y sociología de la educación. Ha participado en numerosos proyectos de investigación, financiados tanto por la administración pública como por entidades privadas. Es miembro del Comité de redacción de la Revista vasca de Sociología y Ciencia Política INGURUAK.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3098-9991>.

Eider Alkorta es licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la UPV/EHU (2000) y Doctora en Ciencias Políticas y de la Administración (2015). Sus principales áreas de investigación son los estudios de género, el comportamiento político y opinión pública, los procesos migratorios y la sociología de la educación. Ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados por diversas instituciones públicas. Ha sido miembro del Euskobarómetro y del Observatorio Vasco de Inmigración, Ikuspegi. Actualmente, es miembro del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la UPV/EHU y profesora agregada de la Facultad de Educación de Bilbao. Además, participa en un proyecto de investigación sobre el proyecto de ley educativa vasca en el marco de los proyectos Universidad-Empresa-Sociedad 2022 impulsados por la UPV/EHU.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6840-6187>.