

DIAGNÓSTICO PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL IES ALTSASU BHI

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN INTERVENCIÓN SOCIAL CON INDIVIDUOS, FAMILIAS Y GRUPOS

AUTOR

EKAITZ IRUJO COMPAINS

DIRECTOR

RUBÉN LASHERAS RUIZ

FECHA

SEPTIEMBRE 2021

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Resumen

El presente Trabajo Fin de Máster tiene su punto de partida en el marco de un proceso para la mejora de la convivencia en el IES Altsasu BHI, basado en el enfoque metodológico de la Investigación-Acción-Participación.

En este documento, se recogen las cuestiones vinculadas al diseño y desarrollo de la primera etapa, donde se elabora el diagnóstico a partir de las necesidades, problemáticas y oportunidades, siendo ésta la base sobre la que se articulan las siguientes etapas, relativas al diseño e implementación de las acciones para la mejora de la convivencia en el instituto *sakandarra*.

Para la realización de este proyecto, se establecen alianzas entre tres instituciones públicas como el IES Altsasu BHI, la Mancomunidad de Sakana y la UPNA, a partir de las cuáles se integran a diversos agentes del propio valle de Sakana, con el fin de aunar esfuerzos para mejorar las situaciones de convivencia en la zona.

Este proceso en el que se forma parte se erige como el medio y el fin para la elaboración de este trabajo.

Palabras clave: convivencia, interculturalidad, integración, educación, trabajo social.

Laburpena

Master Amaierako Lan honek IES Altsasu BHIko elkarbizitza hobetzeko prozesu baten esparruan dauka abiapuntua, Ikerketa-Ekintza-Partehartzearen ikuspegi metodologikoan oinarrituta.

Dokumentu honetan, lehenengo etaparen diseinuarekin eta garapenarekin lotutako gaiak biltzen dira, non diagnosia beharrak, arazoak eta aukerak jasotzen dituen, modu honetan hurrengo etapak burutzeko oinarria sortuz, sakandar institutuaren elkarbizitza hobetzeko beharrezkoak diren ekintzan diseinatu eta garatzearen.

Proiektu hau burutzeko, hiru erakunde publikoen arteko aliantzak ezartzen dira, hala nola IES Altsasu BHI, Sakanako Mankomunitatea eta NUP, eta horietatik Sakana bailarako eragile desberdinak integratzen dira, zonaldeko elkarbizitza egoera hobetzearen.

Parte hartzen den prozesu honek, lan hau garatzeko bitarteko eta helburu gisa kokatzen da aldi berean.

Hitz gakoak: elkarbizitza, kulturartekotasuna, integrazioa, hezkuntza, gizarte lana.

Abstract

This Master's Thesis has its starting point within the framework of a process for the improvement of coexistence in the IES Altsasu BHI, based on the methodological approach of Research-Action-Participation.

In this document, the issues related to the design and development of the first stage are collected, where diagnosis is made based on the needs, problems, and opportunities, this being the basis on which the following stages are articulated, related to designs and implementation of actions to improve coexistence in *sakandarra* institute.

To carry out this Project, alliances are established between three public institutions such as the IES Altsasu BHI, the Sakana Commonwealth and the UPNA, from various agents from the Sakana valley itself are integrated in order to join forces to improve coexistence situations in the area.

This process in which one is a part stands as the means and the end for the elaboration of this work.

Keywords: coexistence, interculturality, integration, education, social work.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
1. ANTECEDENTES	10
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1. La construcción de la convivencia	12
2.1.1. Convivencia, coexistencia y hostilidad: ejes cardinales en las relaciones sociales 12	
2.1.2. El carácter complejo, dinámico y multidimensional del camino hacia la convivencia	15
2.1.3. Identidad y alteridad: dualidad ineludible en la construcción de la convivencia	20
2.2. El ámbito educativo	23
2.2.1. El impacto de los centros educativos como agentes de socialización	24
2.2.2. Acoso escolar: máximo exponente de hostilidad en el entorno educativo	27
2.2.3. El trabajo social en el ámbito educativo.....	30
2.3. Educación y sociedad	32
2.3.1. La institución educativa como agente corrector de las desigualdades	32
2.3.2. Hacia una educación inclusiva y transcultural	35
2.3.3. Desde Sakana hasta el IES Altsasu BHI	38
3. OBJETIVOS Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	43
3.1. Objetivos	43
3.1.1. Objetivo general (I)	43
3.1.1.1. <i>Objetivos específicos (I)</i>	43
3.1.2. Objetivo general (II).....	44
3.1.2.1. <i>Objetivos específicos (II)</i>	44
3.2. Formulación de hipótesis	44
4. METODOLOGÍA	45
4.1. Diseño y enfoque metodológico	45
4.1.1. Justificación metodológica.....	45
4.1.2. La sociopraxis como encuadre metodológico para el desarrollo de la IAP.....	46
4.1.3. Aproximación conceptual y procesual de la IAP	49
4.1.4. Técnicas y herramientas empleadas	52
4.2. Desarrollo metodológico	56
4.2.1. Etapa 0: Identificación de los síntomas, recogida de la demanda y presentación del proyecto	60
4.2.2. Etapa 1: Conformación del Grupo Motor y planificación de la programación a seguir	65

4.2.3.	Etapa 2: Desarrollo de la programación metodológica y aplicación de las técnicas y herramientas diseñadas para la recogida de información	70
4.2.3.1.	<i>Grupos de Discusión y Grupo Focal</i>	70
4.2.3.2.	<i>Cuestionario</i>	78
4.2.3.3.	<i>DAFO</i>	86
4.2.4.	Etapas 3 y 4: Presentación de resultados, discusión y diseño participado del plan de acción e implementación del mismo	88
5.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	90
5.1.	Diversidades: todos los caminos conducen al IES Altsasu BHI	91
5.2.	La dominancia de la coexistencia	95
5.2.1.	Diversidad cultural: la ensalada está sosa	96
5.2.2.	El abismo entre A y D: dos mundos en un mismo instituto	101
5.3.	Euskera: entre la integración y la exclusión	108
5.4.	Igualdad de oportunidades: el propósito queda en papel mojado	113
5.5.	Voluntad para el cambio: primer paso hacia la convivencia	122
6.	CONTRASTE DE HIPÓTESIS	124
	CONCLUSIONES Y LÍNEAS ABIERTAS	129
	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	134
	ANEXOS	142
1.	Modelo del formulario de consentimiento informado para los GD	142
2.	Guion utilizado en los grupos de discusión.....	142
3.	Modelo de invitación a los GD	144
4.	Ejemplo de las transcripciones realizadas de los GD (GD chicos Magreb).....	145
5.	Cuestionario diseñado	178
6.	Síntesis de los resultados obtenidos a través del DAFO.	194

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster, se articula a partir de la experiencia empírica que supone el desarrollo de un diagnóstico participativo para la mejora de la convivencia en el IES Altsasu BHI, donde se combinan elementos teóricos y prácticos para llevar a cabo la plasmación escrita del mismo.

Si bien en el presente documento se van a recoger los elementos diagnósticos del proceso que se lleva a cabo en el instituto *sakandarra*, es preciso señalar que éste no es sino el medio para conocer la situación del instituto en cuanto a las lógicas relacionales, con el fin de llevar a cabo un posterior diseño e implantación de acciones dirigidas a la mejora de la convivencia en el IES Altsasu BHI. Es decir, resulta imprescindible tener siempre presente que la vocación fundamental para el desarrollo de este proyecto reside, de forma ineludible, en la transformación para la mejora de la realidad en la que se investiga para, posteriormente, intervenir.

En este sentido, cabe destacar que el presente documento ofrece una base teórica sobre la que descansan las nociones y conceptos fundamentales de la realidad vinculada a un espacio educativo con las características distintivas del IES Altsasu BHI, a partir de la cual se abordan diversas cuestiones provenientes de la experiencia empírica en el campo de investigación donde se expone, de forma exhaustiva y detallada, el desarrollo metodológico del que derivan los resultados, el contraste de las hipótesis formuladas y las conclusiones finales de la labor realizada.

Partiendo de esa base, este trabajo se conforma a partir de las siguientes partes diferenciadas:

- En primer lugar, se muestran algunos antecedentes relevantes debido a su vinculación a las características de este trabajo.
- Después, se desarrolla el marco teórico que se compone por tres pilares fundamentales: las nociones fundamentales de la convivencia, las cuestiones centrales del ámbito educativo, y la influencia la fenómenos sociales en las dinámicas que se producen en el seno de los centros educativos.
- Posteriormente, se detallan los objetivos generales, con sus respectivos objetivos específicos, sobre los que pivotan tanto el proceso empírico desarrollado en el IES Altsasu BHI como su plasmación escrita en el presente documento y, además, se exponen las hipótesis que buscan ser contrastadas.

- Seguidamente, se abordan las teóricas y conceptuales relativas al enfoque metodológico Investigación-Acción-Participación, a partir del cual se relata el diseño y su aplicación empírica en el IES Altsasu BHI.
- Tras la contextualización y exposición de la labor realizada, se lleva a cabo una presentación y análisis de los resultados obtenidos.
- A través de los datos recogidos, se abre un espacio para el contraste de las hipótesis, procediendo a la corroboración o refutación de las mismas.
- Por último, se desarrollan algunas conclusiones que sintetizan los elementos más relevantes que se recogen en los diversos apartados, así como las líneas abiertas que ofrece este TFM.

Una vez definida la estructura del trabajo, se procede a desarrollar los apartados señalados.

1. ANTECEDENTES

Como preámbulo al desarrollo de los diferentes apartados que tratan encuadrar, describir y analizar el transcurso del diagnóstico para la mejora de la convivencia que se lleva a cabo en el IES Altsasu BHI, resulta conveniente señalar algunos trabajos realizados con anterioridad debido a su similitud en el abordaje, tanto en el fondo como en la forma, de la convivencia entre las personas que comparten un espacio concreto.

En primer lugar, es preciso señalar que existe bibliografía en relativa abundancia que trata de abordar la cuestión de la convivencia, aunque en la inmensa mayoría de los casos no se lleva a cabo un ejercicio diagnóstico sobre el que pivotar proyectos de intervención adaptados a una realidad específica, sino que se pone el foco en la búsqueda directa de estrategias y herramientas que puedan servir como manuales o guías genéricas en contextos de diversa índole.

En este sentido, resulta clave recalcar desde el inicio que el abordaje de la convivencia que plasma este documento está ligado, de manera estrecha e inequívoca, con un enfoque metodológico que establece los siguientes ejes vertebradores: Investigación, Acción y Participación. Es decir, se apuesta por alcanzar la mejora de la convivencia en un espacio concreto -en este caso, el IES Altsasu BHI- pero siempre bajo la premisa del desarrollo de una investigación que permita diagnosticar la realidad para que, a partir de dicho diagnóstico, puedan llevarse a cabo las acciones pertinentes para mejorar la situación anterior. Y, todo ello, influenciado de principio a fin por el eje participativo que implica a las personas que conforman dicho espacio, en todas y cada una de las fases y acciones que se llevan a cabo.

Así pues, a partir de este encuadre metodológico que encuadra la tipología y las características del abordaje de la convivencia en este trabajo, a continuación se destacan algunas de las investigaciones y proyectos de intervención relevantes, debido a su similitud con la labor realizada en el IES Altsasu BHI.

- En lo referente al abordaje de la interculturalidad en el ámbito educativo y, concretamente, en los cursos de secundaria, son destacables los trabajos de Ramírez (2016) o Fontecha (2016) en los que se abordan algunos aspectos indispensables para la gestión de la diversidad cultural. En este sentido, el primero aborda la cuestión de la transculturalidad, la cual se erige como uno de los elementos transversales en el proceso que ocupa este trabajo, mientras que la

segunda pone el foco en los aspectos vinculados a los prejuicios y estereotipos que, tal y como se muestra en próximos apartados, suponen elementos notablemente influyentes y problemáticos en la construcción de espacios de convivencia intercultural.

- Aterrizando los antecedentes desarrollados en el territorio navarro, resulta imprescindible señalar algunos de los trabajos realizados en barrios de Pamplona-Iruñea, como el de Lasheras y Andueza (2018) en el barrio de Etxabakoitz, así como en diferentes pueblos de la geografía navarra, como es el caso de Lasheras *et. al* (2019) en Burlada-Burlata, en pos de mejorar la convivencia desde la perspectiva intercultural, siendo éste un enfoque muy similar al aplicado en el IES Altsasu BHI.
- Por último, resulta imprescindible mencionar los trabajos de Pérez (2019) y Guembe (2020), ya que suponen antecedentes directos en el propio IES Altsasu BHI, en los que se recogen elementos diagnósticos vinculados a la mejora de la convivencia en el instituto sakandarra que, tal y como se puede comprobar en apartados posteriores, suponen una base empírica imprescindible para el diseño y desarrollo del proyecto que se lleva a cabo en el mentado centro y, por ende, tienen una relevancia notable en la elaboración de este documento.

De este modo, se identifican algunos antecedentes fundamentales que se vinculan estrechamente en fondo, forma y en algunos casos en el espacio donde transcurre el presente Trabajo Fin de Máster, por lo que éste trabajo pretende erigirse como la extensión de los diagnósticos realizados previamente en el IES Altsasu BHI, con el fin de contribuir a la mejora de la convivencia de un centro que, a la vista de la trayectoria reciente en esta materia, muestra una notable predisposición al cambio y la transformación en sus aulas.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico, se abordan los tres pilares fundamentales que vertebran el proceso de investigación e intervención llevado a cabo en el IES Altsasu BHI y que, a la postre, se materializa en la plasmación escrita del mismo mediante este Trabajo Fin de Máster.

En primer lugar, se pone el foco en los aspectos relacionados con la tipología y desarrollo de las dinámicas relacionales, además de los ejes fundamentales para la construcción de un escenario de convivencia. Posteriormente, se abordan algunos de los elementos, problemáticas y potencialidades características del ámbito educativo. Y, por último, se desarrollan algunas cuestiones vinculadas a la capacidad transformadora de las instituciones educativas, así como a la contextualización de las características principales del campo de acción: Sakana y el IES Altsasu BHI.

2.1. La construcción de la convivencia

Tal y como se puede comprobar, tanto a lo largo del presente marco teórico como en los apartados destinados al desarrollo metodológico, la cuestión de la convivencia adopta un papel protagónico y primordial, dado que el objetivo, como será detallado, es lograr un escenario óptimo en términos relacionales entre las y los componentes del IES Altsasu BHI. Por ello, a continuación se destacan algunas cuestiones teóricas en torno al desarrollo de las identidades y relaciones sociales, vinculadas con las dificultades y retos que deben ser abordados para alcanzar una situación de convivencia entre todas las personas y grupos del propio centro educativo en cuestión.

2.1.1. Convivencia, coexistencia y hostilidad: ejes cardinales en las relaciones sociales

Entendiendo el marco teórico como una recopilación de diversos elementos y conceptos que inician fundamentan e interrelacionan las cuestiones trabajadas a lo largo del presente trabajo, resulta imprescindible plasmar, desde un primer momento, la relevancia de los tres conceptos que titulan este presente subapartado: convivencia, coexistencia y hostilidad.

Tal y como se puede comprobar a lo largo del cuerpo de este documento, los mentados elementos se erigen como los pilares sobre los que se sostienen los objetivos, hipótesis y acciones llevadas a cabo para la elaboración del diagnóstico en torno a la convivencia realizado en el IES Altsasu BHI, así como para las siguientes fases del proceso que se

llevarán a cabo en los meses posteriores a la entrega de este trabajo. Todo ello, se detalla de manera pormenorizada en los próximos apartados destinados a la exposición de la labor realizada hasta el momento en el instituto *sakandarra*.

Así, por tanto, poniendo el foco en el abordaje de las características e implicaciones que comporta la distinción entre los términos convivencia, coexistencia y hostilidad, la figura de Carlos Giménez Romero adopta una dimensión absolutamente imprescindible ya que se trata, precisamente, del autor que ha ideado y asentado las nociones vinculadas a dicha categorización.

Procediendo a desgranar los aspectos clave que fundamentan la teoría de Giménez (2005), es preciso señalar tres ideas clave que sirven para contextualizar el punto de partida y los elementos estructurales que dan pie a la diferenciación entre la convivencia, la coexistencia y la hostilidad dentro de las lógicas relacionales entre las y los seres humanos.

En primer lugar, es preciso señalar la enorme complejidad que alberga la palabra convivencia que hoy en día, además, está siendo utilizada con una asiduidad creciente y, en cierto modo, de una forma indiscriminada. Ante esta tesitura, el autor otorga una notable relevancia al propio lenguaje como generador de significados en torno al concepto convivencia y sus derivados, los cuales no están delimitados en diversas ocasiones y las personas que emplean dicho término, por tanto, podrían hacerlo de manera inapropiada o, cuanto menos, difusa e inexacta.

En segundo lugar, resulta clave ubicar la categoría de coexistencia como el punto de partida en el desarrollo y evolución de las relaciones interpersonales. De este modo, al identificar la coexistencia entre las personas como la situación primigenia, el autor señala que el reto reside en la complejidad de alcanzar un nuevo escenario de convivencia. Por ello, la propia convivencia es entendida como una construcción obtenida a lo largo de un proceso en el que se asimilan diversas cuestiones para gozar de unas relaciones interpersonales sanas y positivas.

En tercer lugar, como aspecto transversal que otorga sentido a la complejidad que supone la construcción del escenario de convivencia, el autor señala el aprendizaje como la acción fundamental que vehicula cualquier proceso con el fin de alcanzar dicha situación deseada. Así, por tanto, entiende la convivencia como un arte sustentado en el aprendizaje

de diferentes aspectos como la tolerancia, las normas comunes o la regulación del conflicto.

De este modo, a partir del señalado contexto caracterizado por un proceso de cambio y aprendizaje constante, con el fin de construir el escenario más óptimo posible en cuanto a las relaciones interpersonales se refiere, las y los seres humanos se ubican en una de las tres categorías que se vienen señalando en el ámbito de las relaciones sociales: convivencia, coexistencia y hostilidad.

Tal y como recogen Lasheras et *al.* (2019) en la síntesis de las aportaciones realizadas por el propio Giménez (2005), cada una de las situaciones de sociabilidad ya mencionadas se caracterizan por las siguientes cuestiones que se detallan a continuación.

Por una parte, a tenor de lo que se ha dejado entrever con anterioridad, el escenario de convivencia se erige como el ideal debido a la fluidez y al buen clima que rodea las relaciones interpersonales, caracterizadas por algunos aspectos como la aceptación, el respeto, la confianza y la comunicación entre las personas que comparten un espacio concreto. No obstante, es preciso recalcar que, si bien las relaciones interpersonales son positivas, pueden existir conflictos o problemáticas entre las y los individuos, aunque éstos se solucionan habitualmente de una manera pacífica adecuada.

Por otra parte, la coexistencia hace referencia a una situación en la que las personas o grupos comparten un espacio concreto, pero las relaciones entre los propios grupos son nulas o, en caso de producirse, los vínculos son sumamente débiles. En este sentido, por el hecho de la práctica inexistencia en cuanto a espacios de interacción social entre las diferentes personas o grupos, los conflictos también resultan muy poco probables y mayormente residuales. De este modo, la coexistencia representa un escenario en el que las relaciones interpersonales son superficiales, aunque existe cierto respeto entre diferentes individuos y colectivos y los conflictos, generalmente, son episodios extraordinarios.

Por último, en lo que al escenario de hostilidad se refiere, es preciso señalar la existencia de relaciones sociales de carácter negativo, predominando de manera habitual el desarrollo de conflictos entre los diferentes grupos o personas que comparten un mismo espacio. Poniendo el foco en las señaladas situaciones de tensión o conflicto, los detonantes de los mismos suelen encontrar el origen en actos de discriminación, rechazo o segregación por razón de etnia, identidad sexual, nacionalidad o apariencia, entre otros.

Asimismo, cabe destacar que la hostilidad se caracteriza por la aparición de amenazas y agresiones, tanto verbal como físicamente, con cierta asiduidad e incluso alcanzando un grado de normalización y aceptación.

Ilustración 1: Tipos de sociabilidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Giménez (2005).

Tal y como se puede observar en la ilustración, con el ánimo de reflejar los tres tipos de sociabilidad de una manera gráfica y visual, se ha empleado la metáfora del semáforo tratando de plasmar el nivel de deseabilidad de cada situación, siguiendo una estructura jerárquica de mayor a menor idoneidad. Es decir, el escenario de hostilidad (rojo) se identifica como el menos deseable, el de coexistencia (amarillo) se encuentra en un término medio y, tal y como se ha venido señalando previamente, la situación de convivencia (verde) que se pretende alcanzar se erige como la más óptima.

Es por ello que, partiendo de dicha teoría y tal y como se puede comprobar en los apartados posteriores de este documento, el diagnóstico elaborado en el IES Altsasu BHI se erige como la fase preliminar que da lugar, en los próximos meses, a la construcción del deseado escenario de convivencia que se pretende alcanzar en el señalado centro educativo o, como mínimo, se va a trabajar en pos de lograr la mejor situación posible en lo que a las relaciones interpersonales se refiere.

2.1.2. El carácter complejo, dinámico y multidimensional del camino hacia la convivencia

En el subapartado anterior se han expuesto diversas cuestiones que hacen referencia a la complejidad que alberga el término *convivencia*, empezando por aspectos propios del lenguaje y el uso cotidiano de la palabra, siguiendo por el ejercicio de aprendizaje que requiere la construcción del saber convivir con otras personas y, posteriormente,

reflejando los tres estadios -convivencia, coexistencia y hostilidad- que se identifican en el desarrollo de las relaciones sociales.

En este sentido, poniendo el foco en los tres tipos de sociabilidad ya expuestos, conviene señalar que si la categorización es compleja de por sí, es preciso añadir los siguientes factores a tener en cuenta: el carácter dinámico de las relaciones sociales y los procesos de transformación que experimentan las mismas.

Ilustración 2: Procesos de transformación en las situaciones de sociabilidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Giménez (2005).

A la vista de la realidad que refleja la ilustración, los tres estadios identificados experimentan sendas transformaciones debido a la combinación y retroalimentación de factores internos y externos que modifican o alteran las realidades de las y los individuos y, en consecuencia, tienen un impacto notable en la construcción y desarrollo de las relaciones interpersonales (Giménez, 2005).

De este modo, entendiendo las relaciones sociales como un fenómeno dinámico y en constante transformación, los escenarios de sociabilidad -convivencia, coexistencia y hostilidad- pueden experimentar modificaciones en dos direcciones contrapuestas: ascendente (mejora) y descendente (empeoramiento).

Por ello, tal y como se puede comprobar tanto en el desarrollo empírico del proceso como en la plasmación escrita del mismo, el diagnóstico realizado en el IES Altsasu BHI permite situar la realidad del centro en uno de los escenarios señalados y, partiendo de esa base, cualquier acción a desarrollar tiene dos objetivos fundamentales. En primer lugar, la premisa principal reside en el no empeoramiento de la situación ya existente y, en segundo lugar, las aspiraciones son máximas con el fin de alcanzar el escenario más

óptimo posible que, a la vista de lo señalado hasta el momento, consiste en lograr una convivencia plena en todas sus dimensiones.

Así, por tanto, tratando de clarificar los factores transformadores a los que hace alusión Giménez (2005), a continuación se exponen dos situaciones representativas del ámbito educativo con el fin de proporcionar un ejemplo realista y adaptado al contexto en el que transcurre este proceso. Por un lado, los factores externos pueden ser identificados con el lanzamiento de campañas o iniciativas desarrolladas de manera global por y para las y los integrantes del propio instituto, con el fin de abordar aspectos como la interculturalidad a través de la sensibilización para el fomento o la erradicación de conductas concretas. Por otro lado, en el caso de los factores internos, podrían ser representativas las situaciones o (des)encuentros cotidianos que desembocan en conflictos, desde un punto de vista negativo, o en el refuerzo de las relaciones interpersonales con otras personas o grupos, entendiéndose como un escenario deseado.

Hasta el momento, han sido expuestos los aspectos relativos a la complejidad y el dinamismo característico de las relaciones sociales en general, y de los tipos de sociabilidad en particular. Sin embargo, a la hora de desarrollar cualquier iniciativa para la mejora de la convivencia en el centro educativo en cuestión, resulta fundamental identificar la multidimensionalidad como un elemento central que condiciona la consecución del escenario de convivencia.

Por ello, con el ánimo de reflejar de manera sintetizada y visual las diferentes dimensiones que influyen en las relaciones sociales, así como en la construcción de la deseada convivencia entre las personas o grupos que comparten un espacio concreto, a continuación se muestra una tabla en la que se recogen las características y los aspectos clave relativos a cada una de las dimensiones.

Tabla 1: Dimensiones de la convivencia: elementos clave e indicadores.

DIMENSIONES	ELEMENTOS CLAVE	INDICADORES
Relacional	Interacción social e interpersonal	Solidez y actividad de las relaciones e intensidad de los vínculos con otras personas o grupos.
Normativa	Normas: jurídicas y consuetudinarias	Respeto y cumplimiento de las normas
Axiológica	Valores	Respeto de los valores básicos y aceptación de valores divergentes
Participativa	Implicación en ámbitos decisivos y en la vida social	Participación en la vida comunitaria, implicación en las instituciones y calidad de las relaciones en espacios públicos
Comunicacional	Comunicación	Existencia de comunicación entre diferentes y respeto a la diversidad lingüística
Conflictual	Conflictos y resolución de los mismos	Nivel de paz social (activa o pasiva), abordaje de los conflictos y modo de resolución de los mismos
Actitudinal	Respeto y tolerancia	Grado de respeto, aceptación y tolerancia (activa o pasiva) hacia la diversidad
Identitaria	Identidad y sentido de pertenencia	Intensidad del sentido de pertenencia hacia la comunidad y existencia de identidades compartidas
Política	Reconocimiento institucional e inclusión democrática	Nivel de acceso a recursos para la acción democrática y grado de inclusión y reconocimiento institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de Giménez (2005, 2011).

A la vista de la enorme complejidad que implica tratar de identificar, analizar y trabajar desde y para la mejora de las diferentes cuestiones relativas a cada una de las dimensiones señaladas, resulta imprescindible llevar a cabo un profundo ejercicio de reflexión para seleccionar los aspectos clave de cada categoría, ajustar los indicadores a los requerimientos del proceso y, en definitiva, trabajar de la manera más eficaz y eficiente posible en pos de alcanzar los objetivos planteados en este proyecto.

En este sentido, Giménez (2015) otorga una relevancia superior a algunas dimensiones en detrimento de otras, debido a su importancia capital para comprender las lógicas relacionales y, a partir de ahí, diseñar y establecer estrategias de intervención con las y los individuos o grupos existentes en un espacio concreto.

Dentro de la jerarquía que establece el autor, la dimensión relacional se erige como el eje cardinal ya que la “convivencia es, ante todo, una relación de facto”, acompañada de los elementos relativos al ámbito actitudinal como exponentes del nivel de tolerancia y aceptación en las situaciones cotidianas y, desde un punto de vista global, la esfera política que representa la expresión de las relaciones en la polis, lo público y lo político, entendiéndose como una dimensión complementaria e inevitablemente ligada a lo relacional.

Partiendo de las dimensiones destacadas por su carácter decisivo y prioritario, las demás esferas que se recogen en la tabla adoptan un papel complementario que, en función de las características del entorno específico en el que se interviene, contribuyen a comprender y a trabajar desde una perspectiva sistémica. Es decir, todas las dimensiones contribuyen a generar una totalidad que “emerge como algo distinto a dichas partes o elementos, generando sus propias propiedades a través de la interacción de sus componentes” (Viscarret, 2007:264).

De este modo, aplicando dicha visión sistémica a la investigación e intervención en el ámbito de las relaciones sociales, donde “toda sociedad está presente en un individuo concreto, de la misma manera que cada uno de los individuos está configurando la sociedad” (Úcar, 2016:17), se vehiculiza un proceso de intervención fundamentado en la sensibilidad, el reconocimiento y la retroalimentación de los aspectos macro y micro existentes en el entorno en cuestión.

En definitiva, a tenor de todo lo expuesto hasta el momento, el trabajo realizado en el IES Altsasu BHI hacia un escenario deseado de convivencia se materializa en el desarrollo de un proceso complejo, dinámico y en cierto modo impredecible, que requiere de una alta exigencia en cuanto a la planificación y priorización de los elementos clave que se pretenden abordar, transformar y asentar en el centro educativo.

2.1.3. Identidad y alteridad: dualidad ineludible en la construcción de la convivencia

En los anteriores subapartados, se han señalado varios elementos que complejizan sobremanera el entendimiento y desarrollo de las relaciones sociales, siendo éstos encuadrados en la lógica del tránsito bidireccional entre los tres tipos de sociabilidad - convivencia, coexistencia y hostilidad- que, fundamentalmente, permiten establecer ciertos criterios para el análisis y evaluación del estado de los vínculos interpersonales e intergrupales en cada momento.

Sin embargo, alcanzado este punto, resulta fundamental abordar la cuestión dicotómica del *yo/nosotros-nosotras* y *él-ella/ellos-ellas*, ya que ahí reside la clave fundamental de las lógicas interpersonales que se producen en un espacio concreto, como el IES Altsasu BHI en este caso concreto, entre las diferentes personas, grupos y colectivos que lo conforman.

En primer lugar, es preciso señalar algunos de los aspectos básicos de la teoría de la identidad social (TIS), poniendo el foco especialmente en la visión de Tajfel y Turner (1985), con el fin de comprender cómo transcurre un proceso de generación de una identidad personal o individual, un sentido de pertenencia hacia un grupo o colectivo y, al mismo tiempo, cierto lejanía o desapego hacia quienes no se identifican con ese *yo/nosotros-nosotras*.

Por una parte, recuperando la idea señalada con anterioridad referente a la dualidad entre lo particular y lo global, la TIS identifica dos elementos fundamentales en la configuración de la identidad, con el fin de generar una distinción individual y social. Desde la perspectiva de la dimensión social, destaca la vinculación a otros grupos o colectivos mediante el refuerzo de la pertenencia al mismo, a través de la búsqueda de similitudes con las personas que lo componen, mientras que la identidad personal se caracteriza por un ejercicio de desarrollo de la autonomía, donde se buscan rasgos distintivos en pos de plasmar la diferenciación con el resto.

Asimismo, tratando de profundizar en la identidad social y sus particularidades fundamentales en cuanto a la vinculación con otras personas, la identificación del endogrupo y el exogrupo se erige como un aspecto clave para la comprensión de las relaciones sociales. De este modo, el sentimiento de pertenencia que desarrollan las personas hacia un grupo o colectivo por sus elementos comunes y aspectos compartidos

-creencias, aficiones, etnia, cultura, etc.- provoca un refuerzo constante del apego al grupo propio (endogrupo) y, simultáneamente, se podrían debilitar los vínculos con grupos alejados en términos de afinidad y similitud (exogrupo).

Todo ello lo señalado hasta el momento en torno a las dimensiones individuales, endogrupales y exogrupales, contribuye a construir lo que Turner (1987) denomina como la construcción del *yo*, a través de la creación de multitud de categorías que, tal y como recogen Canto y Moral (2005), podrían sintetizarse en las siguientes supra categorías con sus particularidades y ordenadas jerárquicamente, según su nivel de importancia en términos de mayor a menor abstracción:

Tabla 2: Categorías del *yo* en la conformación del autoconcepto.

CATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS
Superordenado: categorización del <i>yo</i> como ser humano	La persona se identifica como ser humana y confronta dicha identidad con otras formas de vida
Intermedio: categorizaciones intergrupales	La o el individuo se identifica con su endogrupo y se diferencia del exogrupo, según sus similitudes y sus divergencias, respectivamente
Subordinado: categorizaciones personales del <i>yo</i>	La persona realiza comparaciones intragrupales, a partir de los elementos diferenciadores con las y los individuos del propio endogrupo

Fuente: Elaboración propia a partir de Canto y Moral (2005:63).

A la vista del proceso de creación y desarrollo del autoconcepto de cada individuo, dichas categorías se corresponden con la dimensión humana, social y personal de la identidad de la persona, cabe destacar que, tal y como señala Tajfel (1984), la identidad social ostenta una importancia capital en la constitución del autoconcepto, por el hecho de la intensidad en cuanto a la significación emocional y el valor que las cada persona otorga al hecho de pertenecer a un grupo o colectivo.

Asimismo, es preciso recalcar que, tal y como hace indica Turner (1999), las relaciones interpersonales y especialmente los escenarios endogrupales y exogrupales tienen un impacto sustancial en el devenir de la configuración del autoconcepto y la identidad de las personas. Por ello, el hecho de trabajar desde la lógica de las identidades sociales, la búsqueda de elementos comunes entre individuos y la categorización de diversos grupos o colectivos dentro del espacio de influencia, permite encontrar aspectos clave sobre los

que poder sustentar las diversas acciones que traten de alcanzar el escenario idílico de convivencia.

Si bien hasta el momento se han señalado las nociones centrales en cuanto a la conformación de la identidad y la categorización intergrupala, producida con el fin de distinguir el endogrupo respecto al exogrupo, es preciso abordar un elemento fundamental para comprender cómo se desarrollan las relaciones sociales entre personas y grupos *diferenciados*: la alteridad.

Analizando la evolución de la conceptualización de dicho término, González (2009) evidencia una ambivalencia y redefinición constante desde la Antigua Grecia hasta la actualidad, destacando las innumerables visiones y matices que aportan diversos autores provenientes de disciplinas variadas sobre qué, cómo entre quiénes se reproducen las situaciones de alteridad. Sin embargo, además de la variedad multidisciplinar que se ocupa del abordaje del señalado fenómeno, el autor identifica un elemento común en todos los casos: las relaciones *yo-tú* conformadas a partir de la identificación de los elementos distintivos.

Sin embargo, debido a su coherencia con el presente marco teórico y con el conjunto del trabajo realizado, conviene destacar algunos de los aspectos centrales provenientes del autor Georg Simmel, especialmente centrados en la conformación de la alteridad a partir de la construcción de la figura del *otro*.

Por una parte, atendiendo a la identificación de los endogrupos y exogrupos que se han señalado anteriormente, resulta reseñable cómo el modo de pensar y relacionarse con la alteridad, es decir, la forma de relacionarse con el *otro* es un factor fundamental para la cohesión de grupo y el refuerzo de la identidad de pertenencia, tal y como señalan Lasheras y Yoldi (2016) a partir de las aportaciones de Willadino (2003) y Xiberras (1993).

Por otra parte, la teoría de Simmel se sustenta en la identificación de la persona extranjera como la figura fronteriza de lo social, representando así una persona o colectivo que se ubica “fuera” o que no goza de una inclusión plena. Es decir, “para que exista un *nosotros* tiene que haber un límite de extensión, esto es una distancia de lo *otro*, de lo que no somos” (Penchaszadeh, 2008:52).

En este sentido, cabe destacar que la figura del extranjero en su conjunto sigue siendo representativa en la actualidad, aunque de manera específica podrían ser señalados otros

aspectos como la cultura, el idioma, la raza o la ideología como elementos que refuerzan la cohesión social y la alteridad al mismo tiempo. De hecho, en el presente documento se recogen resultados del diagnóstico realizado en el IES Altsasu BHI que constatan dicha cuestión.

Así, por tanto, vinculando los factores relativos a la construcción de la identidad social y la alteridad con los tres tipos de sociabilidad señalados, cabe reseñar que la clave reside en analizar la información recogida e identificar el punto de partida -convivencia, coexistencia y hostilidad- con el fin de lograr la mejor situación posible.

Sin embargo, es preciso reseñar que el objetivo final no es la ausencia total de conflictos, sino alcanzar un escenario en el que los lazos sociales son relativamente sólidos y las posibles discrepancias que pudieran surgir, sean abordadas de forma óptima y resueltas pacíficamente. Para ello, el uso del lenguaje y el dialogismo al que hace referencia Mijaíl Batjín adopta un rol fundamental, con el fin de conectar a los grupos que se encuentran en una situación de hostilidad o coexistencia, trabajando en pos de concienciar sobre que “la comprensión del *otro* o de *lo otro* no implica una negación de sí mismo o el olvido de algo, sino la dilucidación y el esclarecimiento de *algo* gracias a lo que dice el *otro*” (Hernández, 2011:31).

En definitiva, a partir de las claves expuestas en el presente apartado relativo a la construcción de la convivencia, donde se afianzan los aspectos centrales que vehiculan el proceso de investigación y acción desarrollado en el IES Altsasu BHI, posteriormente se desarrollan algunas cuestiones vinculadas a la estructura educativa factor condicionante de la labor desempeñada.

2.2. El ámbito educativo

Al hilo de la visión de Giménez (2015) sobre la necesidad de tener en cuenta los espacios, situaciones y procesos donde se interviene, en el presente apartado se lleva a cabo una contextualización del primero de los elementos señalados. En este sentido, se destaca la relevancia de las instituciones educativas como agentes de socialización, posteriormente se aborda la cuestión del acoso escolar como problemática característica en el marco educativo y, por último, se destacan algunas cuestiones que tratan de reflejar la necesidad de impulsar el trabajo social educativo.

2.2.1. El impacto de los centros educativos como agentes de socialización

Uno de los rasgos característicos de los centros educativos reside en su capacidad de reflejar, para lo bueno y para lo malo, las realidades socioeconómicas, culturales y relacionales que se producen en la comunidad donde se ubica. En este sentido, además, es preciso señalar la oportunidad y, a la vez, el reto que supone trabajar en un entorno que aglutina a la práctica totalidad de la población infanto-juvenil de Sakana, en este caso, por algunas de los motivos que se muestran a continuación.

Por un lado, tal y como se define el propio IES Altsasu BHI (2021b), éste se identifica como el centro educativo donde confluye la inmensa mayoría la juventud de Sakana, ya que se trata del único recurso educativo de enseñanza secundaria de la zona. Asimismo, al tratarse de un instituto, todo el alumnado que accede por primera vez -en 1º de la ESO- experimenta, en mayor o menor medida, una ruptura con las dinámicas escolares que ha vivido en los centros educativos de sus pueblos de origen, iniciando un proceso de adaptación especialmente intenso en el ámbito de las relaciones sociales.

Al hilo del señalado proceso de adaptación, es preciso destacar el enorme impacto de los factores mencionados en el anterior subapartado, como es el caso de la diversidad intercultural, lingüística o los rasgos distintivos de cada pueblo, los cuáles se acentúan todavía más en un alumnado que, en pleno proceso de cambio en edad adolescente, se encuentra en un momento crítico en cuanto a la conformación de su identidad. Por ello, este contexto supone un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad para abordar las cuestiones señaladas en torno los elementos clave de las relaciones sociales y, en definitiva, para la construcción del deseado escenario de convivencia empezando desde el propio centro educativo y proyectándose, posteriormente, al conjunto de ciudadanía de Sakana.

Por otro lado, es preciso señalar que las instituciones educativas se erigen como agentes fundamentales de socialización, por lo que el hecho trabajar en un entorno tan determinante para el desarrollo personal del alumnado supone, indudablemente, una oportunidad inmejorable para abordar las diversas cuestiones que se vienen señalando en una etapa vital tan decisiva como es la adolescencia.

Tal y como señala Raddatz (2019) en su recopilación sobre las características de los procesos de socialización, se identifican tres etapas fundamentales -socialización primaria, secundaria y terciaria- y algunos agentes clave como es el caso de la familia,

los grupos de pares, los medios de comunicación o la propia escuela que, precisamente, se erige como un elemento decisivo en el desarrollo de las y los individuos en general y, especialmente, adopta un papel fundamental en el periodo de la adolescencia que es en el que se encuentra el alumnado del IES Altsasu BHI.

Atendiendo a las aportaciones de diversos autores, las instituciones educativas adquieren un rol capital tanto en la socialización primaria como en la secundaria, dependiendo de las etapas vitales en las que se encuentra la persona. Por ello, a continuación se desgrana una síntesis de las cuestiones más relevantes a la hora de comprender el estrecho vínculo entre los centros educativos y el proceso de socialización de las personas.

Empezando por los aspectos relativos a la socialización primaria, donde “el individuo se convierte en miembro de la sociedad” (Berger y Luckman, 1994:166), éste podría ser encuadrado, según Freud (1985), en diferentes fases sucesivas desde el nacimiento de la criatura hasta los 13 años de edad, aproximadamente. En ese espacio temporal, la familia y la escuela convergen como los agentes socializadores fundamentales, de la forma que se expone a continuación.

En primer lugar, entre los 0-6 años, la familia se erige como el principal -y casi único- elemento socializador, adoptando un papel fundamental, tal y como señalan Amador *et al.* (2018) en el desarrollo integral de la persona a partir de la asimilación de normas, valores y la capacitación para desenvolverse adecuadamente en sociedad. A partir de ahí, desde los 6 a los 13 años, al rol señalado de la familia, manteniendo el mismo espíritu pero aumentando el grado de complejidad, se adhiere en el proceso de socialización de las y los menores asumiendo una doble función: la educativa, donde la persona adquiere conocimientos y habilidades, y la educadora, que pone el foco en el desarrollo de la personalidad y la adaptación al estilo de vida de la sociedad (Raddatz, 2019).

Aunque las franjas etarias pueden ser algo difusas y admiten un cierto grado de flexibilidad, Freud (1985) entiende que desde los 13 años en adelante se inicia el periodo de la adolescencia hasta alcanzar la adultez y, por ello, se identifica el inicio de la considerada socialización secundaria donde, tal y como indican Berger y Luckman (1994), el individuo ya se encuentra socializado y se abre a la exploración de nuevos sectores objetivos de su sociedad. De este modo, las personas emprenden un proceso hacia la adquisición de roles de la vida adulta, con el fin de desenvolverse en diferentes esferas como la laboral, la religiosa o la política, entre otras.

En este nuevo escenario, donde la familia ya ha transmitido sus valores y enseñanzas, adopta un rol de apoyo más esporádico o pasivo, a la vez que la escuela trata de buscar el crecimiento personal del alumnado “en un ambiente positivo, gradual y heterogéneo, claves para un desarrollo vital rico en experiencias de convivencia y satisfacción” Navarro et al. (2015:147), destaca la irrupción de dos nuevos agentes de socialización: el grupo de pares y los medios de comunicación.

En lo referente a los grupos de pares, los cuales se constituyen de manera espontánea a partir de la vinculación con otras personas o grupos a partir del hallazgo de emociones, acciones y conocimientos comunes (Raddatz, 2019), cabe destacar que están estrechamente ligados a la cuestión de la conformación de la identidad social y la generación de las lógicas de alteridad. Estos grupos, además, representan buena parte de las características propias de la comunidad donde se forman, ya que éstos tienen su origen y se reúnen habitualmente en las calles y plazas de los respectivos barrios o pueblos, así como en las respectivas instituciones o espacios de referencia (De Grande, 2013).

Por ello, tal y como se muestra en el apartado destinado al desarrollo metodológico, el trabajo desde el prisma de los grupos de pares tiene una importancia capital con el fin de identificar, analizar y abordar las cuestiones relativas a las lógicas intragrupal e intergrupales entre las y los individuos y colectivos del IES Altsasu BHI.

Por último, debido a la digitalización y globalización de las sociedades contemporáneas, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) deben ser consideradas como el cuarto pilar socializador, contribuyendo de forma notable al reflejo de la cultura de una comunidad, ayudando a “reforzarla y perpetuarla, uniformando la mentalidad colectiva y siendo distribuidores de una serie de estereotipos que fijan la confirmación de actitudes comunes” (Raddatz, 2019:17).

En este sentido, por tanto, el abordaje del impacto de las TIC en la población en general y en la juventud en particular, adquiere una gran importancia debido a su relevancia en la construcción y mantenimiento de las identidades sociales y, también, por el cambio de paradigma que provocan, tal y como señala Bernete (2010) por el impacto de la virtualización de las relaciones sociales en entornos cotidianos como el familiar, el escolar o el laboral, entre otros.

Por lo tanto, aunque el epicentro del proceso de intervención sea el IES Altsasu BHI, es preciso comprender que “la escuela no puede caminar sola” (Tonucci, 2007:12) y es

necesario activar y abrir el dialogo entre todos los recursos y agentes de la comunidad, como es el caso de las señaladas familias y los grupos de pares, a lo que se adhiere tejido asociativo, institucional y político, con el fin de optimizar las relaciones sociales y la convivencia tanto en el propio centro educativo como en Sakana en su conjunto.

2.2.2. Acoso escolar: máximo exponente de hostilidad en el entorno educativo

Para concluir con este marco teórico y, concretamente, este tercer y último bloque del mismo destinado a la exposición de cuestiones específicas del entorno educativo, es imprescindible resaltar algunos aspectos centrales de uno de los fenómenos que, lamentablemente, está a la orden del día en la inmensa mayoría de los centros educativos: el acoso escolar, también conocido con el término anglosajón bullying.

El acoso escolar se ha producido durante décadas y no fue abordado hasta la década de los años 70 del siglo XX, cuando el psicólogo sueco Dan Olweus convirtió dicha cuestión en un objeto de estudio sobre el que comenzó a investigar. En este sentido, conviene señalar que la investigación sobre el bullying en otros países, como es el caso del Estado español, no se comenzó a llevar a cabo hasta la década de los años 90 y principios del siglo XXI, intensificándose la sensibilización sobre la problemática en la actualidad y en los años recientes.

En este sentido, cabe destacar que las primeras definiciones consolidadas en esta materia, siguiendo las aportaciones de Olweus (1993), identifican el bullying como una conducta de persecución física y/o psicológica de un alumno o alumna hacia otra, siempre intencionada, infligiéndole ataques continuados a una persona que se sitúa en una posición de indefensión. Al hilo de dicha conceptualización, conviene destacar tres componentes que subyacen sobre la misma.

Por una parte, la conducta agresiva que involucra una motivación hacia conductas negativas de carácter físico, verbal y psicológico. Por otra parte, los patrones negativos repetitivos, siendo éste uno de los factores fundamentales para cronificar las dinámicas de maltrato escolar. Y, por último, el desequilibrio de poder o fuerza, reflejando así la situación de indefensión e inferioridad de la víctima, a menudo agudizada por la notable mayoría de personas acosadoras sobre la persona acosada.

Asimismo, Fuensanta Cerezo, una de las autoras de referencia en el Estado español en la materia en cuestión, recalca que el acoso escolar se produce directamente a través de

agresiones verbales -la más habitual- y físicas, mientras que indirectamente se fomenta la exclusión del alumno o la alumna en cuestión (Cerezo, 2009). Sin embargo, a esta tipología de las agresiones debe añadirse la cuestión del ciberbullying que, tal y como recogen Ortega et al. (2008), supone una amenaza incipiente e incluso más compleja, debido a la dificultad de controlar y gestionar este fenómeno desde el centro educativo de referencia.

Por ello, si bien Cerezo (2008) otorga una gran relevancia a intervenir de manera grupal en las aulas, con el fin de conocer dinámicas socioafectivas y las factores del entorno educativo que condiciona las mismas, resulta fundamental elaborar estrategias adaptadas a las realidades y, en este caso, a las nuevas tecnologías, con el objetivo de abordar y tratar de erradicar este fenómeno tan presente la práctica totalidad de los centros educativos, cursos y edades.

Para terminar de exponer los elementos fundamentales del acoso escolar, resulta importante poner el foco en los tres actores dentro de las lógicas del acoso escolar: la víctima, las y los agresores, y las y los testigos (Legue y Maguendzo, 2013). A partir de la identificación de dichos agentes, se indican a continuación las características principales de cada uno de ellos, a partir de las aportaciones recogidas por Enríquez y Garzón (2015).

Por un lado, señalan que las víctimas de acoso escolar se caracterizan por ser estudiantes ansiosos, tímidos, con baja autoestima, con dificultades en sus habilidades sociales y problemas para expresarse, además de contar con escasas amistades y estar en situación de aislamiento, provocado por ellos mismos o por sus propios compañeros.

En este sentido, Teruel (2007) identifica sentimientos como desesperanza, frustración, indefensión, estrés, depresión o ansiedad en las víctimas de acoso escolar y, además, Beane (2006) también destaca algunas cuestiones que influyen notablemente en el rendimiento escolar de la víctima, como el absentismo escolar, la falta de concentración en clase o la pérdida de interés en las diversas actividades o dinámicas que se llevan a cabo.

Por otro lado, poniendo el foco en la figura de la o las personas agresoras, Legue y Maguendzo (2013) identifican un patrón de comportamiento de dominancia permanente, imposición y poder. Este tipo de perfiles, se caracterizan por desarrollar un rol dual dentro del grupo, en el que por una parte tratan de obtener el reconocimiento de su propio grupo

y, por otra parte, buscan someter y dominar a las personas ajenas al grupo, mediante lógicas de violencia y agresión de diversa índole.

En cuanto a los porqués de este tipo de conductas, Gairín et. al. (2013) sitúa a las familias como agentes fundamentales, ya que dentro de un contexto de ausencia de normas, escaso control y supervisión, e inconsistencia familiar, convierte a el o la menor en un potencial agresor. Por ello, resulta indispensable tener en cuenta a las familias a lo largo del proceso de intervención que se lleva a cabo, con el fin de que adquieran conciencia sobre su rol decisivo en esta materia.

Por último, se hace referencia a un tercer agente involucrado en situaciones de acoso escolar que, a menudo, queda invisibilizado a la hora de analizar este fenómeno: las y los testigos o espectadores. En este caso, Legue y Maguendo (2013) identifican estos perfiles como individuos pasivos o incitadores que, indirectamente, refuerzan las lógicas de bullying. De este modo, las y los testigos de la agresión no participan directamente en la misma, pero adoptan un papel de complicidad ya que no intervienen de ninguna manera para remediar la situación.

Asimismo, Ortega y Del Rey (2003) razonan dicha inacción entendiendo que la o el testigo siente miedo o temor a poder convertirse en víctima, en caso de mostrar sensibilidad o empatía respecto a la persona agredida. No obstante, también señalan que la apatía mostrada por este colectivo puede ser el caldo de cultivo para que una o un testigo pase a ser una o un agresor directo, por lo que es necesario involucrar, con mayor ahínco si cabe, a este último colectivo en las acciones destinadas a erradicar este fenómeno de las aulas.

Para concluir el presente subapartado y tras haber recogido los aspectos conceptuales más reseñables en cuanto al acoso escolar, a continuación se expone una cita de un organismo internacional que deja en evidencia la necesidad la obligatoriedad de intervenir, poniendo todos los recursos y agentes a disposición, con el fin de erradicar el fenómeno del acoso escolar.

La violencia escolar en todas sus formas, incluido el acoso, es una violación de los derechos de los niños y adolescentes a la educación, a la salud y al bienestar. Ningún país puede garantizar una educación de buena calidad, inclusiva y equitativa para todos si los educandos se ven confrontados a la violencia. (UNESCO, 2019).

Por ello, el proceso de intervención desarrollado en el IES Altsasu BHI no sólo contribuye a la mejora de las dinámicas relacionales del propio centro educativo y, por extensión de

la Sakana en su conjunto, sino que también contribuye a garantizar un derecho universal como es la disposición de una educación inclusiva y equitativa para el conjunto de la ciudadanía del valle.

2.2.3. El trabajo social en el ámbito educativo

Para cerrar este bloque destinado al abordaje del espacio de referencia en el que se ubica el presente trabajo, identificado en el IES Altsasu BHI, resulta prácticamente obligatorio plantear la necesidad de incluir la figura del trabajo social dentro del sistema educativo. Por ello, a continuación se muestran algunas pinceladas del origen y la evolución reciente de dicha sinergia, así como la exposición de diversas cuestiones que refuerzan la relevancia de la figura del o la trabajadora social, tanto en el funcionamiento global del centro como en el bienestar de las personas que lo componen.

En primer lugar, aplicando una mirada retrospectiva con el fin de comprender el desarrollo y la vinculación del trabajo social respecto al sistema educativo, es preciso señalar que, tal y como se muestra a continuación, todavía en la actualidad la figura del o la trabajadora social dentro de los centros escolares no ha sido asentada, y todavía queda camino por recorrer clarificar el rol de cada profesional y afianzar así las sinergias entre ambas disciplinas.

Atendiendo a la cronología aportada por el Consejo General del Trabajo Social (*s.f.*), el primer conato donde se vincula el trabajo social con el ámbito educativo se produce entre finales de la década de los años 60 y principios de los 70 del siglo pasado, con el fin de trabajar con personas entonces denominadas como *subnormales*. Asimismo, hasta el año 1985 aproximadamente se mantiene, a grandes rasgos, la misma tendencia de trabajo asistencial con población excluida o que padece un estigma acentuado, aunque se empieza a generar un marco normativo que, por el momento, sitúa la figura del trabajo social en el ámbito de la Educación Especial y accede, tímidamente, dentro de las instituciones educativas como parte de los primeros equipos multiprofesionales.

A partir de 1985 y durante la década de los años 90, el paradigma del trabajo social educativo experimenta un notable cambio de paradigma ya que, tal y como señalan Castro y Pérez (2017), da comienzo la investigación en clave de la profesión en las instituciones educativas, se interviene desde una perspectiva más amplia y, sobre todo, se intenta trascender de la lógica asistencialista y estereotipada mencionada anteriormente. Con ello, se abren nuevas vías de exploración que, además, se ajustan a algunos aspectos clave

que vertebran este trabajo, poniendo el foco en la comprensión de los tipos de conflicto y tensiones provenientes de la comunidad, a través de un procedimiento metodológico también aplicado en el IES Altsasu BHI: diagnóstico, diseño de la intervención, ejecución y evaluación.

El trabajador social dentro del ámbito escolar es el profesional que de acuerdo con el proyecto educativo colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en éstas áreas cuando sea necesario (Subdirección General Educación Especial, 2016, citado en Castro y Pérez, 2017:218).

Esta conceptualización del trabajo social como parte del ámbito escolar es la que, desde el comienzo del siglo XXI, ha establecido las bases para la normalización en el acceso y la participación de las y los trabajadores sociales en el sistema educativo, estableciendo además sinergias con profesionales de otras disciplinas relacionadas (Fernández y Ponce de León, 2014).

Asimismo, tal y como recoge el Consejo General del Trabajo Social (*s.f.*), partiendo de la señalada base normativa elaborada a nivel estatal, cada Comunidad Autónoma ha aplicado algunos matices y ha desarrollado sus propios programas en la materia que, a grandes rasgos, tratan de adaptar dicha conceptualización base a las características territoriales y a su entorno cercano.

En este sentido, es preciso señalar que Gobierno de Navarra (2017), en su II Plan Integral de Apoyo a la Familia y la Adolescencia en la Comunidad de Navarra 2017-2023, hace referencia a la figura del o la promotora escolar, también denominada como mediadora sociocultural, erigiéndose como el agente que asume buena parte de las funciones que se han indicado anteriormente. Entre otras cuestiones, destacan objetivos principales como la disminución del absentismo escolar, la reducción de las problemáticas de convivencia en los centros educativos y la prevención del fracaso y el abandono escolar hasta, al menos, completar la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, observando los datos arrojados por el propio Gobierno de Navarra (2020), en el curso escolar 2019-2020, el último antes a la pandemia del Covid-19, únicamente 55 centros educativos solicitaron la presencia de un o una promotora escolar en todo Navarra, por lo que queda patente la necesidad de seguir trabajando en la implantación de esta figura en el sistema educativo navarro. El IES Altsasu BHI, precisamente, es uno de los centros que ha mostrado interés en esta cuestión, por lo que el presente proceso de

investigación e intervención encuentra un contexto favorable, en el deseo de potenciar la influencia del trabajo social en las dinámicas educativas.

Asimismo, además de mejorar los datos en términos cuantitativos en cuanto a los centros educativos que solicitan y disponen de esta figura, también resulta necesario trascender algunas cuestiones cualitativas que lastran, en cierto modo, la profesión. Es el caso de la identificación del trabajo social como un dispositivo únicamente vinculado a la prevención, lo cual es positivo pero no se ajusta a la realidad porque infravalora el impacto de la labor realizada, o la percepción habitual, desde las instituciones educativas, de que las y los trabajadores son prescindibles o que su labor puede ser realizada por profesionales de la educación (Navarrete, 2016).

Respecto a la infravaloración de la profesión en el entorno educativo y el enorme potencial no desarrollado de la misma en términos de, por ejemplo, abordar aspectos centrales de este trabajo como es el caso de la mejora de la convivencia y la labor realizada desde la perspectiva comunitaria, Pérez (2001:20) aporta la significativa cita que se muestra a continuación sobre el rol transformador del trabajo social en la escuela:

Debe apuntar a proporcionar en cada uno de los estudiantes un espacio crítico de reflexión respecto a su relación con el entorno, al proceso de socialización que cada uno lleva y cómo dirigirlo a la construcción de un futuro posible en la medida en que el estudiante reconozca en el otro un interlocutor válido, con el cual puedo organizarme.

Por lo tanto, una vez han sido expuestas las características del trabajo social educativo y su evolución hasta nuestros días, cabe destacar que el presente Trabajo Fin de Máster pretende evidenciar la importancia de establecer sinergias entre lo social y lo escolar, tratando de potenciar, además, el trabajo y la importancia de la figura del o la promotora escolar en los centros educativos, empezando por el IES Altsasu BHI.

2.3. Educación y sociedad

Para concluir con el marco teórico, el presente apartado pone el foco en la capacidad transformadora de las instituciones educativas, en pos de disminuir algunas problemáticas estructurales como las desigualdades sociales o las lógicas etnocentristas y, como cierre de este marco teórico y aterrizaje del mismo en el campo de acción de este TFM, se lleva a cabo una breve contextualización donde se recogen las características principales del valle de Sakana y del propio IES Altsasu BHI.

2.3.1. La institución educativa como agente corrector de las desigualdades

Uno de los grandes retos a los que debe hacer frente nuestra sociedad reside en la erradicación o, al menos, la disminución de las grandes desigualdades existentes entre los diferentes estratos sociales. Por ello, a continuación se señalan algunos aspectos relevantes con el fin de abordar las desigualdades, tanto a nivel global y comunitario como en el ámbito específico de la educación.

Para empezar, es preciso señalar que en el abordaje de las desigualdades siempre ha existido, tal y como recoge Carabaña (1998), una corriente teórica que identifica en las cuestiones naturales o biológicas los motivos la creación, mantenimiento y acentuación de las desigualdades. De este modo, siguiendo los postulados del denominado darwinismo social, se entiende que es la selección natural la que provoca las desigualdades, siendo las personas más capacitadas las que pueden adaptarse con éxito al contexto que los rodea. Es decir, los aspectos biológicos condicionan las diferentes esferas vitales -económica, social, educativa- de las personas.

Sin embargo, a pesar de que existan ciertas diferencias biológicas de partida de forma inevitable, las desigualdades relativas a las esferas señaladas con anterioridad son evitables e injustificados (Carabaña, 1998). Por ello, estas cuestiones deben abordados en pos de alcanzar una sociedad justa en términos tan elementales, señalados por la Organización de las Naciones Unidas (1948), como la igualdad plena y efectiva en el goce de la dignidad y derechos, la no distinción por razón de raza, sexo, idioma, etc., la igualdad ante la ley o la no discriminación en el ámbito laboral en cuanto al igualdad de oportunidades o el salario, entre otros.

En este sentido, resulta fundamental poner el foco en el rol que adopta el sistema educativo, así como las políticas públicas promovidas por las instituciones en dicho ámbito, debido a su enorme relevancia en su impacto en el incremento de la igualdad de oportunidades y, por ende, la reducción de las desigualdades sociales (Cebolla et al. 2014) desde las edades más tempranas y a lo largo de todo el itinerario escolar, con el fin de alcanzar una sociedad caracterizada por la justicia social.

Por ello, en el presente trabajo encuadrado en el IES Altsasu BHI, resulta imprescindible plantear una intervención sustentada en acciones que, directa o indirectamente, contribuyan en que las oportunidades de éxito económico y de ubicación en la estructura social sean condicionadas por los logros individuales -capacidades, conocimientos, competencias y cualificaciones- y no por cuestiones relativas a la raza, la etnia, el sexo

o el estatus socioeconómico familiar que sean, de algún modo, heredadas de sus progenitores o grupos de origen (Moreno, 2011).

Este fenómeno, es lo que diversos autores y autoras han identificado como la transmisión intergeneracional de las desigualdades, por los capitales de diversa índole que, tal y como señala Bourdieu (1991:109), son “un instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos”. Así, atendiendo a la recopilación de Martínez (*s.f.*), los capitales más destacados se aglutinan en las tres categorías que se muestran a continuación.

Por una parte, se vincula el capital económico con la posesión de recursos de diversa índole, especialmente identificado con la capacidad monetaria, que permite acceder a ciertos bienes o servicios. En este caso, además de generar cierta jerarquía en cuanto al estatus, por el hecho de poder gozar de ciertas cuestiones que otras personas no pueden, tiene un impacto, tanto directo como indirecto, en el nivel de calidad de vida del que dispone una familia en general y cada individuo en particular.

Por otra parte, en torno al capital social, resulta imprescindible señalar que, tal y como indica Vargas (2002), se trata del capital más difuso en cuanto a su definición, debido a la magnitud de elementos que abarca y la complejidad de la medición cualitativa de las relaciones sociales. Sin embargo, grosso modo, siguiendo los aportes de autores de referencia como Bourdieu (1983) y Coleman (1990), el capital social podría ser entendido como el conjunto de recursos obtenidos por el hecho de pertenecer a un grupo o disponer de una red social, tanto institucional como informal.

Por último, poniendo el foco en el capital educativo y cultural, el más reseñable en cuanto a su relevancia en el presente trabajo, hace referencia a las capacidades, conocimientos y habilidades adquiridas, fundamentalmente, en el entorno familiar. En este sentido, diversos estudios han evidenciado una correlación entre las aptitudes cognitivas y académicas de las y los progenitores en relación con las y los menores. Es decir que, por ejemplo, el hecho de que una o un niño se desarrolle en un hogar en el que sus progenitores sepan apoyarlo en los estudios, repercute positivamente en el rendimiento académico del mismo, y viceversa.

Por lo tanto, poniendo el prisma en el ámbito educativo, podría considerarse que el capital económico y social están, relativamente, fuera del radar de influencia directa de los

centros educativos, pero es en el capital educativo y cultural donde éstos pueden ejercer el señalado efecto corrector de las desigualdades de partida.

Sin embargo, aunque las instituciones educativas no tengan influencia directa en la erradicación de las desigualdades de índole económica, especialmente, es preciso señalar que éstas sí tienen un notable impacto en medio-largo plazo. Es por ello que, tal y como recoge Moreno (2011), un desarrollo de políticas educativas que traten de garantizar la igualdad de oportunidades -a través de mecanismos como las becas, por ejemplo- tiene un impacto en la disminución de las desigualdades provocadas por la herencia social de las y los menores que provienen de las familias con menores recursos económicos, sociales y culturales.

En definitiva, desde una perspectiva transformadora de las instituciones educativas, este trabajo pretende, al igual que aboga Ramírez (2020), involucrar al conjunto de agentes de la comunidad -administración pública, centros educativos, familias, profesionales, alumnado, tejido social, en pos de llevar un proceso de inclusión educativa a todos los niveles y, especialmente, en los aspectos que se recogen tanto en este marco teórico como en los apartados posteriores, destinados al desarrollo metodológico y al análisis de los resultados obtenidos en este diagnóstico.

2.3.2. Hacia una educación inclusiva y transcultural

A lo largo del presente marco teórico, la cuestión de la educación inclusiva en general y los aspectos vinculados a la interculturalidad en particular, han sido abordados de manera continuada. Sin embargo, debido a las características demográficas que se han señalado con anterioridad respecto a la diversidad cultural de Sakana que, posteriormente, se ve reflejada en la cotidianeidad del IES Altsasu BHI, es preciso aportar algunas pinceladas en torno a la cuestión cultural que condicionan, de forma directa o indirecta, las lógicas relacionales y la construcción del anhelado escenario de convivencia.

En primer lugar, tratando de contextualizar los aspectos clave en cuanto a la conceptualización de la cultura, es preciso señalar los componentes principales de la misma que, tal y como recoge Bericat (2016), se podrían agrupar en tres categorías: elementos cognitivos, valorativos y emotivos.

Por un lado, en lo referente a los factores cognitivos, cabe destacar que las ideas engloban el conjunto de conocimientos y percepciones que permiten comprender qué son, cómo se representan y el modo en el que funcionan los diferentes elementos que conforman la

realidad que vive la persona. Esta cuestión, además, está estrechamente con las creencias que, a pesar de no considerarse una percepción empírica, dota de una gran carga subjetiva e incluso ideológica al modo en el que una o un individuo se desenvuelve en el entorno que lo rodea.

Por otro lado, los aspectos valorativos se vinculan a los valores que atesora cada persona, entendidos como los principios o criterios que rigen las consideraciones de las y los individuos, en el sentido de dirimir cuáles son los aspectos considerados como buenos, importantes o deseados, y viceversa. Los valores, además, pueden ser de carácter individual y también social, ya que posibilitan la creación de un sistema simbólico compartido por un grupo o colectivo que influye, directamente, en el modo en el que se comportan tanto en la lógica intragrupal como intergrupala.

Por último, la esfera emotiva se vincula con las emociones que experimentan las y los individuos, las cuales representan las manifestaciones corporales generadas por una situación o acontecimiento, que constituyen un factor fundamental para comprender cómo interactúa el sujeto con la realidad que lo rodea. En este sentido, las emociones, al igual que los valores, tienen un impacto individual son especialmente relevantes para comprender dinámicas grupales, ya que éstas son la base para la creación de sentimientos compartidos con significados culturales concretos, reflejados sensaciones, gestos y conductas desarrolladas en situaciones de diversa índole.

Asimismo, una vez identificados los mencionados elementos clave para la conformación de las culturas y, por ende, las dinámicas sociales que caracterizan a cada una de ellas, es el momento de abordar las cuestiones vinculadas a las relaciones entre colectivos adscritos a diferentes culturas.

En este sentido, atendiendo a la notable diversidad cultural existente tanto en Sakana como en el propio centro educativo en cuestión, resulta importante señalar algunas cuestiones conceptuales que implican un cambio de paradigma en el tratamiento de dicha diversidad, transitando desde un enfoque centrado en la multiculturalidad, pasando por la interculturalidad y desarrollando, en última instancia, la adopción de una visión transcultural. Para ello, a continuación se muestran las características fundamentales de cada uno de los estadios culturales, a partir de las aportaciones de Rubio (2009).

Empezando por el multiculturalismo, el autor destaca dos corrientes ideológicas en torno a la concepción de la diversidad cultural. Por un lado, hay quienes utilizan la metáfora de

la *ensaladera*, representada con “diversos ingredientes, que permanecen distintos y con su sabor propio, pese a la salsa unificadora” (Rubio, 2009:161). Es decir, se reconoce la diversidad pero no existe el diálogo cultural y, por ende, se mantiene o incrementa la distinción entre diferentes. Por otro lado, han surgido otras corrientes situadas en el camino hacia la interculturalidad, donde se reconoce la diversidad cultural e, incluso, se estimula el diálogo entre las mismas.

El señalado escenario intercultural, fuertemente influenciado por la globalización que experimentan las sociedades contemporáneas, se caracteriza por el ya mencionado reconocimiento a la diversidad y el diálogo entre culturas, posibilitando la mezcla y la interacción entre grupos con rasgos e identidades diferentes. Esta perspectiva intercultural es similar al escenario de convivencia que se ha señalado en apartados anteriores, ya que asume que dicha interacción también implica la existencia de conflictos aunque, lo verdaderamente enriquecedor, reside en que a través del conocimiento mutuo se posibilite la apertura de vías pacíficas para la resolución de conflictos intergrupales.

Así, por tanto, como escenario positivo resultante del señalado diálogo intercultural, la transculturalidad se erige como la situación idílica en la que se garantiza el respeto y reconocimiento pleno al resto de culturas con las que se convive. Para ello, además de normalizar cuestiones como el reconocimiento y la interacción entre culturas, a través del diálogo entre las mismas se identifican las contradicciones existentes en el seno de cada cultura para, posteriormente, llevar a cabo un ejercicio reflexivo con el fin de corregir o ceder en dichas cuestiones que podrían obstaculizar la interacción cultural.

Para concluir con las cuestiones relativas a la temática de la transculturalidad, es importante aportar unas pinceladas sobre un fenómeno que debe ser abordado, tanto en el presente documento como en el proceso de intervención en el IES Altsasu BHI, debido a su relevancia para la consecución del señalado diálogo intercultural: el etnocentrismo y sus derivados.

El etnocentrismo se erige como uno de los obstáculos principales de las lógicas interculturales, ya que juzga las demás culturas en función de la propia por el “sentimiento o creencia que tienen las distintas personas, de estar en posesión de la mejor cultura de entre las existentes” (Hidalgo, 2005:80). Esta cuestión está especialmente vinculada al fenómeno de la alteridad que se mencionado en apartados previos, ya que las diferencias más acentuadas de cada cultura sobre las demás son esenciales para el desarrollo de las

identidades sociales y, por ende, son susceptibles de fomentar las lógicas etnocentristas de cada grupo social concreto (Cruz et *al.*, 2018).

El etnocentrismo, además, alcanza su máximo exponente en el eurocentrismo característico de las sociedades occidentales, especialmente en los territorios con trayectorias colonialistas. Es por ello que, tal y como denuncian autores como Dussel (1992), la Historia se ha construido -especialmente en el ámbito científico, filosófico e ideológico- única y exclusivamente, desde el prisma europeo. Esta visión, tal y como señala Méndez (2012), contribuye a la creación de ciertos dogmas que impiden el diálogo entre culturas y en el caso occidental, además, genera lógicas de dominación en los territorios y colectivos colonizados.

Por ello, entendiendo el eurocentrismo como una relación de poder desigual de la cultura occidental respecto a las demás, es fundamental trabajar desde la perspectiva de la descolonización epistemológica que, tal y como señala Quijano (2000), implica una comunicación intercultural que permita resignificar los aspectos sociales, políticos, culturales, etc. en pos de caminar hacia el consenso de una percepción universal de la realidad.

En definitiva, a tenor de lo expuesto hasta el momento, queda en evidencia la importancia de trabajar desde una perspectiva transcultural, tratando de fomentar la horizontalidad en las relaciones interculturales, así como el diálogo y el mestizaje entre grupos sociales que atesoran identidades sociales distintas. Esta mirada es la que, por tanto, debe guiar el camino hacia la construcción de un escenario de convivencia entre las y los integrantes del IES Altsasu BHI, contribuyendo así a la consecución de un modelo educativo inclusivo a todos los niveles.

2.3.3. Desde Sakana hasta el IES Altsasu BHI

Para concluir con el marco teórico y con la intención de vincular este cierre con los próximos apartados relativos al proyecto que se realiza en el IES Altsasu BHI, en este subapartado se exponen algunos de los aspectos característicos tanto de la Sakana en su conjunto como del propio instituto, con el fin de recoger los aspectos contextuales que condicionan los procesos de investigación e intervención que se desarrollan con posterioridad.

Empezando por abordar algunas de las cuestiones relativas a Sakana, también conocido con la denominación de Barranca, es preciso señalar que, tal y como destaca Sakanako

Manokomunitatea – Mancomunidad de Sakana (2021), este valle lo componen 30 pueblos agrupados en las cuatro zonas históricas: Burunda, Aranatz, Ergoiena y Arakil. A continuación, se puede observar el mapa donde se muestran los pueblos más representativos, siendo notable la diferencia en cuanto al tamaño y extensión de los municipios.

Ilustración 3: Mapa de la comarca del Valle de Sakana.



Fuente: Elortegui, 2013.

El hecho de que Sakana esté formada por una cantidad tan elevada de pueblos, identificados en sus zonas históricas de referencia y con los respectivos signos distintivos y característicos en cada caso, tiene un fuerte impacto en la creación y desarrollo de las relaciones sociales entre individuos y grupos. Esta situación, además, también adquiere una gran relevancia en la creación de una identidad social que está marcada, de forma intensa, por el arraigo y el sentimiento de pertenencia al propio pueblo y todo lo que éste implica a nivel cultural, lingüístico, relacional, etc. Todo ello, tal y como se puede comprobar en la exposición de los resultados obtenidos en el diagnóstico, se acentúa especialmente en las localidades de *menores* en términos de extensión y población.

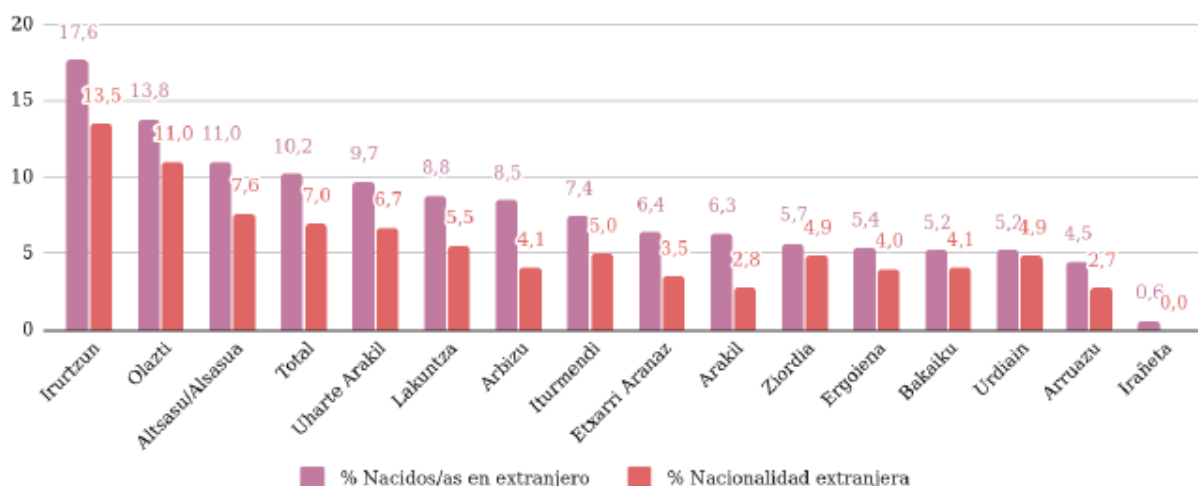
Tratando de profundizar en la cuestión de las relaciones sociales y poniendo el foco, concretamente, en las lógicas de alteridad y su carácter decisivo en la construcción de la convivencia, es preciso señalar nuevamente la relevancia de la figura de la persona extranjera como máximo exponente, según Georg Simmel, de la dicotomía *yo/nosotros-nosotras* y *él-ella/ellos-ellas*.

Tal y como recoge el Gabinete de estudios de UGT-Navarra (2006), desde el inicio de este siglo Sakana ha experimentado un crecimiento exponencial, año tras año, de la población inmigrante en su territorio. En este sentido, diversas investigaciones como la del Gabinete de estudios de UGT-Navarra (2006) o Guebbe (2020), han recopilado la

evolución de las dos últimas décadas en dicha materia, observándose un notable ascenso de la inmigración en el valle, partiendo de 139 personas foráneas (0,7% de la población total) en 1998 y alcanzando, en el año 2019, la cifra de 1413 personas, lo cual supone el 7% de las y los habitantes de Sakana.

No obstante, tal y como refleja la ilustración que se muestra a continuación, es preciso realizar el matiz entre las personas nacidas en un país extranjero y aquellas que cuentan, específicamente, con el reconocimiento de la nacionalidad. Esta cuestión es relevante porque demuestra la existencia de un número más elevado de personas inmigrantes, ya que en los respectivos censos o en organismos como el Instituto Nacional de Estadística, no se contemplan como personas inmigrantes si no gozan del certificado que acredita su nacionalidad extranjera.

Ilustración 4: Porcentaje de personas nacidas en el extranjero y personas con nacionalidad extranjera en Sakana y por pueblos (2020).



Fuente: Guembe, 2020.

A la vista de los datos arrojados en torno a la población inmigrante de Sakana, es preciso mencionar tres aspectos clave que condicionan el proceso llevado a cabo y que, en el presente marco teórico, son abordados con el fin de conectar la evidencia ya existente con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Por una parte, a tenor de los datos aportados por el Gabinete de estudios de UGT-Navarra (2006), la inmigración en Sakana está claramente marcada por el factor económico y laboral, donde algunas personas acceden a empleos relativamente dignos y estables pero, en otros casos, no es posible alcanzar el objetivo y esto provoca un alto número de familias itinerantes. Todo ello, además, está a menudo ligado a condiciones

socioeconómicas delicadas, las cuales serán abordadas en próximos subapartados del presente marco teórico, que inevitablemente deben ser contempladas a la hora de llevar a cabo el proceso de intervención.

Por otra parte, atendiendo a la distribución de la inmigración por pueblos, es reseñable que los pueblos grandes son quienes albergan un mayor número de personas extranjeras, lo cual está estrechamente vinculado a la mayor facilidad de acceder al mercado laboral en dichos municipios. En este sentido, si las formas de relación ya varían de por sí según el tamaño de los pueblos, también es preciso analizar, a través de este trabajo, cómo se desenvuelven las personas inmigrantes en cada contexto y qué tipo de acogida les brinda la población autóctona.

Por último, tal y como se ha indicado desde el comienzo de este subapartado, entendiendo el centro educativo como el reflejo de la comunidad en la que se encuentra, los factores señalados en torno a las peculiaridades de cada pueblo, las características en cuanto a la población inmigrante y las formas de relación entre todas las personas se concentran y deben ser gestionados, en este caso, en el IES Altsasu BHI.

Las cuestiones expuestas hasta el momento son, a grandes rasgos, comunes tanto para la Sakana en general como para el IES Altsasu BHI en particular. Sin embargo, con el fin de completar la contextualización del trabajo realizado en dicho centro educativo, es preciso señalar un último factor que, indudablemente, tiene un enorme impacto tanto en el plano académico como en el relacional entre las y los estudiantes: la oferta educativa bilingüe.

En primer lugar, es preciso señalar que el IES Altsasu BHI es un centro un centro público ubicado en la zona vascofona de Navarra. Esta característica implica, según la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre del euskera, que dicho idioma adquiere el estatus de idioma cooficial, junto al castellano, garantizando así reconocimiento a “todos los ciudadanos del derecho a usar tanto el euskera como el castellano en sus relaciones con las Administraciones Públicas” (art. 6).

Partiendo de esa base jurídica, el IES Altsasu BHI (2021a) cuenta con una oferta académica bilingüe, a través de los denominados Modelo A y Modelo D que se imparten desde 1º de la ESO hasta 2º de Bachiller, respectivamente. Según las definiciones aportadas por el Departamento de Educación (2021) del Gobierno de Navarra, el Modelo A “proporciona enseñanza en castellano, con el euskera como asignatura, en todos los

niveles etapas y modalidades”, mientras que el Modelo D “consiste en enseñanza totalmente en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana”.

De este modo, tanto en el plano legislativo como en el marco educativo, Gobierno de Navarra e IES Altsasu BHI garantizan, respectivamente, la posibilidad de estudiar en euskera o castellano según los deseos de cada familia.

Sin embargo, volviendo a la cuestión de las relaciones sociales, el idioma se erige como uno de los elementos clave en la conformación de las identidades sociales y, más si cabe, en el caso de idiomas minoritarios -y a menudo, minorizados- como es el caso del euskera, por el hecho de vertebrar el modo en el que cada individuo se sitúa y comprende la realidad.

En todo sistema cultural, sus prácticas, patrones y códigos están sujetos a un número corto o amplio de principios que se expresan a través del lenguaje, el cual simultáneamente, ejerce coerción sobre las ideas, las prácticas y los patrones de cada cultura (Rodríguez, 1983:154).

Por ello, es reseñable también la visión de autoras como González et al. (2008) que, además de identificar el idioma como la piedra angular del desarrollo y conformación de la identidad cultural, abogan por la implantación de sistemas educativos que sirvan como agentes defensores de las culturas, especialmente en el caso de las minorizadas, tratando de paliar los efectos de la globalización en términos de la destrucción de las identidades nacionales y culturales.

En definitiva, a la vista de las ideas reflejadas en el presente subapartado, queda en evidencia la enorme complejidad que implica trabajar en un centro educativo donde se concentra y, en cierto modo, se agudiza el impacto de los aspectos que se han venido exponiendo, como es el caso de las peculiaridades de cada municipio, el impacto del creciente fenómeno migratorio o la cuestión lingüística, en todo lo referente a las lógicas relacionales entre las personas que forman parte del IES Altsasu BHI.

3. OBJETIVOS Y FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En el presente apartado, se recogen los objetivos, tanto general como específicos, que se acometen a través de la labor realizada en el IES Altsasu BHI, así como las hipótesis que tratan de ser confirmadas o refutadas a partir del análisis de los resultados que se lleva a cabo en este documento.

3.1. Objetivos

Los objetivos planteados están estrechamente ligados a la propuesta metodológica que rige el proyecto que se desarrolla en el IES Altsasu BHI, sobre el cual se indaga exhaustivamente en apartados posteriores, donde se establece una etapa investigativa para la obtención de un diagnóstico sobre el que, posteriormente, se diseñan y desarrollan las acciones destinadas a mejorar la realidad investigada.

Por ello, se establece un primer objetivo general vinculado a la cuestión del diagnóstico que, además, se erige como el medio y el fin para la plasmación escrita de este Trabajo Fin de Máster, y después se muestra el segundo objetivo general que, si bien trasciende en cierto modo a este documento, ya que hace referencia al fin último del proceso desarrollado en el IES Altsasu BHI, el enfoque de todo el proceso diagnóstico se impregna de esa vocación transformadora a través de la participación de los diversos agentes presentes en el instituto.

3.1.1. Objetivo general (I)

- Desarrollar un diagnóstico sobre la situación de convivencia existente en el IES Altsasu BHI, desde la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción-Participación.

3.1.1.1. *Objetivos específicos (I)*

- Utilizar los tipos ideales de sociabilidad -convivencia, coexistencia y hostilidad- para definir la realidad del IES Altsasu BHI.
- Estudiar las relaciones de aceptación/rechazo entre modelos lingüísticos y culturas diversas.
- Identificar, mediante métodos participados, las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para la convivencia.

- Analizar la influencia de factores socioeconómicos y desigualdades sociales que influyen en la garantía de derechos en el acceso de una educación universal y de calidad.
- Implicar al conjunto de la comunidad educativa en el desarrollo del proceso.
- Recoger las demandas y propuestas de mejora e intervención resultantes del diagnóstico.

3.1.2. Objetivo general (II)

- Mejorar las condiciones de convivencia en el IES Altsasu BHI a través de la participación.

3.1.2.1. Objetivos específicos (II)

- Incrementar la capacidad relacional, de análisis y propuesta, de gestión y participación de las personas implicadas en el proceso diagnóstico inicial.
- Crear espacios de encuentro improbables entre las diversidades presentes en el instituto.
- Revalorizar, mediante su implicación, las diversidades existentes.
- Reforzar la perspectiva comunitaria y conectar el trabajo en red entre los agentes institucionales y sociales de Sakana.

3.2. Formulación de hipótesis

Una vez señalados los objetivos generales y específicos que dotan de sentido y dirección al trabajo que se realiza tanto en el IES Altsasu BHI como en la redacción del presente documento, a continuación se formulan las hipótesis que posteriormente son verificadas a partir del análisis diagnóstico que se lleva a cabo:

- Las lógicas relacionales entre el alumnado del Modelo A y del Modelo D se caracterizan por situaciones de coexistencia u hostilidad.
- Las personas provenientes de minorías étnicas experimentan dificultades para su integración en la dinámica del IES Altsasu BHI.
- El Modelo D es más proclive a facilitar escenarios de integración y convivencia intercultural que el Modelo A.

- El euskera se erige como una herramienta de integración tanto en el IES Altsasu BHI como en Sakana en su conjunto.

4. METODOLOGÍA

El presente apartado metodológico se compone por dos grandes bloques destinados a recoger, en primer lugar, aspectos teóricos que fundamentan la metodología diseñada y, posteriormente, se procede a aterrizar la aplicación metodológica mediante la exposición de la labor empírica que se realiza en el IES Altsasu BHI.

4.1. Diseño y enfoque metodológico

El proceso que se realiza en el IES Altsasu BHI alberga una potente carga metodológica que, tal y como se puede observar posteriormente, aglutina una destacada variedad de técnicas y herramientas que se utilizan desde el enfoque de la Investigación-Acción-Participación. Por ello, a continuación se desgranar algunos subapartados relativos a la justificación metodológica, la influencia de la sociopraxis como generador del marco metodológico, las características fundamentales de la IAP y, por último, se detallan los rasgos principales de las técnicas que se emplean durante el proceso.

4.1.1. Justificación metodológica

A lo largo del marco teórico y en la presentación de los objetivos e hipótesis que rigen el presente trabajo, se señalan los aspectos fundamentales que determinan la dirección de las actuaciones que se llevan a cabo, donde se han dejado entrever dos cuestiones que tienen un impacto inequívoco en el diseño metodológico y, por ende, en su propia implantación en el IES Altsasu BHI.

Por un lado, se ha venido señalando que la labor realizada en el instituto, la cual se recoge mediante el presente documento, responde a la elaboración de un diagnóstico focalizado en el análisis de las cuestiones relacionales, vinculadas a la identificación de las situaciones de sociabilidad existentes en el centro. Sin embargo, conviene reseñar que la elaboración del diagnóstico no es el fin último de la labor que se realiza en el IES Altsasu BHI, sino que supone una etapa imprescindible para la continuación del proceso de trabajo durante los próximos meses.

Es por ello que, si bien es cierto que en este TFM se abordan los aspectos relativos al diagnóstico, resulta imprescindible recalcar cuál es el porqué y el objetivo primordial por el que nace esta demanda desde la Mancomunidad de Sakana: el diseño e implementación

de un plan de acción para la mejora de la convivencia en el IES Altsasu BHI y, por extensión, en el valle de Sakana en su conjunto.

Por otro lado, el carácter participativo del proceso es una cuestión esencial para comprender el diseño metodológico, ya que desde el primer momento se establece un eje prioritario, como es la preparación de una estructura participativa que permita recoger las opiniones y puntos de vista de toda la comunidad educativa del IES Altsasu BHI, sobre el que se pivota el proyecto en su conjunto.

En este sentido, cabe destacar que, a través de las técnicas empleadas que se exponen en subapartados posteriores, se trata de obtener la opinión de la práctica totalidad del alumnado y, además, se incorporan testimonios de todos los agentes -alumnado, profesorado, profesionales no docentes, equipo directivo y familias- que responden a colectivos o rasgos distintivos específicos como la procedencia, la etnia, la cultura, el modelo lingüístico de referencia, etc., con el fin comprender la pluralidad existente en el territorio.

La combinación de los ingredientes señalados, donde el diagnóstico participativo se erige como el medio para llevar a cabo una posterior intervención para la mejora de la convivencia, encaja con la inmensa mayoría de las cuestiones que aglutina el enfoque metodológico de la Investigación-Acción-Participación (IAP) que, tal y como señala Kirchner (2004), trata fundamentalmente de combinar los procesos de conocer y actuar, siempre a partir de la implicación de las personas que se encuentran en la realidad que se aborda.

Por ello todo ello, cabe destacar que el desarrollo de una IAP se erige como el medio para alcanzar los objetivos vinculados, tanto para la consecución del diagnóstico como para el posterior desarrollo del proceso intervención, pero también se identifica como un fin en sí mismo debido al impacto y la relevancia que supone dicho enfoque en el transcurso del proceso que se lleva a cabo en el IES Altsasu BHI.

4.1.2. La sociopraxis como encuadre metodológico para el desarrollo de la IAP

Una vez identificado el contexto de partida, la idoneidad del diseño y puesta en marcha de una IAP y atendiendo a la globalidad de la labor que se realiza en el IES Altsasu BHI donde, en última instancia, se lleva a cabo un proceso de intervención -a partir del presente diagnóstico- con el fin de mejorar la convivencia en el centro, es preciso señalar

la sociopraxis como el encuadre contextual que alberga el diseño y desarrollo metodológico de la Investigación-Acción-Participación.

El encuadre sociopráxico, originario de la década de los años 90 del siglo pasado, destaca por la combinación de las dimensiones teórico-prácticas para el desarrollo de un proceso de intervención, a partir de las lógicas participativas que impregnan la práctica totalidad de las acciones realizadas. En este sentido, tal y como señala Villasante (2019), la sociopraxis se sitúa como un espacio de convergencia entre la perspectiva estructural (cualitativa), en la que destacan los grupos de discusión y las conversaciones o entrevistas semiestructuradas, y las posiciones dialécticas (participativas) caracterizadas por las IAP, las asambleas o las militancias.

El marcado carácter participativo de las dinámicas sociopráxicas adopta su máxima expresión cuando esta perspectiva rompe, tal y como señala Ramos (2012), con la separación establecida históricamente entre el conocimiento científico y el conocimiento popular, ya que ambas se consideran igual de válidas y útiles para la creación de conocimiento.

Este enfoque, además, es especialmente útil la hora de llevar a cabo dinámicas y técnicas grupales que, tal y como se recogen en próximos subapartados, sirven para la recogida de *inputs* que permiten analizar y reflexionar sobre el objeto de estudio en cuestión. Por ello, con el fin de otorgar legitimidad a los discursos que articulan las y los participantes, es fundamental diseñar, desarrollar y analizar dichas dinámicas desde la siguiente perspectiva:

Se trata de aceptar las lógicas presentes en cada pensamiento, reflexión o posicionamiento (y, por tanto, presentes en el flujo discursivo) como realidades igualmente válidas de tal suerte que la agregación de discursos, reflexiones y pensamientos produzca nuevos escenarios insertados transductivamente, articulando lo nuevo en lo conocido (Ramos, 2012:124).

Todo ello, a partir de la visión de Ramos (2012), tiene como resultado un proceso conversacional participativo que permite recoger información en torno a las opiniones, percepciones, sentimientos etc. de las y los participantes, a partir de los cuales se pueden generar escenarios de reflexión colectiva sobre lo extraído y, en última instancia, aplicar diversas estrategias transformadoras a través de las propias aportaciones y decisiones adoptadas por el propio grupo.

En este sentido, tal y como se señala posteriormente en el apartado destinado al desarrollo metodológico, resulta imprescindible que todas las personas y colectivos -especialmente,

los minoritarios- dispongan de la oportunidad para aportar sus opiniones y reuniones, además del reconocimiento y aceptación de sus testimonios y la posibilidad de participar en los espacios decisorios. De lo contrario, existe el riesgo de caer en lógicas que atentan contra el respeto de la diversidad, pudiendo generar lógicas que acentúan sobremanera las distancias y diferencias exgrupales.

Al hilo de dicha necesidad de garantizar la participación de todos los colectivos implicados, Villasante (2019) aboga con firmeza por la necesidad de plantear proyectos de carácter integral, donde las y los propios participantes construyan, a través de la exposición de los diferentes puntos de vista, las acciones que se van a desarrollar en pos de mejorar su bienestar. Asimismo, el autor señala que la sociopraxis no es, ni mucho menos, una metodología objetiva, pero sí debe mantener un ejercicio de reflexión constante para garantizar la pluralidad en su máxima expresión, sin decantarse especialmente por una de las corrientes o colectivos existentes en dicho espacio de diversidad.

De este modo, la sociopraxis -conocida también como una metodología implicativa- aporta una riqueza enorme al trabajo de campo realizado en cuanto a la combinación de los estudios o diagnósticos teóricos, con las propuestas que nacen desde las propias vivencias empíricas de las y los participantes implicados, las cuales son empleadas para la construcción de reflexiones críticas compartidas que posibiliten la propia transformación social.

Por último, cabe destacar que la aplicación de la visión sociopráctica genera, tal y como recoge Jairo (2008), dos fenómenos muy positivos tanto para la comunidad donde se interviene como para el propio equipo de investigación. A continuación, se reflejan de manera sintetizada.

Por un lado, respecto a la comunidad, es reseñable la activación de las personas que lo componen, en pos de erigirse como sujetos activos que tienen para capacidad participar en espacios deliberativos y decisorios sobre cuestiones que afectan a su día a día. Y, por otro lado, en lo referente al equipo de investigación, tanto la experiencia vivida como el análisis y la reflexión realizada a partir de los resultados obtenidos, suponen un conocimiento investigativo sumamente interesante para las y los propios participantes, para el crecimiento personal de las personas investigadoras y para la comunidad científica en su conjunto.

Este TFM, precisamente, trata de recopilar y ofrecer todo el conocimiento adquirido a partir de la experiencia vivida y los resultados diagnósticos obtenidos, a partir del trabajo realizado desde, con y para las personas y colectivos vinculados al IES Altsasu BHI.

4.1.3. Aproximación conceptual y procesual de la IAP

A lo largo de este apartado se han señalado algunos aspectos característicos de las metodologías participativas y, en este subapartado, se trata de ofrecer algunas nociones centrales para situar los rasgos específicos y los procedimientos habituales en el desarrollo de una IAP.

A modo de introducción y asentamiento del punto de partida, conviene destacar la siguiente cita en la que se remarca la vocación intrínseca de la persona investigadora, en la dirección de implicarse activamente para transformar la realidad en la que se sumerge: “el investigador no debe actuar como el búho de Minerva, no está para contemplar sino para transformar” (Kirchner, 2004:1).

La perspectiva transformadora en las investigaciones realizadas en el ámbito de las ciencias sociales tiene su origen en lo que Kurt Lewin, autor primigenio en esta materia, denominó como Investigación-Acción (IA). Tal y como se puede comprobar en la nomenclatura señalada, la IA responde a dos de los tres componentes que conforman la IAP. Por ello, a continuación se muestra una breve evolución histórica que transita desde la creación de la Investigación-Acción al enfoque de la Investigación-Acción-Participación.

En este sentido, según recoge López (1987), las aportaciones más reseñables de Lewin contribuyen a un cambio de paradigma en torno a la función de las investigaciones, donde no solamente se erigen como el fin durante un proceso, sino que también suponen el medio a través del cual poder transformar la realidad. A partir de dicha visión, el rol de la persona investigadora en su aterrizaje en el propio campo o territorio de interés, con el fin de desarrollar una labor observación, análisis y diagnóstico de la realidad para, posteriormente, formar a la población diana con el fin de modificar y mejorar sus hábitos o situaciones cotidianas.

Esta perspectiva de Lewin, innovadora por el trabajo de campo y el apoyo a las personas para mejorar la realidad, adopta ciertos tintes paternalistas y jerárquicos en las relaciones sociales, ya que la persona investigadora es la que atesora el conocimiento y la única capacitada para formar al resto. Sin embargo, es preciso señalar la aparición de algunas

corrientes divergentes, que abogan por un modelo horizontal y reactivo al paternalismo, en las cuestiones vinculadas a las relaciones que establece la persona investigadora con las personas del territorio.

Poniendo el foco en el proceso evolutivo de la IA y el surgimiento de las nuevas corrientes participativas, López (1987) identifica a Paulo Freire como el autor de referencia en el desarrollo de dicha metodología, por dos motivos principales. Por un lado, debido al cambio de paradigma que aporta sobre el carácter transformador de la investigación, que pasa de una visión marcadamente reducida al ámbito científico por parte de Lewin, a adoptar una dimensión humanista donde los espacios de diálogo se presumen fundamentales y se vislumbra un aumento de la legitimidad obtenida por el conocimiento popular. Y, por otro lado, por el hecho de que la visión crítica, reivindicativa y los procesos de concientización que caracterizan la filosofía de Freire asientan las bases de la IAP.

La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Por lo tanto, es necesario hacer de esta concientización el primer objetivo de toda la educación: antes de nada provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa la acción. (Freire, 1973:40, citado en Streck, Redin y Zitzoski (2008:106).

Sin el ánimo de realizar una exposición demasiado extensa sobre la filosofía de Freire, resulta oportuno reflejar dicha cita que permite comprender en qué consiste la concientización y por qué es tan relevante, especialmente en aspectos metodológicos como los que se vienen señalando, donde resulta imprescindible la participación de las personas que viven una realidad concreta, con el fin de desarrollar acciones que permitan transformar la realidad según sus necesidades y características.

A raíz de la perspectiva de Freire, donde se pone el foco en agitar las conciencias y empoderar especialmente a los colectivos oprimidos, Park (1992) señala la producción del conocimiento popular como el elemento definitivo para la evolución de las IA en IAP, siempre en la dirección de la construcción común, mediante lógicas de acción colectiva, de unas condiciones de vida más justas. En este sentido, tal y como se señala posteriormente, resulta fundamental que los colectivos entendidos como minoritarios u oprimidos tengan la oportunidad de implicarse en espacios deliberativos y decisorios, ya que si no resulta imposible alcanzar un escenario efectivo de justicia social.

De este modo, el cambio de paradigma que experimenta la propuesta de IA de Lewin es sustancial, ya que la persona investigadora no es quien genera conocimiento y

posteriormente forma al resto para mejorar su situación, si no que el objetivo prioritario reside en adoptar un enfoque emancipatorio y otorgar un papel primordial a la participación popular, con el fin de generar relaciones horizontales y desarrollar reflexiones críticas, legítimas y consensuadas en pos de mejorar sus propias realidades y condiciones vitales (Ianina, *s.f.*).

En definitiva, tras haber identificado paulatinamente los elementos clave en la evolución de la IA a la IAP, así como el espíritu que impulsa y legitima la participación en pos de garantizar una transformación social adecuada al contexto, a continuación se muestra una definición formal que engloba las características y fines esenciales de la Investigación-Acción-Participación:

Es un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser “objeto” de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, devolución, acciones, propuestas...) y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad a estudiar (Alberich, 2008:139).

En esta conceptualización, por tanto, se arrojan los tres pilares esenciales que sustentan el desarrollo metodológico de la IAP. Por un lado, el establecimiento de un objetivo primordial vinculado a la mejora de las condiciones de vida del conjunto de la comunidad, siempre a partir de las opiniones y necesidades sentidas recogidas en el proceso. Por otro lado, la identificación de las personas participantes como sujetos activos, y no como objetos pasivos, otorgándoles así la señalada legitimidad y papel protagónico en los espacios deliberativos y decisorios que se habiliten. Y, por último, el rol de la investigadora implica la inmersión de la misma en el terreno o comunidad en cuestión, con el fin de establecer relaciones horizontales y colaborativas con el resto de las y los participantes, sirviendo de apoyo en pos de garantizar la estructura y el buen desarrollo metodológico.

Así, por tanto, la IAP supone una metodología que se desarrolla en la comunidad, para la comunidad y con la comunidad, manteniendo la vocación transformadora e intervencionista que ya se remarcaba en la IA, a lo que se añade el enfoque participativo y humanista que ubica a las y los participantes en el centro del proceso, siendo éstos quienes tienen la capacidad de deliberar en torno su realidad y las problemáticas que los rodea para, posteriormente, consensuar e implantar acciones para mejorarlas.

De este modo, concluyendo con el presente apartado donde se señala la evolución y las características esenciales de la IAP, a continuación se muestra una tabla donde se exponen los pasos esenciales para desarrollar adecuadamente esta metodología.

Tabla 3: Etapas y fases de la Investigación-Acción-Participación.

ETAPAS		N.º	FASES
ETAPA PRE- INVESTIGACIÓN	Síntomas, demanda y elaboración del proyecto	0	Detección de unos síntomas y realización de una demanda -desde alguna institución, generalmente administración local- de intervención
		1	Planteamiento de la investigación: negociación y delimitación de la demanda, elaboración del proyecto.
		2	Recogida de información
PRIMERA ETAPA	Diagnóstico	3	Constitución de la Comisión de Seguimiento
		4	Constitución del Grupo IAP
		5	Introducción de elementos analizadores
		6	Inicio del trabajo de campo: entrevistas individuales a representantes institucionales y asociativos
		7	Entrega y discusión del primer informe
SEGUNDA ETAPA	Programación	8	Trabajo de campo: entrevistas grupales a la base social
		9	Análisis de textos y discursos
		10	Entrega y discusión del segundo informe
		11	Realización de talleres
TERCERA ETAPA	Conclusiones y propuestas	12	Construcción del Programa de Acción Integral (PAI)
		13	Elaboración y entrega del informe final.
ETAPA POST- INVESTIGACIÓN	Puesta en práctica del PAI y evaluación. Nuevos síntomas	14	Puesta en práctica del PAI y evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de Martí (2002:52).

Con el ánimo de no extender en demasía la explicación descriptiva de las etapas y fases que conforman la metodología IAP, en el apartado destinado al desarrollo metodológico se alude constantemente a dichas cuestiones, llevando a cabo una explicación teórico-práctica de los elementos clave señalados por Martí (2002) y su aplicación empírica en el IES Altsasu BHI.

4.1.4. Técnicas y herramientas empleadas

Para concluir con este apartado que trata de reflejar las cuestiones centrales del diseño metodológico establecido, a continuación se detallan algunas pinceladas sobre las herramientas y técnicas que se han desarrollado en el IES Altsasu BHI. En este sentido, al igual que se ha indicado en la conclusión del subapartado previo, el objetivo es mostrar el encuadre teórico en el que se ubican dichos recursos y, posteriormente, en el apartado

destinado a desglosar el desarrollo metodológico se incide en profundidad en el modo de aplicarlos.

En primer lugar, es preciso señalar que las técnicas a utilizar en procesos de IAP son mayoritariamente cualitativas, debido al carácter participativo y dialógico de las dinámicas. No obstante, tal y como se muestra a continuación, se ha aplicado una mirada ecléctica a la hora de seleccionar e implementar estrategias de recogida de información, a través de la utilización de recursos variados en el plano cualitativo y otorgando una dimensión esencial a los inputs obtenidos mediante elementos cuantitativos.

Empezando por las técnicas cualitativas, estas son las tres que han sido empleadas a lo largo del proceso: los grupos de discusión, grupos focales y la elaboración del DAFO. Antes de señalar algunos aspectos distintivos de cada caso, conviene destacar la estrategia participativa dialógica a la que hace alusión Ramos (2012), la cual se identifica como un elemento eminentemente sociopráxico, donde la persona investigadora adopta un rol de facilitador o mediador de los grupos, siempre en la dirección de alcanzar el siguiente objetivo:

“Este proceso de objetivación-creación y reflexión respecto de las realidades propias y ajenas posibilitará la aparición de nuevas acciones, conductas y planteamientos sobre la base de las cuales fomentar la construcción de posibles soluciones operativas a las problemáticas compatibilizadas”.
(Ramos, 2012:126).

A partir de dicho escenario deliberativo donde se reflexiona en torno a las realidades y posibles mejoras de las mismas entre las y los participantes, los grupos de discusión y grupos focales guardan grandes similitudes. En este sentido, tanto Arboleda (2008) como Hamui y Varela (2013) entienden ambos métodos como herramientas para la generación del conocimiento colectivo o popular, sobre lo cual se ha indagado profundamente con anterioridad, donde se abren espacios de opinión y debate con el fin de compartir experiencias, a través de discursos que permiten comprender los modos de vida, las formas de pensar y el sentir de las personas de un territorio o espacio sobre algunos temas concretos.

No obstante, si bien existen pocas diferencias en el fondo y los fines de ambos métodos, Lopes (2019) señala algunas diferencias relativas a la forma y al modo de desarrollar los grupos de trabajo. Fundamentalmente, destaca que los grupos de discusión son más abiertos y la persona investigadora adopta un rol poco directivo, incidiendo en el tratamiento temáticas concretas donde los discursos se erigen como los elementos de

interés prioritarios; mientras que los grupos focales, caracterizados por una dirección más directiva y cerrada por parte de la persona investigadora, abordan cuestiones más genéricas y el análisis se centra generalmente en los contenidos.

A pesar de las diferencias mostradas, tal y como se puede observar posteriormente en el desarrollo metodológico, la inmensa mayoría de las dinámicas desarrolladas en el IES Altsasu BHI se identifican como grupos de discusión, y la diferencia más reseñable con el grupo de focal reside fundamentalmente en que en éste último las y los participantes conocen las temáticas que se abordan, mientras que en los grupos de discusión las personas desconocen con anterioridad los objetivos y los elementos de debate que se introducen paulatinamente.

Como último apunte a los métodos señalados, donde la dialéctica y la inmersión de la persona investigadora en el entorno es fundamental, es preciso mencionar lo que Gutiérrez (2008) denomina como la sistematización de las experiencias. Esta cuestión está vinculada al análisis crítico de los inputs que ofrece el grupo, con el fin de interpretar y construir las realidades existentes a través de los testimonios recogidos y, posteriormente, reconstruir la propia realidad de manera conjunta a partir de las evidencias empíricas que han sido sistematizadas. Por ello, la grabación de las sesiones - por supuesto, previo consentimiento de las y los participantes- resulta imprescindible para realizar el pertinente ejercicio analítico y reflexivo.

Para concluir con las técnicas cualitativas, es preciso señalar el DAFO -acrónimos que responden a Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades-, como una herramienta que valiosa para la realización del diagnóstico pero, también, resulta útil para reflexionar en torno a propuestas relativas a las acciones que se desarrollan posteriormente.

Esta técnica, tal y como recoge Sisamón (2012), es originaria de lógicas empresariales pero resulta de muy útil aplicación en el ámbito de la intervención social, con el fin de identificar los puntos positivos y negativos de la persona, grupo o sistema en cuestión. De este modo, las Debilidades y Amenazas hacen referencia a los elementos negativos internos y externos, mientras que las Fortalezas y Oportunidades obedecen a los aspectos positivos internas y externos, respectivamente.

Por otra parte, poniendo el foco en las herramientas cuantitativas utilizadas, éstas se plasman en la elaboración de un cuestionario por parte del equipo de investigación para que, posteriormente, las personas seleccionadas lo cumplimenten, con el fin de lograr una

muestra estadística mayor en torno a las temáticas que ya se han abordado, en el caso del IES Altsasu BHI, a través de las técnicas cualitativas.

En este sentido, el cuestionario consiste “un conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación” (López y Sandoval, *s.f.*:5), que debe cumplir con dos requisitos fundamentales. Por una parte, debe ser válido en términos de concordancia con los objetivos e hipótesis de la investigación y, por otra parte, debe ser confiable en el sentido de garantizar que la herramienta permite obtener resultados similares sobre un mismo fenómeno, a través de la utilización de las mismas preguntas.

Una vez desarrolladas las características fundamentales de las técnicas cualitativas y cuantitativas aplicadas en el IES Altsasu BHI, es preciso señalar que, al hilo de la visión ecléctica a la que se ha hecho alusión con anterioridad, la combinación de ambas perspectivas confluye en la utilización del enfoque multimétodo. Este enfoque, tal y como indica Ruiz (2008), posibilita una notable flexibilidad en el devenir de la investigación, ya que permite abordar y adaptarse a una realidad multidimensional desde diferentes prismas -cualitativos y cuantitativos-, promoviendo así ejercicios de análisis y reflexión más enriquecedores y profundos.

Es por ello que, tal y como se muestra próximamente tanto en el apartado destinado al desarrollo metodológico como en la exposición y análisis de resultados, se lleva a cabo una triangulación entre los datos cualitativos y cuantitativos que se han obtenido, con el fin de desarrollar un diagnóstico sobre la realidad del IES Altsasu BHI -especialmente en términos de convivencia- a partir del análisis y combinación, si es posible, de los inputs que arrojan las diferentes técnicas utilizadas.

Por último, a modo de cierre del diseño metodológico y de las cuestiones relativas a las técnicas utilizadas, es fundamental señalar dos elementos presentes a lo largo de todo el proceso diagnóstico que, además, se encuentran notablemente interconectados: la observación participante y el diario de campo.

En lo referente a la observación participante, es preciso señalar que se trata de una técnica de utilización constante desde que el equipo investigador entra en el campo de interés, siendo especialmente enfático durante el desarrollo de las técnicas que se han mencionado con anterioridad. Todo ello, queda anotado en el diario de campo que, además, incluye todo tipo de información de interés que permite hacer un seguimiento cronológico del proceso que se

lleva a cabo, a través de la sistematización de las reuniones, dinámicas u otros aspectos relevantes que surgen en el día a día.

Todo ello, por tanto, denota una exhaustiva labor tanto en el diseño metodológico como en el desarrollo del mismo que, en el siguiente apartado, se expone de forma pormenorizada con el fin de reflejar la magnitud de la labor realizada en el IES Altsasu BHI.

4.2. Desarrollo metodológico

A lo largo de los apartados del presente documento se han recogido los elementos teóricos, metodológicos y contextuales que sirven como soporte del proceso empírico experimentado en el IES Altsasu BHI. A partir de dichas aportaciones, a continuación se procede a desgranar de forma exhaustiva cómo ha sido aplicada la metodología IAP con el fin de elaborar un diagnóstico que sirve, en última instancia, para el diseño de un plan de acción y la implementación del mismo en pos de mejorar la situación de convivencia en el propio instituto y, por extensión, con significado impacto en el espacio relacional de las y los jóvenes de los diversos pueblos que conforman el valle de Sakana.

Antes de comenzar con el desglose de las etapas y sesiones desarrolladas, resulta imprescindible señalar algunas cuestiones vinculadas a la pandemia mundial del Covid-19, la cual ha golpeado el territorio navarro desde principios del año 2020 hasta la actualidad, debido a su enorme impacto tanto en el fondo como en la forma de llevar a cabo el proceso diagnóstico en el IES Altsasu BHI. En este sentido, podría señalarse que el propio desarrollo metodológico es un resultado significativo de un escenario contextual especialmente condicionado para la investigación y la intervención. En síntesis, y desde el comienzo de este trabajo de campo, existían algunas limitaciones (junto a muchas oportunidades) que, en ningún caso debían paralizar el desarrollo de una práctica de estas características.

En primer lugar, desde un punto de vista genérico de la vida cotidiana y de las relaciones sociales, elementos como el uso de la mascarilla, el mantenimiento de la distancia social u otras restricciones que limitan la interacción entre personas, provocan un cambio radical en los modos de vida y las formas de relación que se han producido hasta la llegada de la pandemia.

Estas cuestiones todavía se acentúan con mayor intensidad, en el marco educativo en general y en los cursos donde se aglutina la población adolescente en particular, debido a la creación de los denominados *grupos burbuja*. Estos grupos de alumnado tratan,

fundamentalmente, de limitar la interacción con las personas ajenas a los grupos propios. De este modo, se trata de identificar con mayor facilidad los contactos estrechos en caso de que un o una integrante del grupo contraiga el Covid-19, además de disminuir el riesgo de contagio y la expansión del virus mediante la limitación de la interacción, al menos en el centro educativo, con las y los compañeros que se encuentran en otros grupos burbuja. En resumen, este contexto, indiscutiblemente, subraya la permanencia de lógicas relacionales endogámicas que, como será comprobado en el espacio de resultados, caracterizan el escenario relacional del instituto.

El impacto de la pandemia en las y los adolescentes es especialmente notable, por el hecho de encontrarse en una etapa vital que supone un momento crítico en la conformación de la identidad y, por ende, el desarrollo de sentimientos de pertenencia hacia el endogrupo. Por ello, si bien a lo largo de las dinámicas y técnicas utilizadas se trata de abordar la cuestión de la convivencia en situaciones no pandémicas, es imprescindible mostrar cierta sensibilidad hacia los efectos del Covid-19 en dicha materia, con el fin de prever las consecuencias o secuelas que podrían surgir en lo que, coloquialmente, se conoce como la *nueva normalidad*.

En definitiva, poniendo el foco en la posición del equipo de investigador en el campo de trabajo, a partir del señalado impacto provocado por la pandemia del Covid-19, es preciso realizar algunas matizaciones en este apartado que da cuenta del desarrollo metodológico. Por un lado, podría decirse que el modelo de IAP desarrollado no ha podido ser plasmado en su representación ideal, debido a las dificultades señaladas para sumergirse plenamente en la cotidianidad del instituto, con el fin de observar y analizar cómo se desarrollan las actividades y dinámicas relacionales en el día a día, además de establecer vínculos más cálidos y estrechos con todas las personas que colaboran y participan a lo largo del proceso realizado. No obstante, y desde una plena consciencia de este condicionante, esta situación no ha sido óbice para el dominio del rigor metodológico y procedimental que debe caracterizar todo trabajo impulsado desde un marco académico y, en este caso, sin renunciar a la esencia de un proceso investigativo participado.

Así, por tanto, tras haber señalado el imprescindible matiz del Covid-19 y su influencia en el transcurrir del proceso, a continuación se muestra el detallado relato de la labor realizada durante los seis meses de trabajo en el IES Altsasu BHI, alcanzando lo que podría ser considerado como un hito sin -casi- precedentes debido a su volumen y

extensión, ya que se recogen las opiniones y puntos de vista de la práctica totalidad de las personas y colectivos que participan en el día a día del centro.

Es así pues como, empezando allá por el 16 de diciembre de 2020 y concluyendo el 25 de junio de 2021, se lleva a cabo un intenso trabajo de campo que, a la postre, sirve para la elaboración del presente diagnóstico a través de los datos obtenidos sobre el que, a lo largo del curso escolar 201-2022, y tras la presentación de los resultados diagnósticos para su discusión colectiva, se procederá a diseñar e implantar el plan de acción con el fin de mejorar la convivencia en el instituto *sakandarra*.

A continuación, se muestra una tabla a modo de índice de la labor realizada donde se detalla, cronológicamente, el conjunto de reuniones, sesiones y acciones llevadas a cabo a lo largo del trabajo de campo, siendo aglutinadas, de la manera más rigurosa posible, en torno a las etapas y fases características de la IAP reflejadas previamente en la tabla elaborada a partir de las aportaciones de Martí (2002). Asimismo, la exposición escrita donde se desarrollan cada una de las etapas señaladas trata de situar, respetando en la medida de lo posible la cronología marcada, en el tiempo y espacio de cada momento vivido en el proceso.

Tabla 4. Cronología del desarrollo metodológico realizado. Fuente: Elaboración propia.

	N.º	TIPO DE SESIÓN	FECHA	
ETAPA 0	0	Primer encuentro entre alumno y tutor del TFM	16/12/2020	
	1	Presentación del proyecto a la dirección del IES Altsasu BHI	14/01/2021	
	2	Preparación de la presentación del proyecto al claustro del IES Altsasu BHI	01/02/2021	
	3	Presentación del proyecto al claustro del IES Altsasu BHI	03/02/2021	
ETAPA 1	4	Preparación de la 1ª reunión del Grupo Motor	08/02/2021	
	5	Presentación del proyecto a las y los técnicos del Dpto. de Educación de GN	09/02/2021	
	6	Preparación de la 1ª reunión del Grupo Motor con la dirección del IES Altsasu BHI	09/02/2021	
	7	1ª Reunión del Grupo Motor	11/02/2021	
ETAPA 2	8	Preparación del Grupo de Discusión de las y los trabajadores del IES Altsasu BHI	17/02/2021	
	9	Grupo de Discusión de las y los trabajadores del IES Altsasu BHI	18/02/2021	
	10	Redefinición de la calendarización con la dirección del IES Altsasu BHI	31/03/2021	
	11	Preparación de los Grupos de Discusión del alumnado y profesorado del IES Altsasu BHI	19/04/2021	
	12	Grupo de Discusión con alumnado del Modelo A del IES Altsasu BHI	20/04/2021	
	13	Grupo de Discusión con alumnado magrebí del IES Altsasu BHI	23/04/2021	
	14	Grupo de Discusión con alumnado del Modelo D del IES Altsasu BHI	23/04/2021	
	15	Grupo de Discusión con profesorado del Modelo A del IES Altsasu BHI	12/05/2021	
	16	Grupo de Discusión con profesorado del Modelo D del IES Altsasu BHI	13/05/2021	
	17	Preparación del cuestionario para el alumnado del IES Altsasu BHI	25/05/2021	
	18	2ª Reunión del Grupo Motor	27/05/2021	
	19	Preparación de la jornada de cumplimentación del cuestionario por el alumnado del IES Altsasu BHI	01/06/2021	
	20	Jornada de cumplimentación del cuestionario por el alumnado del IES Altsasu BHI	02/06/2021	
	21	Redefinición de la calendarización hasta finalizar el trabajo de campo	07/06/2021	
	22	Preparación de los Grupos de Discusión de las familias del IES Altsasu	08/06/2021	
	23	Preparación de los Grupos de Discusión de las familias con la APYMA	08/06/2021	
	24	Preparación de los Grupos de Discusión de las familias con Anitzartean	14/06/2021	
	25	Preparación de los Grupos de Discusión de las familias con la APYMA, Anitzartean y la dirección del IES Altsasu BHI	15/06/2021	
	26	Convocatoria de las y los participantes seleccionados para el Grupo de Discusión de las familias	16/06/2021 17/06/2021	
	27	Grupo de Discusión con familias magrebís del IES Altsasu BHI	22/06/2021	
	28	Grupo de Discusión con familias del Modelo A del IES Altsasu BHI	22/06/2021	
	29	Grupo de Discusión con familias del Modelo D del IES Altsasu BHI	22/06/2021	
	30	Grupo de Focal con el equipo directivo del IES Altsasu BHI	25/06/2021	
	31	3ª Reunión del Grupo Motor + DAFO	25/06/2021	
	ETAPAS 3 Y 4		Presentación de resultados, discusión y diseño participado del plan de acción e implementación del mismo	Curso 2021-2022

A tenor de lo que se puede observar y en consonancia con lo que se ha destacado en apartados anteriores, el trabajo de campo realizado permite transitar tres de las cinco etapas que conforman una IAP: la etapa 0 de identificación de los síntomas, recogida de la demanda y presentación del proyecto; la etapa 1 destinada a la conformación del Grupo Motor y planificación de la programación a seguir; y la etapa 2 donde se desarrolla la programación establecida, mediante la puesta en marcha de las diversas técnicas y herramientas pertinentes para la recogida de información.

De esta forma, se obtienen los *inputs* que aporta el conjunto de personas que han participado a lo largo del proceso, los cuales son analizados con el fin de ofrecer un informe diagnóstico de la realidad del instituto para que, posteriormente, se desarrollen las etapas finales con eficacia y eficiencia en términos de adecuación a las características del entorno y de las y los propios individuos que lo conforman. Se trata, por tanto, de la etapa 3 donde se extraen conclusiones del diagnóstico realizado y se elabora, de forma grupal y consensuada, un plan de acción para la mejora de la convivencia en el centro y, por último, se procede a la puesta en práctica del plan diseñado con el fin de cumplir los objetivos establecidos.

Así, por tanto, con el ánimo de agrupar las acciones llevadas a cabo durante el proceso que, en sí mismo, es un resultado, se abre un subapartado detallado por cada una de las etapas que han sido mostradas en la tabla anterior. Este alto nivel de profundización tiene el propósito de subrayar el cuidado y reflexivo proceso metodológico acometido sobre el que pivota la esencia de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

4.2.1. Etapa 0: Identificación de los síntomas, recogida de la demanda y presentación del proyecto

Tal y como se ha señalado previamente, el 16 de diciembre de 2020 se toma la decisión definitiva para vincular la realización del diagnóstico en el IES Altsasu BHI con la elaboración del presente Trabajo Fin de Máster, después del surgimiento de la demanda por parte de Anitzartean, sección de la Mancomunidad de Sakana que trabaja en el ámbito de la interculturalidad, para llevar a cabo el proceso de investigación y posterior plan de acción con el fin de mejorar la convivencia en el instituto *sakandarra*.

Todo ello, se formaliza en el marco de un convenio OTRI (2021906035) donde el objeto de contrato es “Convivencia intercultural (IES Altsasu) FASE I: DIAGNÓSTICO / Kulturarteko elkarbizitza (Altsasu BHI) I. FASEA: DIAGNOSIA”, siendo Rubén

Lasheras Ruiz e Izaskun Andueza Imirizaldu las personas responsables del mismo y siendo incorporado el nombre del autor de este trabajo como parte del equipo en el marco de su desarrollo del Trabajo Fin de Máster.

En estos inicios, se comienza a diseñar y planificar el modo en el que se pretende abordar la demanda en cuestión, siempre desde el prisma esencial de la búsqueda de sinergias y del trabajo en red con las diversas instituciones, profesionales y tejido asociativo de Sakana y del propio instituto, con el fin de alcanzar el grado de participación y compromiso más elevado posible en cada caso.

En este sentido, para entender el surgimiento de la demanda de Anitzartean, resulta imprescindible destacar las labores ya realizadas -y recogidas en el apartado relativo a los antecedentes- en este entorno y en la dirección de la mejora de la convivencia, ya que implica un conocimiento previo de la realidad que influye notablemente, entre otras cuestiones, en la formulación de objetivos e hipótesis del presente trabajo.

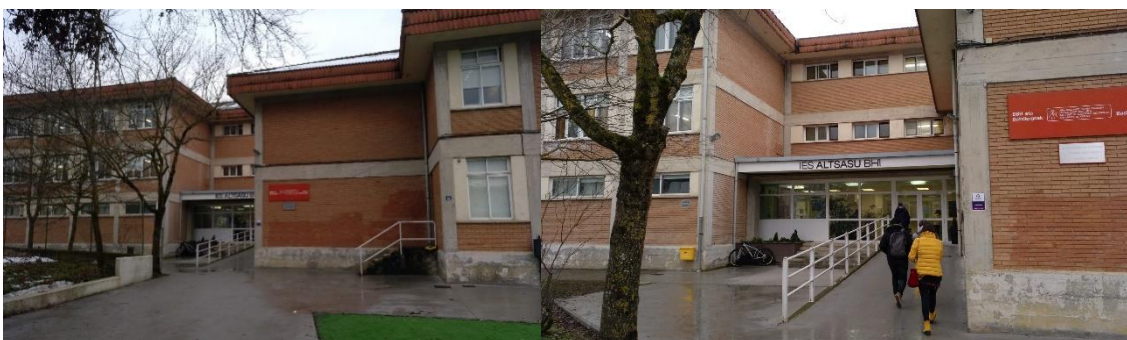
Por un lado, el proceso de investigación que recoge Pérez (2019) pone el foco en la población juvenil de origen magrebí de Sakana, encuadrada también en la cotidianeidad en el IES Altsasu BHI, donde se destacan algunas dificultades en términos de interculturalidad, caracterizadas especialmente por lógicas de intolerancia hacia su cultura y por las situaciones de discriminación de diversa índole que sufren en el día a día.

Por otro lado, Guembe (2020) desarrolla un ejercicio diagnóstico que aguarda algunas similitudes con este trabajo, tanto en el objeto de estudio como en el procedimiento metodológico, ya que aborda la cuestión de la interculturalidad en el IES Altsasu BHI a partir de los testimonios del profesorado y el alumnado magrebí. Si bien es cierto que existe una especial sensibilidad con el colectivo magrebí, los resultados obtenidos muestran una tendencia global de coexistencia en el instituto, especialmente marcada entre el alumnado de Modelo A y de Modelo D.

Por ello, tal y como se puede comprobar en los apartados anteriores, las aportaciones de Giménez (2005) sobre los tipos de sociabilidad -convivencia, coexistencia y hostilidad- a las que se hace alusión permanente, se erigen como el eje central del proceso con el fin de indagar, como mínimo, en los aspectos relativos a la coexistencia u hostilidad en términos culturales y lingüísticos que han identificado, tanto Pérez (2019) como Guembe (2020), en sus respectivas investigaciones.

Una vez ha sido recogida y aceptada la demanda, desde los síntomas señalados a partir de trabajos anteriores, se procede a planificar los ejes fundamentales que vertebran el proceso, estableciendo los objetivos, fases y metodología a seguir, con el fin de preparar la presentación del proyecto a la dirección y el claustro del IES Altsasu BHI que son quienes, en definitiva, deben dar el visto bueno -además del importante respaldo simbólico y práctico que ello supone- para iniciar un proceso de Investigación-Acción-Participación como el que ocupa este trabajo.

De este modo, el 14 de enero de 2021 se produce la primera toma de contacto presencial con el instituto, a través de la reunión que se lleva a cabo con el equipo directivo del centro y las y los técnicos de Anitzartean, con el fin de presentar el proyecto y lograr la aceptación para empezar a trabajar.



Ilustraciones 5 y 6: Primera entrada al IES Altsasu BHI.

La reunión con el equipo directivo del centro y Anitzartean transcurre de una forma muy positiva, ya que las facilidades y la predisposición de todas las partes implicadas para poner en marcha el proyecto son notables. En este sentido, es remarcable la influencia de los trabajos anteriores, señalados previamente, que se han realizado con la colaboración de estos agentes, ya que se muestran evidencias diagnósticas en cuanto a la necesidad de trabajar en pos de alcanzar un escenario de convivencia y, ante las problemáticas existentes, la voluntad para implicarse e intervenir en pos de mejorar la situación del instituto es total desde el comienzo.



Ilustraciones 7 y 8: Presentación del proyecto a la dirección del IES Altsasu BHI.

Si bien es cierto que la sintonía entre todas las partes implicadas es positiva para comenzar a trabajar, desde la dirección del centro se emplaza a una nueva reunión con el claustro para que, en última instancia, sea el profesorado quien acepte el trabajo proyectado.

Para ello, el equipo de investigación se reúne con el fin de clarificar dos cuestiones fundamentales. Por un lado, la selección de técnicas y herramientas metodológicas que se van a utilizar, con el fin de exponer las características del proceso y el grado de implicación demandado al profesorado. Por otro lado, se diseña una breve encuesta a través de la aplicación *Socrative*, donde se trata de conocer la opinión del claustro sobre el proyecto y su nivel de implicación, a través de los ítems que se muestran a continuación:

- ¿Crees que es necesario llevar a cabo este proyecto?
- ¿Estás dispuesto o dispuesta a participar en los aspectos mínimos (cuestionarios) del diagnóstico?
- ¿Estás dispuesto o dispuesta a participar con mayor intensidad e implicarte en más aspectos (Grupo Motor, grupos focales, World Café, etc.) del proceso?
- Comentarios: espacio abierto para recoger cualquier observación que desee aportar cualquier integrante del claustro.

De este modo, una vez se consensuan los aspectos señalados, el 3 de febrero de 2021 se trata de poner fin a la etapa preliminar que precede al comienzo de la IAP, mediante la presentación del proyecto al claustro del IES Altsasu BHI con el fin de obtener su aceptación, así como la voluntad y grado de implicación de cada profesional.



Ilustraciones 9 y 10: Presentación del proyecto al claustro del IES Altsasu BHI.

Sobre la reunión desarrollada con el claustro del IES Altsasu BHI, resulta conveniente hacer alusión a tres cuestiones que se detallan a continuación, ya que marcan el devenir del proceso en fondo y forma.

Por una parte, atendiendo a los resultados obtenidos mediante la aplicación *Socrative*, cabe destacar que la inmensa mayoría del profesorado cree necesario llevar a cabo el proceso, por lo que se obtiene el visto bueno para comenzar a trabajar y, además, se muestran conformes en participar en las dinámicas que se lleven a cabo con el fin de elaborar el diagnóstico. E, incluso, algunos y algunas docentes solicitan recibir información de manera periódica sobre los avances del proceso, mostrando interés para participar en espacios decisorios como, por ejemplo, el Grupo Motor.

Por otra parte, desde un punto de vista logístico, se toman todas las medidas necesarias, tanto para respetar la normativa sanitaria respecto al Covid-19 en cuanto a distancia social, aforos, etc., como para garantizar la participación de todas las personas que acuden a la reunión, bien de forma presencial o bien de manera telemática a través de la utilización de herramientas como *Meet* o *Zoom*.

Al hilo de la utilización de vías telemáticas para desarrollar la sesión, es preciso señalar que éstas tienen una función doble. Por un lado, conectar con las personas que se encuentran en un periodo de confinamiento en su domicilio y, por el otro, lo cual supone un reto logístico mayor, hacer llegar la señal a diversas aulas del instituto donde se

encuentra repartido el profesorado, con el fin de respetar el aforo máximo estipulado en cada uno de los espacios del centro. Si bien este proceder logra el objetivo marcado, es obvio que, como se ha constatado en los últimos meses, la comunicación se ve afectada en escenarios de estas características.

Por último, el tercer elemento clave que debe ser señalado es la perspectiva bilingüe que caracteriza el transcurso del proceso, con el fin de respetar y mostrar sensibilidad hacia las personas castellanoparlantes y vascoparlantes. Esta cuestión no es baladí, ya que juega un papel fundamental a la hora de sumergirse en el campo de trabajo ya que, tal y como se ha venido señalando con anterioridad, los indicios en cuanto a lógicas de coexistencia -e incluso hostilidad- entre modelos lingüísticos requieren una utilización cuidadosa de ambos idiomas.

Así, por tanto, una vez expuestos los ejes fundamentales sobre los que pivota el proyecto, además del desarrollo de esta etapa preliminar donde afianzan tanto los acuerdos como las bases para comenzar con el proceso, en el próximo subapartado se desarrollan los primeros pasos que se llevan a cabo para comenzar a construir y desarrollar la metodología IAP.

4.2.2. Etapa 1: Conformación del Grupo Motor y planificación de la programación a seguir

Una vez obtenido el refrendo por parte del claustro y la dirección del IES Altsasu BHI para el desarrollo del proyecto, esta fase asienta las bases sobre las que se sostiene el conjunto del proceso.

Por un lado, resulta imprescindible conformar un Grupo Motor -también conocido como Grupo IAP- donde participen personas provenientes de las diferentes instituciones, entidades o colectivos involucrados tanto con el proyecto en general como con el instituto en particular, con el fin de generar un espacio deliberativo y decisorio de carácter plural y representativo, dotando así de legitimidad, operatividad y calidad a las diversas actuaciones que se llevan a cabo a lo largo del proceso.

Por otro lado, partiendo de dicha pluralidad que trata de facilitar la participación en su máxima expresión, cabe destacar que el Grupo Motor (GM) forma parte activa en la toma de decisiones que se adoptan en las diferentes etapas del proyecto. Por ello, el equipo de investigación ejerce un rol de preparación y dirección-supervisión, donde se facilitan aspectos técnicos fundamentales para desarrollar la IAP y se muestran las propuestas

iniciales sobre las que se abre el debate, entendiendo que las y los propios integrantes del GM validan, modifican y desarrollan las diversas acciones planteadas.

Esta etapa implica, en primer lugar, un exhaustivo trabajo de reflexión y planificación por parte del equipo de investigación, tratando de concretar al máximo posible la propuesta metodológica que se pretende llevar a cabo, así como la configuración y temporalización de las etapas previstas para el desarrollo del proyecto en su conjunto. En este sentido, se hace especial hincapié en la planificación de los grupos de discusión que se pretenden llevar a cabo, los cuales suponen uno de los pilares esenciales del proceso.

Asimismo, esta etapa establece los contactos y las sinergias con representantes de diversas instituciones, entidades y tejido social que se encuentra vinculado al IES Altsasu BHI, en pos de alcanzar la ya señalada pluralidad del Grupo Motor (GM).

En este sentido, siempre en coordinación directa con el equipo directivo del propio centro, se trabaja en torno a la identificación de potenciales agentes de interés a los que se les invitaría a participar en el GM, poniendo el foco especialmente en representantes del propio instituto y del conjunto de Sakana, aunque también resulta importante lograr el compromiso de instituciones de carácter macro, como por ejemplo el Departamento de Educación de Gobierno de Navarra, con el fin de proporcionar un mayor respaldo al proyecto por parte de las instituciones públicas.



Ilustraciones 11, 12 y 13: Cartel anunciador de la 1ª reunión del Grupo Motor.

Tal y como se puede observar en la ilustración cinco instituciones públicas muestran su compromiso y la alianza para pivotar este proyecto, como es el caso del IES Altsasu BHI, la Mancomunidad de Sakana, Anitzartean -sección específica de la propia Mancomunidad de Sakana-, la Mancomunidad de Servicios Sociales de base de Altsasu, Olazti y Ziordi y, por último, la Universidad Pública de Navarra.

Esta implicación y el acuerdo de las señaladas instituciones públicas para trabajar conjuntamente en pos de mejorar la convivencia en el instituto, además de suponer un logro en sí mismo de este proyecto, son una muestra de la importancia del trabajo en red entre profesionales de diversos ámbitos con el fin de lograr objetivos comunes. En este caso, además, debido al encuadre educativo en el que se desarrolla este proyecto, los potenciales beneficios obtenidos no influyen únicamente en la mejora de la situación en el propio centro, sino que pueden contribuir, de manera directa o indirecta, a una optimización la convivencia en la propia comunidad.

De este modo, una vez realizado el trabajo de diseño y planificación del proyecto, así como se garantiza el apoyo y el compromiso institucional para el desarrollo de la IAP, se produce la primera reunión del Grupo Motor en el IES Altsasu BHI que se divide en las siguientes dos reuniones que se muestran a continuación.

En primer lugar, se procede a presentar el proyecto a las personas que acceden a participar en el Grupo Motor y que no conocían, específicamente, en qué consiste el proceso que se va a llevar a cabo. Fundamentalmente, se trata de las y los técnicos pertenecientes tanto a los Servicios Sociales de base como a las diversas secciones propias de la Mancomunidad de Sakana.



Ilustraciones 14 y 15: Presentación del proyecto en la previa a la 1ª Reunión del Grupo Motor.

Posteriormente, se inaugura definitivamente el Grupo Motor en el que participan 25 personas, estando presentes representantes de las siguientes instituciones o colectivos: alumnado, profesorado, administración, equipo directivo y Grupo de Convivencia del IES Altsasu BHI; madre de la APYMA y madre magrebí en representación del colectivo de familias; las técnicas de los Servicios Sociales de Etxarri y de Altsasu, Ziordia y Olazti; las y los técnicos de Deporte, Anitzartean, Euskera e Igualdad provenientes de la Mancomunidad de Sakana; la técnica del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra; y el equipo de investigación de la UPNA.



Ilustraciones 16, 17, 18 y 19: Desarrollo de la 1ª Reunión del Grupo Motor.

Así, por tanto, no sólo se cumple el objetivo de conformar un Grupo Motor plural que permite dar voz a diversas sensibilidades y realidades existentes, tanto en Sakana como en el propio instituto, sino que el elevado número de personas asistentes y el compromiso de las mismas para trabajar a lo largo del proceso, otorga al proyecto una base sólida y consistente.

En definitiva, además de compartir los objetivos e implicaciones de la participación en el Grupo Motor, en esta sesión se aborda la contextualización de las fases del proyecto en general y de la etapa del diagnóstico, en particular. En relación a esto último, se trabaja en el consenso para la selección de los colectivos que participen en los grupos de discusión -alumnado, profesorado, familias, etc.- y en las variables-características que deben ser consideradas -sexo, edad, etnia, modelo lingüístico, etc.- diseño y desarrollo adecuado, en términos de pluralidad y representatividad, de cada uno de los grupos de discusión que se lleven a cabo. Por tanto, el proceso no es sólo técnico sino, además, formativo.

Todo ello, se desglosa en el siguiente apartado donde se recoge la aplicación metodológica y el desarrollo del diagnóstico en cuestión, que tiene como objetivo generar

espacios participativos para la reflexión y el debate en torno a la situación que vive el IES Altsasu BHI, a partir de las cuestiones relativas a las relaciones sociales y sus implicaciones en cuanto a la identificación del tipo de sociabilidad existente: convivencia, coexistencia y hostilidad.

4.2.3. Etapa 2: Desarrollo de la programación metodológica y aplicación de las técnicas y herramientas diseñadas para la recogida de información

Como se recogía en la tabla de síntesis, esta etapa se desarrolla durante aproximadamente cuatro meses y supone una fase de una elevada carga de trabajo tanto en la preparación de cada dinámica como en el desarrollo de las mismas. Todo ello, unido a algunas recalendarizaciones llevadas a cabo con el fin de ajustarse al calendario académico, así como a las necesidades del propio instituto y de las y los participantes de cada una de las dinámicas, provoca que las técnicas empleadas se intercalen en el tiempo.

En este sentido, con el fin de no generar confusiones a través del relato cronológico del desarrollo de las técnicas, a continuación se genera un subapartado por cada una de las herramientas metodológicas empleadas, con el fin de exponer cómo transcurre la preparación y la propia aplicación de las dinámicas diseñadas.

4.2.3.1. *Grupos de Discusión y Grupo Focal*

En lo referente a los grupos de discusión, resulta notable la predominancia de esta técnica a lo largo del proceso diagnóstico, debido a la acumulación de sesiones tanto de preparación como de desarrollo que se llevan a cabo con el fin de recoger, fundamentalmente, datos cualitativos por parte de diversos colectivos que conforman el IES Altsasu BHI sobre la convivencia en el propio centro.

Los grupos de discusión y grupo focal desarrollados en el IES Altsasu BHI, como se muestra a continuación, se caracterizan por haber concentrado un esfuerzo enorme, logrando la participación de 82 personas. En total son doce los grupos de discusión y un grupo focal. En ellos se encuentran representados los siguientes colectivos vinculados al instituto: las y los trabajadores no docentes; alumnado del Modelo A, D y colectivo magrebí dividido por la variable de género; profesorado del Modelo A y D; equipo directivo; y familias del alumnado del Modelo A, D y colectivo magrebí.

TALDE / GRUPO	ZEHAZTAPENAK / DETALLES	KOPURUA / CANTIDAD
Beste langileak / Otr@s trabajador@s	Garbiketa Atezaintza Administrazioa Besterik	6
Ikasleak / Alumnado	A ereduko neskak D ereduko neskak Magrebeko neskak A ereduko mutilak D ereduko mutilak Magrebeko mutilak	38
Irakasleak / Profesorado	A eredukoak A eta D eredukoak	10
Zuzendaritza + / Dirección		8
Gurasoak	A ereduko 7 familia D ereduko 8 familia Magrebeko 5 familia	20
GUZTIRA / TOTAL		82 pertsona

Ilustración 20: Desglose de los Grupos de Discusión y Grupo Focal desarrollados.

La selección de los colectivos representados y de las propias personas representantes no es en ningún caso baladí, ya que para ello se ha llevado a cabo un exhaustivo ejercicio de reflexión y debate -tanto en el equipo de investigación como en el Grupo Motor- para el diseño de cada uno de los grupos. A modo de ejemplo, a continuación se muestra una ilustración de las tablas Excel empleadas para la selección de los perfiles del alumnado para su participación en los grupos de discusión.

Las cuestiones que se reflejan en dichas tablas siguen en todo momento tres patrones fundamentales, también aplicables para el desarrollo de las demás técnicas que se exponen posteriormente.

Por un lado, es preciso señalar que algunos datos personales como el nombre u otros elementos que pudieran ser altamente identificativos son tratados, de manera escrupulosa, bajo el compromiso de la garantía del anonimato y la confidencialidad por parte las y los profesionales implicados en el proceso de investigación, refrendado a través del formulario de consentimiento adaptado según las tipologías grupales desarrolladas¹. Asimismo, tal y como se puede comprobar posteriormente en el apartado destinado a la exposición y análisis de los resultados obtenidos, la garantía de anonimato es plena a la hora de extraer cualquier tipo de testimonio, información o respuesta de cualquier índole a partir de las técnicas y herramientas metodológicas empleadas.

Por otro lado, es importante destacar que el fin último de dichas tablas reside en la identificación y selección de perfiles, posibilitando así la realización de dinámicas donde tengan cabida y representación el mayor número de sensibilidades y puntos de vista relativos a cada uno de los parámetros marcados. Es decir, el objetivo no es en ningún caso la identificación de personas concretas, sino lograr convocar perfiles concretos que representan el amplio espectro discursivo con respecto al tema tratado.

Por último, como se ha venido señalando con anterioridad, resulta imprescindible recalcar la importancia del Grupo Motor en la labor de diseño y validación de las herramientas mostradas. De este modo, se cumple uno de los elementos fundamentales en el desarrollo de la IAP, vinculado a la apertura de espacios deliberativos y decisorios para que las propias personas implicadas en el proceso no solo tengan la oportunidad de participar en las dinámicas propuestas, sino que también tengan la capacidad de influir en el diseño de éstas y en el rumbo que adopta el propio proceso en su conjunto.

Cabe también indicar que en todos los grupos de discusión y el grupo focal desarrollado se utiliza un guion -adaptando ciertos matices dependiendo de las características del grupo²- conteniendo las cuestiones centrales a abordar en el presente diagnóstico.

¹ En Anexos, se aloja un modelo del formulario de consentimiento informado empleado en los GD (Anexo 1).

² En Anexos, se aloja el guion utilizado en los GD (Anexo 2).

Se tratan, fundamentalmente, aspectos vinculados al tipo de relaciones intra e interpersonales de las personas y colectivos que conforman el centro; la tipología, frecuencia y medidas adoptadas ante los conflictos producidos; los elementos característicos y distintivos de cada uno de los modelos lingüísticos; y diversas cuestiones vinculadas a la situación que vive Sakana en torno a dichos factores, el impacto del Covid-19 u otros aspectos que las y los participantes deseen señalar.

Asimismo, manteniendo siempre en el horizonte la transformación y mejora de la realidad existente, todas las dinámicas grupales concluyen con una sección propositiva. Es decir, no se trata únicamente de aportar el punto de vista sobre las temáticas abordadas e identificar las problemáticas existentes, sino que resulta fundamental destacar las oportunidades, concretadas en propuestas de mejora, enlazando con la dimensión transformadora del proceso.

Para concluir este subapartado, a continuación se agrupan los 13 grupos realizados en tres bloques diferenciados, dados los pequeños matices existentes en cuanto a la preparación y realización de cada caso.

Por un lado, cabe destacar que los grupos de discusión relativos a las y los trabajadores no docentes del centro (1)³, alumnado (6) y profesorado (2) siguen unos patrones de selección relativamente similares. Más allá de los matices señalados en las tablas mostradas con anterioridad, el equipo directivo del IES Altsasu BHI asume la responsabilidad de seleccionar los perfiles según los parámetros requeridos.

No obstante, resulta importante indicar el porqué de la celebración de seis grupos en el caso del alumnado. En lo referente a la variable de género, se establece una hipótesis relativa a la mayor fluidez de los discursos entre personas del mismo sexo, entendiendo además que las realidades cotidianas pueden ser divergentes en aspectos como el modo de interactuar, la forma de gestionar los conflictos o las costumbres y actividades realizadas en el día a día. En torno a la diferenciación entre modelos lingüísticos y el diseño de grupos específicos para el colectivo magrebí, las experiencias previas de Pérez (2019) y Guembe (2020), citadas anteriormente, influyen notablemente por el hecho de identificar ciertas dificultades en ambos desarrollos discursivos.

³ El número reflejado entre paréntesis hace referencia a la cantidad de grupos desarrollados en cada categoría.

Al hilo de la diversidad cultural y el trabajo específico con las personas de origen magrebí, cabe señalar que, con el fin de abarcar más culturas existentes en el instituto, está contemplado trabajar con grupos íntegros de población gitana o latinoamericana, entre otros, pero no era posible construir grupos específicos debido al escaso número de personas con estas características. No obstante, son incluidos sus respectivos grupos según la variable lingüística, con el fin de obtener, como se viene señalando, la mayor pluralidad del espectro discursivo existente.



Ilustraciones 23, 24, 25 y 26: Espacios para el desarrollo de los Grupos de Discusión.

Por otro lado, atendiendo a los grupos de discusión celebrados con las familias, cabe destacar que la diferenciación entre los grupos provenientes del Modelo A, Modelo D y colectivo magrebí, responden a los mismos criterios técnicos que en el caso del alumnado. No obstante, es preciso subrayar la compleja labor de identificación, contacto e invitación de las y los perfiles seleccionados, implicando un intenso ejercicio de coordinación, sirviéndose de todos los medios disponibles, entre el equipo directivo del IES Altsasu BHI, las y los técnicos de Anitzartean y el equipo de investigación de la UPNA.



Ilustraciones 27, 28, 29 y 30: Preparación de los Grupos de Discusión con las familias.

Tal y como se puede comprobar en las ilustraciones, la utilización de recursos electrónicos para el desempeño de reuniones telemáticas -a través de la aplicación *Zoom*- ha sido imprescindible, facilitando así la toma de decisiones en el desarrollo del diagnóstico. Asimismo, es destacable la implicación de las profesionales que conocen de cerca la realidad de Sakana, tanto en el equipo directivo, Anitzartean, como en el propio equipo de investigación, trabajando intensamente en la realización de las llamadas telefónicas a las familias seleccionadas para convocarlas.

Por último, atendiendo a la dinámica grupal desarrollada con el equipo directivo (1) del centro, es preciso matizar que, en este caso, se trata de un grupo focal más que de un grupo de discusión. Tal y como se ha señalado previamente en la exposición del diseño metodológico, la diferencia entre ambos no reside tanto en la directividad de la sesión, sino que responde a una cuestión de conocimiento previo de las temáticas que se abordan a lo largo de la propia dinámica. Es decir, en los doce grupos de discusión realizados las y los participantes no tenían conocimiento explícito del objetivo y los ejes temáticos de la sesión, mientras que el equipo directivo, por el hecho de erigirse como parte del proceso, conoce el diseño, orientación y fines del proyecto.



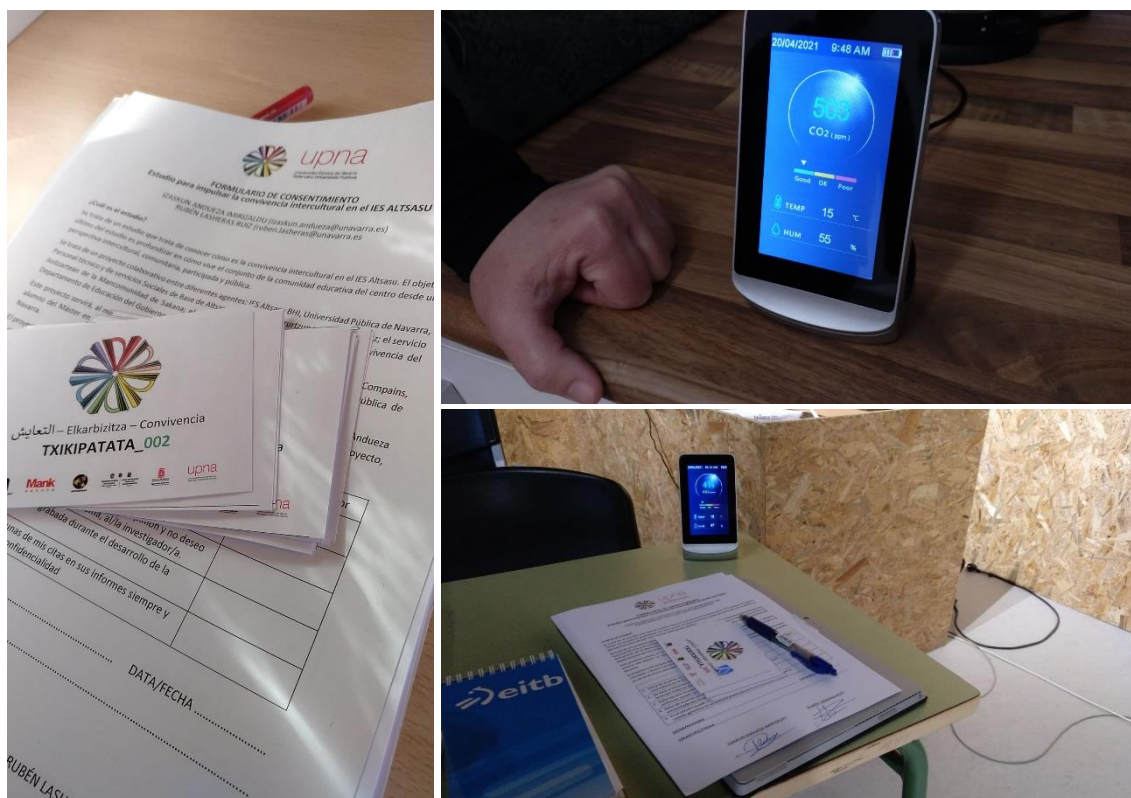
Ilustraciones 31 y 32: Desarrollo del Grupo Focal con el equipo directivo.

Habiendo recogido las cuestiones clave en cuanto a la preparación y desarrollo de los grupos de discusión y grupo focal, es preciso concluir este subapartado con dos breves pinceladas del impacto del Covid-19 y las estrategias generadas para mantener, en la medida de lo posible, los encuentros con la mayor normalidad posible.

En este sentido, además de los aspectos ya señalados y visibles relacionados con el uso de la mascarilla, la distancia social y la reducción del aforo, resulta obligatorio mantener cierta ventilación en cada aula y controlar, a través de un medidor de aire, la calidad del mismo con el fin de evitar contagios. A todo ello, además, se une la prohibición de comer en espacios cerrados hasta mitades de mayo, aproximadamente, por lo que las dinámicas realizadas hasta entonces no podían ser acompañadas con un tentempié habitual para amenizar la sesión.

Sin embargo, en los grupos de discusión celebrados mientras la prohibición de comer sigue vigente, se facilita un vale canjeable por una *TxikiPatata* -pintxo de tortilla de la taberna del instituto, famoso y conocido su exquisitez- a todas las personas participantes para gratificar, de alguna manera, la aceptación de la invitación⁴, la predisposición y el compromiso para implicarse en la dinámica.

⁴ En Anexos, se aloja uno de los modelos de invitación a los GD (Anexo 3).



Ilustraciones 33 y 34: Vale canjeable por *TxikiPatata*, medidor de aire y formulario de consentimiento.

Para finalizar en clave evaluativa, es preciso recalcar el éxito de desarrollar 13 dinámicas grupales -doce grupos de discusión y un grupo focal- en un espacio relativamente breve de tiempo, donde han podido ser escuchadas, debatidas y posteriormente analizadas las aportaciones realizadas en cada una de las sesiones, alcanzando un alto nivel de pluralidad y representatividad por medio de la participación de la inmensa mayoría de los colectivos vinculados al IES Altsasu BHI. Del mismo modo, es muy significativo el gran volumen de material susceptible de análisis generado -grabaciones, transcripciones⁵, observaciones, etc.- que se ilustran, no en su totalidad por razones obvias de espacio, a través del apartado de anexos.

4.2.3.2. Cuestionario

Para comenzar con la exposición del diseño y la puesta en marcha del cuestionario, resulta conveniente, en primer lugar, recordar la perspectiva multimétodo que vertebra esta investigación, donde se combina el uso de técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo y, además, se produce una triangulación a partir de los resultados obtenidos de las mismas,

⁵ En Anexos, se aloja un ejemplo del trabajo de transcripción de los GD (Anexo 4).

con el fin de elaborar un diagnóstico lo más completo y afinado posible en torno al objeto de estudio en cuestión.

De este modo, las dinámicas grupales ya señaladas -grupos de discusión y grupo focal- y el cuestionario, se erigen como los pilares fundamentales en este proceso, obteniendo así los datos y la información deseada en términos cualitativos y cuantitativos, respectivamente.

Así pues, partiendo de dicho encuadre metodológico donde el cuestionario supone un elemento clave, a continuación se desgranarán los aspectos fundamentales sobre el diseño, preparación y desarrollo de esta herramienta que contribuye a comprender y analizar la realidad del IES Altsasu BHI desde un prisma cuantitativo.

En primer lugar, es preciso señalar que el cuestionario, al igual que las demás acciones desempeñadas en este proceso, se expone, se analiza y se diseña a partir de la puesta en común con el Grupo Motor. En este caso, dicho proceso de deliberación se ubica en la segunda reunión del GM situada, tal y como se puede observar en la cronología, aproximadamente en el ecuador la Etapa 2, el 27 de mayo de 2021.



Ilustración 35: Cartel anunciador de la 2ª reunión del Grupo Motor.

En la primera parte de la reunión, se trata de situar a las y los integrantes del GM en el momento que atraviesa el proceso, con el fin de exponer cómo han sido desarrolladas las acciones completadas -fundamentalmente, los grupos de discusión realizados- y, posteriormente, se muestra una calendarización con el fin de establecer la cronología de las técnicas que deben ser aplicadas, como es el caso de los grupos de discusión y el grupo focal restante, el cuestionario y una dinámica grupal como colofón del diagnóstico, la cual se debate entre el World Café y el DAFO.

Posteriormente, en la segunda parte, se abordan específicamente los aspectos vinculados a la preparación del cuestionario, mediante una labor colectiva de diseño y validación de las preguntas que se trasladen al conjunto del alumnado del instituto con el fin de conocer su visión sobre la convivencia en el instituto⁶. En este sentido, resulta importante destacar algunos aspectos que se exponen al GM, para comprender el porqué, el cómo y la magnitud que atesora llevar a cabo un cuestionario de estas características.



Ilustraciones 36, 37, 38 y 39: Desarrollo de la 2ª Reunión del Grupo Motor.

En lo referente al porqué y la extensión del cuestionario, es preciso destacar que el desarrollo de una investigación dentro del ámbito educativo supone, en cierto modo, una cuestión de doble filo. Si bien es cierto que este contexto puede generar ciertas dificultades en cuanto a la rigidez del calendario y del horario escolar, así como para extrapolar ciertos avances de carácter micro al conjunto de la comunidad, también es

⁶ En Anexos, se muestra el cuestionario diseñado e implantado (Anexo 5)

cierto que dicho encuadre genera ciertas oportunidades que, en este proceso, tratan de ser aprovechadas.

En este sentido, cabe destacar que dicho marco académico supone una enorme ventaja en cuanto a la posibilidad de obtener, en un periodo relativamente corto de tiempo, una cantidad enorme de inputs aún con el complejo ejercicio de ajustar los plazos del proceso al calendario escolar. Asimismo, a pesar de la dificultad de extrapolar las mejoras que se prevén obtener al conjunto de la sociedad, cabe recordar los aspectos señalados en el marco teórico en cuanto al carácter decisivo y transformador de las instituciones educativas en el proceso de socialización, por lo que este tipo de iniciativas cobran una gran relevancia y atesoran un gran potencial con el fin de transformar la realidad desde los espacios micro hasta la globalidad.

No obstante, atendiendo a las especificidades del cuestionario, es imprescindible destacar que en ella reside uno de los elementos más enriquecedores y diferenciales del presente diagnóstico: la capacidad de recoger la visión todo el universo -alumnado- donde se aplica esta herramienta. Es decir, los resultados obtenidos a través del cuestionario no reciben un tratamiento muestral, sino que permiten recoger las opiniones de la totalidad -salvo las posibles ausencias del día del desarrollo- del alumnado del IES Altsasu BHI, tal y como demuestran las 400 personas que han cumplimentado el cuestionario.

Por otra parte, asumiendo la implementación del cuestionario como un reto y una oportunidad a partes iguales, resulta imprescindible diseñar y planificar dicha herramienta con la mayor concreción posible, tal y como se puede comprobar en los ejes principales que sostienen el cuestionario y que, por supuesto, son consensuados en el Grupo Motor, quien además ya dispone de un pequeño análisis de las cuestiones principales que están presentes en los discursos recogidos en los grupos de discusión y que, por tanto, enriquecen el proceso de diseño del cuestionario.

En primer lugar, en la misma tónica del conjunto de técnicas empleadas, se exponen y se garantizan todas las cuestiones relativas a la confidencialidad, el anonimato y la protección de datos las personas participantes y, más si cabe, en el cuestionario por el hecho de trabajar con menores de edad en su inmensa mayoría. Asimismo, se lleva a cabo una labor en cuanto a la eliminación de cualquier elemento distintivo que pueda desvelar la identidad la persona, además de adquirir el compromiso para eliminar o modificar cualquier información susceptible de romper dicho anonimato.

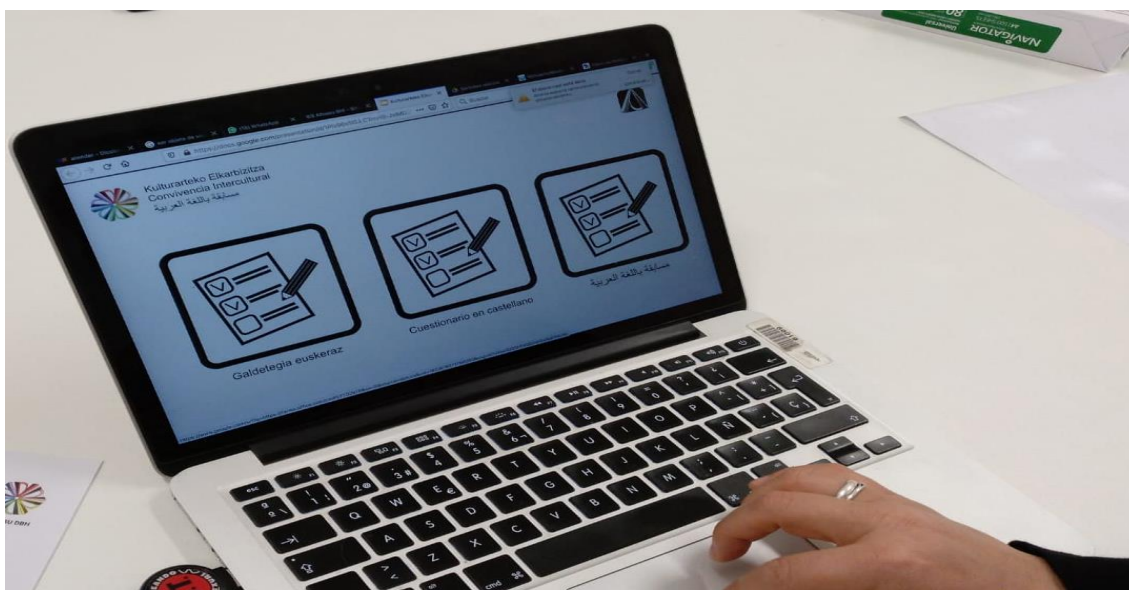
En segundo lugar, se establecen algunas temáticas clave para ser abordadas, siempre en consonancia con los objetivos e hipótesis plantados en el presente diagnóstico, donde destacan algunas como la coexistencia entre modelos lingüísticos, el impacto socioeconómico de las familias, la relevancia del euskera para la integración y la influencia del tipo de pueblo para las dinámicas interpersonales en el centro.

Y, en tercer lugar, con el fin de respetar la diversidad cultural y las diferentes sensibilidades e identidades existentes en el instituto, se hace un exhaustivo ejercicio de análisis y revisión en torno a la forma en la que se formulan las preguntas y se presentan las respuestas, así como del idioma empleado en la redacción del cuestionario.

Para ello, se modifican los aspectos que el GM identifica como elementos que pueden herir ciertas sensibilidades, se busca el equilibrio en la tarea de alcanzar la máxima concreción en las respuestas sin que ello suponga quebrar el anonimato de la persona y, tal y como se muestra en la siguiente ilustración, se hace un notable esfuerzo desde el equipo de investigación y en coordinación con Anitzartean, para facilitar el cuestionario en euskera, castellano y árabe.



Kulturarteko Elkarbizitza Convivencia Intercultural التعايش بين الثقافات




Ilustraciones 40 y 41: Diseño y cumplimentación trilingüe del cuestionario.

Una vez definidas las cuestiones técnicas abordadas para el diseño del cuestionario, a continuación se destacan algunos aspectos logísticos que evidencian y reconocen, a todas luces, la enorme labor y el compromiso mostrado por el equipo directivo del IES Altsasu BHI durante el proceso en general y en lo relacionado con el cuestionario, en particular.

ORDUA	TALDEA	KLASEAN EGONGO DEN IRAKASLEA	OHARRAK
8:30-9:10	1 A - DBH		1. solairua
9:10-9:50	1 B - DBH		1. solairua
9:50-10:30	1 C - DBH		1. solairua
10:30-11:10	1 D - DBH		1. solairua
12:15-13:00	UCE		Beheko solairua
8:30-9:10	2 A - DBH		2. solairua
9:10-9:50	2 B - DBH		2. solairua
9:50-10:30	2 C - DBH		2. solairua
11:10-11:50	2 D - DBH		2. solairua
12:15-13:00	2 PMAR		Beheko solairua
8:30-9:10	3 A - DBH		2. solairua
9:10-9:50	3 B - DBH		2. solairua
10:05-10:50	3 C - DBH		2. solairua
11:10-12:00	3 D - DBH		2. solairua
12:15-13:00	3 PMAR		Beheko solairua
8:30-9:10	4 A - DBH		2. solairua
9:10-9:50	4 B - DBH		2. solairua
10:05-10:50	4 C - DBH		2. solairua
11:10-12:00	4 D - DBH		2. solairua
12:15-13:00	1 A - BATX		1. solairua
13:00-13:40	1 B - BATX		1. solairua

HORA	GRUPO	PROFESORADO EN AULA	OBSERVACIONES
8:30-9:10	2 E - ESO		2ª planta
9:10-9:50	4 E - ESO		1ª planta
9:50-10:30	3 D - ESO		1ª planta
10:30-11:10	1 E - ESO		1ª planta
11:30-12:10	PCA		Planta baja



Ilustraciones 42 y 43: Planificación espacio-temporal para el desarrollo del cuestionario.

Por una parte, tal y como se puede observar en la ilustración, es destacable la implicación del equipo directivo del IES Altsasu BHI para la planificación del día de cumplimentación del cuestionario, fechado el 2 de junio de 2021, posibilitando desarrollar la sesión con todo el alumnado en una sola mañana. Para ello, se establecen franjas de diferentes colores de modo que entre cinco personas -las tres integrantes del equipo de investigación y dos técnicos de Anitzartean- se logra facilitar el cuestionario en cada una de las aulas asignadas, con la colaboración de las y los docentes que se encuentra en cada una de ellas.

Por otra, cabe destacar que en cada una de las aulas el o la docente de referencia sirve de apoyo, tanto para la presentación al alumnado como durante el periodo de cumplimentación del cuestionario. Asimismo, a nivel logístico las facilidades son enormes debido a la utilización de los *Chromebook*, herramientas de estudio cotidianas

del alumnado, para acceder y responder al cuestionario a través de la página web del IES Altsasu BHI de manera sencilla y cómoda para todos ellos.



Ilustraciones 44, 45, 46 y 47: Cumplimentación del cuestionario mediante *Chromebook*.

Para asegurar el mayor grado de claridad y certeza en lo referente a la comprensión de las preguntas por parte del alumnado, se lleva a cabo una breve presentación y explicación de las características principales del cuestionario, se recalcan algunas preguntas que podrían generar confusión en caso de no ser bien entendidas y, sobre todo, se acompaña al alumnado de principio a fin con el para atender y solucionar dudas.



Ilustraciones 48 y 49: Explicación y acompañamiento al alumnado durante la cumplimentación del cuestionario.

De este modo, el presente diagnóstico logra un salto cuantitativo notable, ya que se obtiene el punto de vista de la práctica totalidad del alumnado desde 1º de la ESO hasta 1º de Bachiller de ambos modelos educativos, además de los módulos de UCE, PMAR y PCA, con el fin de conocer la realidad del IES Altsasu BHI en cada uno de sus cursos y y módulos específicos.

No obstante, tal y como se puede observar en el *planning* establecido, resulta imposible llevar a cabo el cuestionario con el alumnado de 2º de Bachiller, ya que se encuentran en fechas cercanas a la Selectividad y, por ende, las y los estudiantes ya no acuden al instituto. Aun así, con el fin de recoger su opinión y trasladar el cuestionario, además, al alumnado que no pueda realizarlo de manera presencial en el día establecido, se exploran alternativas telemáticas para que la absoluta totalidad del alumnado disponga de la oportunidad de responder y aportar su visión.

Para ello, se acuerda con el equipo directivo el envío del cuestionario, por medio de sus vías internas habituales, a las y los estudiantes restantes y, para que éste sea cumplimentado en las mismas condiciones que en la modalidad presencial, el equipo de investigación prepara un breve vídeo explicativo, tanto en euskera como en castellano.



Ilustración 50: Explicación telemática para la cumplimentación del cuestionario.

Como resultado, se consigue trasladar a la totalidad del alumnado el cuestionario, y se logra la cumplimentación de la inmensa mayoría del mismo, por lo que esta aplicación metodológica supone una enorme satisfacción, tanto por el resultado como por la forma en la que se ha llevado a cabo, erigiéndose así como un elemento capital para este diagnóstico a través del aporte de la dimensión cuantitativa a los *inputs* cualitativos.

Para terminar, es imprescindible destacar el gran aprendizaje y el agradecimiento tanto a las y los profesionales del IES Altsasu BHI como a los técnicos de Anitzartean, ya que el

diseño y, sobre todo, la implantación de una herramienta metodológica de estas características no podría ser desarrollada sin el enorme compromiso e implicación para coordinar el presente trabajo en red.

4.2.3.3. DAFO

A la vista de lo que se ha venido señalando a lo largo del desarrollo metodológico, la IAP se sustenta fundamentalmente en las perspectiva multimétodo que trata de integrar los testimonios de los grupos de discusión y grupo focal, con los resultados derivados de la cumplimentación del cuestionario. No obstante, desde el equipo de investigación se plantea desde el inicio la posibilidad de desarrollar una dinámica cualitativa grupal y abierta a las personas que lo deseen, con el fin de recoger elementos propositivos que sirvan como colofón de la fase diagnóstica y, al mismo tiempo, sea un enlace para comenzar a abordar el plan de acción a lo largo del próximo curso escolar.

Si bien en el diseño metodológico primigenio la técnica seleccionada es el World Café, dos escollos lo impiden. Por un lado, las restricciones sanitarias por el Covid-19 no se flexibilizan, por lo que no es posible desarrollar una técnica que podría congregarse a más gente del aforo permitido. Por otro lado, atendiendo a la complejidad que supone el mes de junio para toda la comunidad educativa -debido a la carga de trabajo en cuanto a fin de exámenes, cierre de curso, etc.- resulta complejo garantizar las condiciones en cuanto a la asistencia, la participación y el sosiego que requiere un World Café.

Por ello, finalmente se toma la decisión de llevar a cabo un DAFO encuadrado en la tercera reunión del Grupo Motor -donde destaca la señalada diversidad- que, además, sirve para dar por concluido la cual finaliza el proceso diagnóstico e interrumpe el trabajo presencial en el instituto hasta el próximo curso escolar. Esta reunión del Grupo Motor, fechada el 25 de junio de 2021, tiene dos bloques diferenciados.



**Kulturarteko
elkarbizitza
bultzatzeko
prozesua
(Altsasu BHI)**

**TALDE ERAGILEAREN
HIRUGARREN BILERA**

**EKAINAK 25
Ostirala, 11:30tan
Institutoko Areto Nagusian**

**Proceso para
impulsar la
convivencia
intercultural
(IES Altsasu)**

**TERCERA REUNIÓN DEL GRUPO
MOTOR**

**25 de JUNIO
Viernes, a las 11:30
En el Salón de Actos del Instituto**



Ilustración 51: Cartel anunciador de la 3ª reunión del Grupo Motor.

Por un lado, se exponer y sintetiza el proceso diagnóstico completo. En este sentido, se ofrecen datos cuantitativos en cuanto a la materialización de las técnicas cuantitativas y cualitativas, así como una breve narración cronológica de las tareas realizadas acompañadas de fotografías ilustrativas que han sido recogidas en el presente Trabajo Fin de Máster.

Por otro, se lleva a cabo el DAFO diseñado para que, a través de la creación de cuatro grupos entre las y los integrantes del GM, se aborden las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades del IES Altsasu BHI en sus diferentes ámbitos y, además, con un espacio propositivo para tratar de recoger soluciones, sugerencias o iniciativas que contribuyan a la mejora de la situación global del centro.

ARLOA ÁMBITO	ALDE POSITIBOAK (+) ASPECTOS POSITIVOS (+)	ALDE NEGATIBOAK (-) ASPECTOS NEGATIVOS (-)	PROPOSAMENAK PROPUUESTAS
	PRESENTE (fortalezas, capacidades,...) ORAINGOAN (indargoneak, gaitasunak,...)	PRESENTE (puntos débiles, barreras,...) ORAINGOAN (ahuladaek, oztopoak,...)	
	FUTURO (oportunidades, posibilidades, nuevas opciones,...) ETORKIZUNEAN (aukerak, potentzialtasunak,...)	FUTURO (amenazas, riesgos,...) ETORKIZUNEAN (arrikuak, mehatzak,...)	

Ilustración 52: Diseño del DAFO cumplimentado por el Grupo Motor.

La información obtenida identifica los elementos positivos y negativos existentes en la actualidad, así como las amenazas y oportunidades del futuro. Pero, lo más enriquecedor, reside en la capacidad de generar pequeños espacios deliberativos conformados por personas que representan diferentes colectivos -alumnado, profesorado, familias, las y los técnicos y profesionales de diferentes recursos públicos- logrando así la interacciones poco probables entre todos ellos y, sobre todo, obteniendo visiones y aportaciones tremendamente enriquecedoras y plurales sobre la realidad del IES Altsasu BHI.

Con esta técnica se da por concluida la fase diagnóstica, caracterizada por el fomento de la máxima participación, con el fin de conocer, desde los testimonios y respuestas de las propias personas vinculadas al IES Altsasu BHI, cuál es la realidad del centro en general y cómo transcurren las cuestiones relacionales, en particular.

4.2.4. Etapas 3 y 4: Presentación de resultados, discusión y diseño participado del plan de acción e implementación del mismo

En consonancia con las cuestiones señaladas en el apartado del diseño metodológico, estrechamente vinculadas a las características y fines de la Investigación-Acción-Participación, la labor en el IES Altsasu BHI no concluye con la investigación y la elaboración del diagnóstico, sino que el objetivo final reside en la creación de un plan de acción para que éste sea desarrollado en pos de mejorar la convivencia.

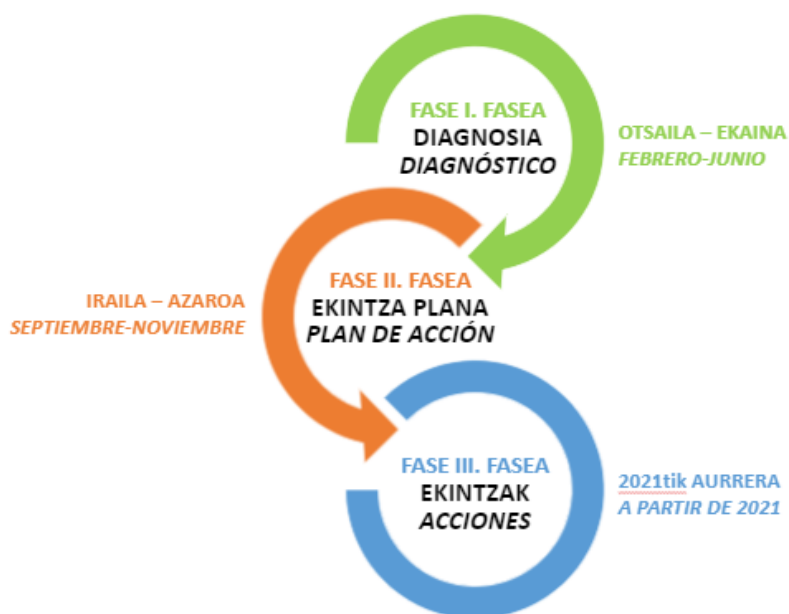


Ilustración 53: Fases y calendarización de la IAP en el IES Altsasu BHI.

En este sentido, tal y como se puede observar en la propuesta metodológica, y a la vista de la cronología previa a la exposición del desarrollo metodológico, el trabajo realizado hasta el momento -y expuesto en este TFM- responde al primer bloque vinculado a la elaboración del diagnóstico. Así, a tenor de la calendarización marcada, durante la primera mitad del curso escolar 2021-2022 se prevé el intercambio de resultados y el diseño del plan de acción, nuevamente en el marco del Grupo Motor y complementado con nuevas participaciones.

Sin embargo, conviene realizar un matiz en cuanto a la linealidad del proceso, ya que las fases no son rígidas y existe la posibilidad de desarrollar ciertas acciones propias de fases más avanzadas, en caso de que sea posible y conveniente. Es decir, tal y como en la fase del diagnóstico se recogen ciertas propuestas de mejora que podrían ser propias de la fase del plan de acción, en esta segunda fase también pueden desarrollarse algunas acciones que podrían ser vinculadas a la tercera y última fase de la IAP.

En suma, el desarrollo de esta IAP, a pesar de los condicionantes provocados por la situación pandémica, se resuelve satisfactoriamente y produce, en esta primera fase, un exhaustivo diagnóstico sobre el contexto convivencial del IES Altsasu BHI. En el siguiente apartado se procede a la exposición y análisis de los principales resultados bajo la dirección de las hipótesis planteadas.

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el presente apartado se procede a mostrar, analizar y reflexionar en torno a los principales resultados que arrojan las técnicas y herramientas metodológicas desarrolladas en el IES Altsasu BHI, con el fin de reflejar una radiografía de la realidad existente y señalar los elementos clave sobre los que, posteriormente, resulta conveniente llevar a cabo un ejercicio de diseño e implementación de las acciones pertinentes -siempre consensuadas con el Grupo Motor- para la mejora de la convivencia tanto en el propio centro como en el valle de Sakana en su conjunto.

Sin embargo, como preámbulo al abordaje de los resultados obtenidos, a continuación se muestran gráficamente algunos datos cuantitativos que permiten comprender e identificar, a grosso modo, la composición y las características del alumnado del IES Altsasu BHI en lo referente a los modelos lingüísticos de referencia y procedencia en base a las diferentes zonas de Sakana.

En este sentido, resulta imprescindible matizar, antes de nada, que los gráficos que se muestran a lo largo del presente son de elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el cuestionario. Por ello, es preciso recordar que si bien es cierto que el número de personas participantes aglutina la inmensa mayoría del alumnado, una pequeña parte del estudiantado no cumplimenta dicha herramienta, ni de forma presencial ni telemática, especialmente en 2º de Bachiller por motivos a los que ya se ha hecho alusión con anterioridad en anteriores subapartados, relacionados con la cuestión de la Selectividad y la cercanía para la celebración de dicha prueba.

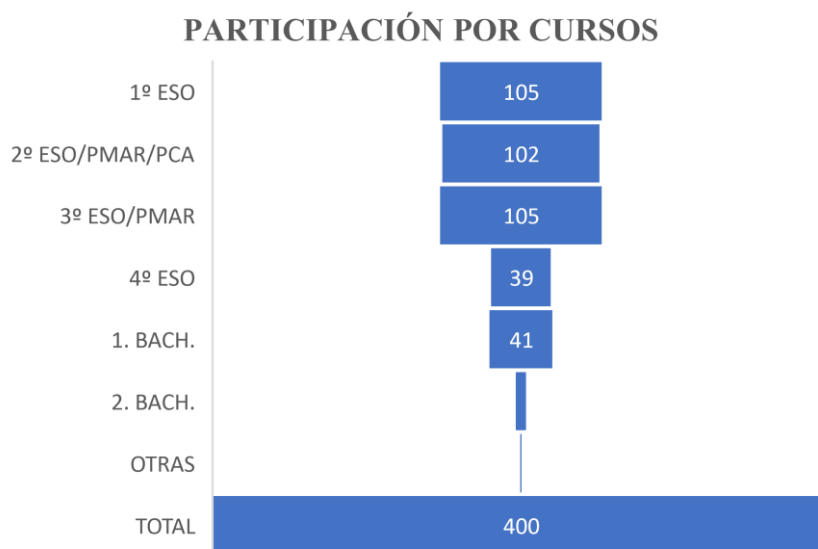


Gráfico 1: Participación en el cuestionario por cursos.

A pesar de la mentada circunstancia, no hay que olvidar que el cuestionario se erige como uno de los pilares metodológicos que, junto al desarrollo de los grupos de discusión, el grupo focal y la elaboración de la herramienta DAFO, permite recoger la percepción de la cotidianeidad del instituto dejando patente la pluralidad del centro y las realidades que experimentan la inmensa mayoría de personas y colectivos que lo conforman. En suma, el trabajo desarrollado permite el siguiente número de participaciones: 82 personas en los grupos de discusión y focal, 400 en el cuestionario y 12 en el DAFO.

Asimismo, cabe destacar que los datos de participación que arroja el cuestionario resultan sumamente altos y representativos, siendo de especial interés la visión del alumnado que, en definitiva, es quién tiene una -previsible- trayectoria más longeva en el instituto y va a experimentar, a priori, el desarrollo y las consecuencias de las acciones a implantar en los próximos meses y años para la mejora de la convivencia en el IES Altsasu BHI.

De este modo, una vez señalados brevemente algunos aspectos contextuales, en los siguientes subapartados se procede a desarrollar los resultados más significativos obtenidos a lo largo del proceso diagnóstico que, en consonancia con los objetivos e hipótesis planteadas, tratan de mostrar evidencias y desarrollar un ejercicio de análisis y reflexión sobre las mismas en torno a los ejes fundamentales que vertebran el proyecto: la tipología de las dinámicas relacionales en el IES Altsasu BHI, el impacto del euskera y la diversidad cultural tanto en el instituto como en Sakana, y la cuestión de las desigualdades de partida que condicionan el desarrollo de itinerarios académicos y vitales del alumnado.

5.1. Diversidades: todos los caminos conducen al IES Altsasu BHI

Cuando el Imperio Romano vivía su época dorada se decía aquello de que “todos los caminos conducen a Roma”, ya que dicha ciudad se consideraba el centro del mundo sobre el que pivotaban el resto de los territorios. Pues bien, el IES Altsasu BHI experimenta un fenómeno similar ya que se erige como el centro educativo de referencia, donde la inmensa mayoría de la población adolescente de Sakana, al comenzar la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, acude desde sus respectivos pueblos de origen. Atendiendo a los resultados suministrados por el cuestionario, los lugares de procedencia son los siguientes:

PARTICIPACIÓN POR ZONA DE PROCEDENCIA

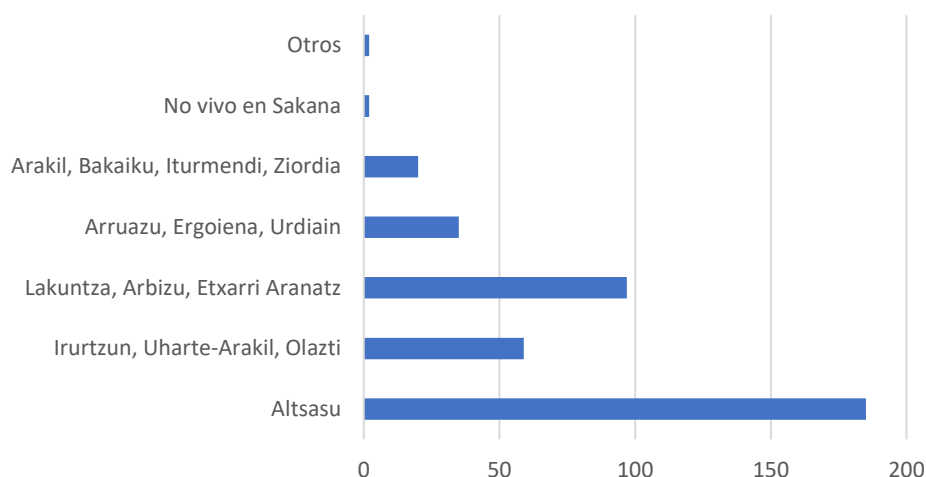


Gráfico 2: Participación en el cuestionario según zona de procedencia.

En el gráfico se pueden observar los lugares de procedencia del alumnado del IES Altsasu BHI, según la zonificación de pueblos cercanos geográficamente, lo cual supone una evidencia empírica del cuestionario que refrenda la realidad relatada en apartados anteriores, donde se identifica el instituto como el centro educativo en el que confluye el estudiantado de gran parte de Sakana.

El trayecto que llevan a cabo las y los estudiantes de los diferentes centros educativos de cada pueblo de Sakana hasta el IES Altsasu BHI, no responde únicamente a una suma de las personas provenientes de cada pueblo, sino que implica un escenario diverso en cuanto a las identidades existentes, fuertemente marcadas por la cultura, el idioma, el contexto socioeconómico o la forma de vida existente en cada pueblo de origen. En los próximos subapartados, se recogen con mayor profundidad dichas cuestiones, ya que son fundamentales para dirimir los escenarios de convivencia, coexistencia y hostilidad que se producen en el instituto *sakandarra*.

Atendiendo a la cuestión de la identidad como un elemento crucial para la conformación de los endogrupos y los exogrupos, tal y como recogen diferentes autores señalados en el marco teórico (Giménez, 2005 y 2011), resulta pertinente destacar los siguientes gráficos donde se arrojan datos llamativos en cuanto a la diversidad en términos identitarios y de pertenencia. El primer gráfico recoge las respuestas obtenidas por el alumnado castellanoparlante, mientras que el segundo refleja las de las y los estudiantes vascoparlantes.

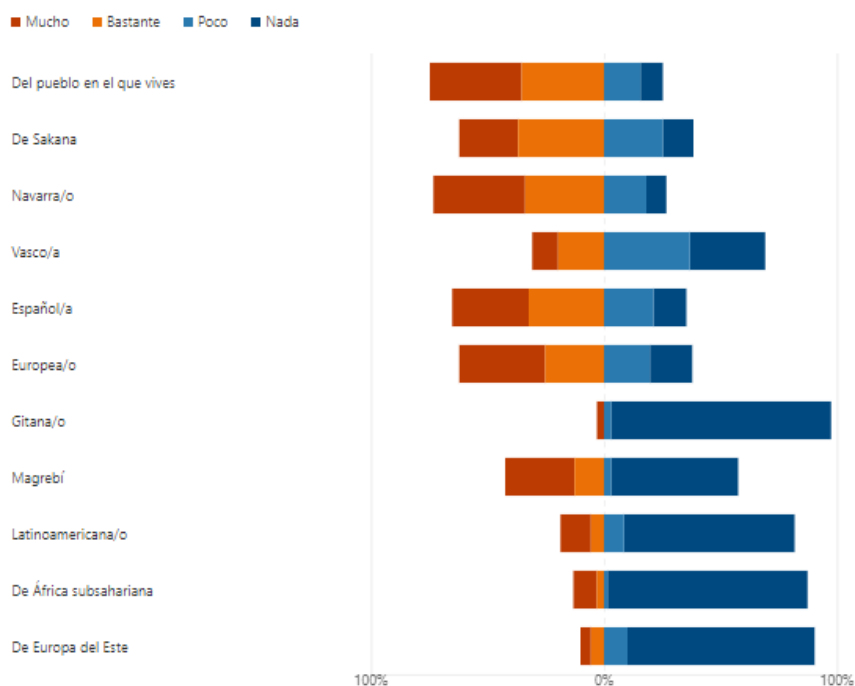


Gráfico 3: Identidades del alumnado castellanoparlante.

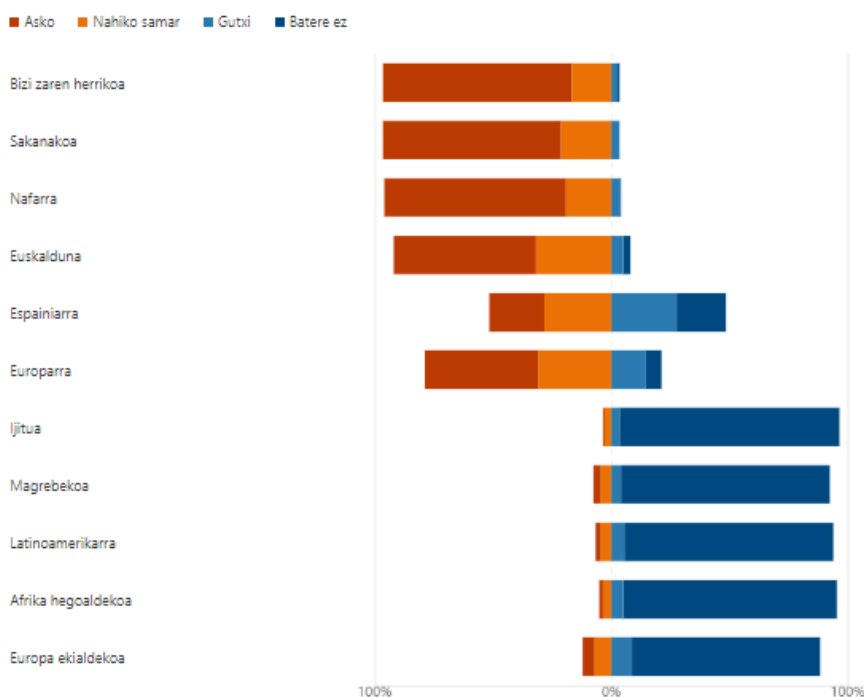


Gráfico 4: Identidades del alumnado vascoparlante.

A la vista de los resultados obtenidos y sin entrar excesivamente en aspectos lingüísticos y culturales que se abordan posteriormente, resulta imprescindible destacar tres ideas centrales derivadas de la llamativa diversidad, en cuanto a sentimiento de pertenencia, que denotan las respuestas del estudiantado.

Por un lado, resulta llamativa la diferencia de ambos gráficos debido a la mayor heterogeneidad existente en el grupo castellanoparlante, en contraposición con la

tendencia homogénea que predomina el espectro vasco parlante. En este sentido, cabe destacar que existen indicios para afirmar que en el Modelo A exista una diversidad más elevada, en términos identitarios como culturales, en comparación con el Modelo D donde se recogen visiones ligadas a un arraigo y sentimiento de pertenencia vinculado a territorios y culturas autóctonas.

En este sentido, es preciso señalar que el propio alumnado percibe las diferencias entre un modelo lingüístico y otro, ya que refieren que “los de euskera es como más unicultural y castellano es como más multicultural” (GD chicos Modelo A), lo cual determina notablemente, tal y como se destaca en próximos subapartados, las relaciones tanto en lógicas de interculturalidad como entre modelos educativos.

Por otro lado, conviene hacer especial hincapié en las numerosas respuestas que se observan en cuanto a las personas castellanoparlantes identificadas como magrebí, arrojando resultados similares a la pertenencia a Sakana, cercanas a otras como Navarra y España e, incluso, superando notablemente la identidad vasca. Esta elevada representatividad en cuanto a la identidad magrebí refrenda la importancia del diseño de una metodología cualitativa que desarrolla, específicamente, grupos de discusión que permitan recoger las visiones de uno de los colectivos principales en el Modelo A.

Por último, si bien es una cuestión polémica y controvertida desde hace décadas y hasta la actualidad, es imprescindible señalar las diferencias existentes entre ambos grupos en torno a su identidad como personas vascas, españolas e, incluso, de la propia Sakana. A tenor de los datos arrojados, en cuanto al sentimiento de pertenencia hacia Navarra y al propio pueblo donde se reside, no existen grandes diferencias -aunque sí es manifiesto la diferencia de matices en la intensidad-; sin embargo, éstas se acentúan en cuanto al notable incremento de la identidad española y disminución de la vasca en las personas vasco parlantes, y viceversa.

Al hilo de esta última cuestión, aunque el contraste no es tan elevado, también resulta llamativo el ligero descenso de la pertenencia a Sakana en el colectivo castellanoparlante, mientras que en el vasco parlante la identificación hacia el pueblo de procedencia y Sakana, además de la cercanía hacia la cultura navarra y vasca, es notable. Esta cuestión no es baladí ya que, tal y como se señala en próximos subapartados, el contexto rural y las características de Sakana influye notablemente en las dinámicas relacionales e identitarias que se conforman en y entre los diferentes pueblos del valle.

La pluralidad que recogen los gráficos obtenidos a través del cuestionario cumplimentado por el alumnado, concuerda además con la visión del equipo directivo del IES Altsasu BHI donde se destaca, tal y como se muestra en el siguiente fragmento, la diversidad como uno de los elementos distintivos del centro:

Yo vivo el instituto como diverso. Igual amigos y amigas que trabajan en otros centros te dicen: “ah, pues no es muy grande, 500 alumnos y alumnas, tampoco es muy grande”. No, grande no será, pero diverso... ya es. Diversidad tanto por modelos, dentro de las clases, por la procedencia de diferentes pueblos... aquí tenemos alumnado muy diverso y profesorado, también (GF equipo directivo, traducido).

Por tanto, el presente subapartado evidencia la posición del IES Altsasu BHI como *albergue* de la enorme diversidad que atesora Sakana en general y sus pueblos en particular, donde no sólo se identifican personas provenientes de países y culturas extranjeras, sino que se recoge una enorme pluralidad en cuanto las realidades propias de cada uno de los modelos lingüísticos del centro, los diversos pueblos de Sakana e, incluso, las ideologías a veces enfrentadas entre personas pertenecientes a contextos culturales similares o cercanos.

En definitiva, haciendo de nuevo alusión a la metáfora de la *ensaladera* empleada por Rubio (2009), estos datos demuestran la existencia de ingredientes de diversa índole en el IES Altsasu BHI sobre los que, en los próximos apartados, se procede a analizar si éstos permanecen distintos y con su sabor propio, o logran mezclarse y condimentarse para elaborar una buena ensalada mixta.

5.2. La dominancia de la coexistencia

En este subapartado, se aborda una de las cuestiones centrales del diagnóstico en particular y del proyecto que se desarrolla en el IES Altsasu BHI en general, ya que este resultado permite clarificar, en gran medida, el tipo de sociabilidad y la situación relacional que se vive en el instituto a partir de los criterios señalados con anterioridad por Giménez (2005), en cuanto a la convivencia, la coexistencia y la hostilidad.

En este sentido, tal y como se puede observar en el título de este subapartado, la coexistencia se identifica como el estadio de sociabilidad predominante en el centro educativo, evidenciado de forma breve y contundente ya que “no hay problemas, porque no hay convivencia” (GD profesorado Modelo A). Sin embargo, la coexistencia tiene diferentes aristas y matices que requieren una profunda explicación, ya que ésta puede, o no, producirse a distintos niveles -macro, medio y micro- y en cada uno de ellos se

identifican características y dinámicas relacionales que merecen ser detalladas, con el fin de clarificar cómo se desarrolla dicha coexistencia en el IES Altsasu BHI y, sobre todo, resulta fundamental extraer algunas conclusiones sobre las causas y consecuencias que tiene en el presente y que podría tener en el futuro con la vista puesta en la intervención que se realizará tras este diagnóstico..

Por ello, a continuación se desarrollan dos bloques vinculados estrechamente a la cotidianidad del IES Altsasu BHI. En primer lugar, se aborda la realidad del instituto en cuanto a la diversidad cultural y a la tipología de las relaciones interculturales y, en segundo lugar, se pone el foco en las dinámicas y relaciones entre el alumnado de ambos modelos lingüísticos que atesora el centro.

5.2.1. Diversidad cultural: la ensalada está sosa

En la conclusión del anterior subapartado se recoge la metáfora de la *ensaladera* ideada por Rubio (2009) para el abordaje de la cuestión de la diversidad cultural, donde se observan ingredientes de diversa índole que pueden ser preparados e ingeridos por separado o, por el contrario, pueden ser mezclados y condimentados para la combinación de sabores. Pues bien, tal y como reflejan algunas de las evidencias obtenidas a través de las diferentes técnicas metodológicas empleadas, se podría decir que la ensalada está más bien sosa en el IES Altsasu BHI.

AMISTADES DE LA MISMA CULTURA

■ Todos/as ■ La mayoría ■ Sólo algunos/as ■ Ninguno/a

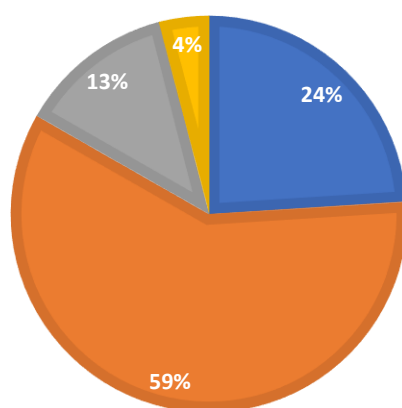


Gráfico 5: Amistades del alumnado con personas de la misma cultura u origen cultural.

A primera vista, este gráfico arroja una realidad contundente y muy clarificadora en cuanto a la escasez de las relaciones interculturales, ya que casi el 60% del alumnado del IES Altsasu BHI tiene amistades mayoritariamente con personas de su mismo origen

cultural y, una de cada cuatro personas encuestadas, señala que no tiene ningún tipo de amistad con personas de diferentes culturas. De este modo, solamente el 17% del alumnado refiere que las y los amigos no provienen mayoritariamente de orígenes culturales similares. En suma, estos resultados refuerzan la idea de un espacio relacional marcado por lógicas endogámicas.

Sin embargo, resulta conveniente analizar dicha cuestión referida a las características culturales de las amistades, analizando la realidad existente en el alumnado castellanoparlante y vasco parlante, ya que tal y como muestran los gráficos que se muestran a continuación, se observan notables diferencias que siguen en la línea de las cuestiones identitarias señaladas en el anterior subapartado: las y los estudiantes de castellano viven realidades más heterogéneas que el alumnado de euskera, caracterizado por su fuerte homogeneidad.

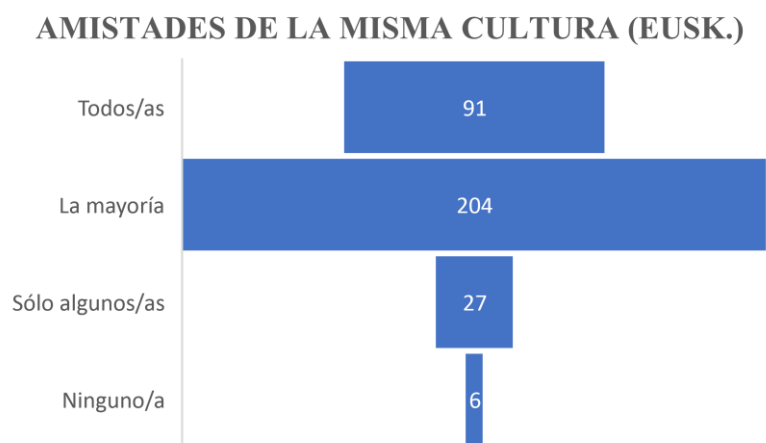


Gráfico 6: Amistades del alumnado vasco parlante con personas de la misma cultura u origen cultural.

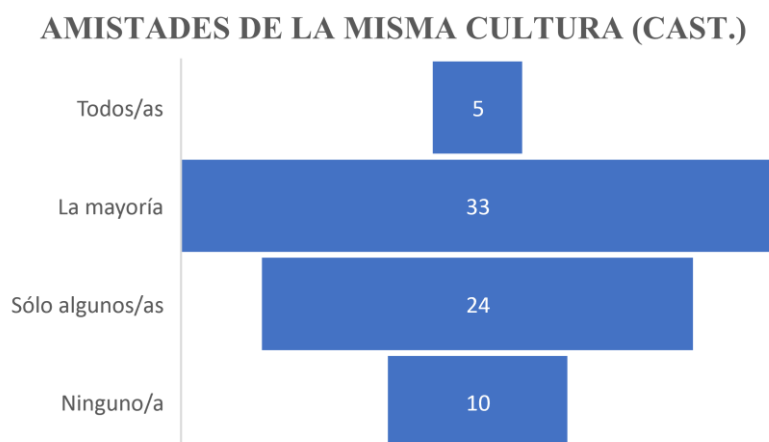


Gráfico 7: Amistades del alumnado castellanoparlante con personas de la misma cultura u origen cultural.

La comparación de ambos gráficos resulta clarificadora porque, tal y como se puede comprobar, el embudo cambia de sentido ofreciendo una realidad opuesta. Es decir, si bien la respuesta predominante se mantiene en que la mayoría de las amistades provienen de mismos orígenes culturales, las personas castellanoparlantes denotan una diversidad muchísimo más elevada que en el caso de las vascoparlantes. A la hora de analizar esta circunstancia y tratar de encontrar los porqués, resulta conveniente señalar inicialmente una evidencia: el alumnado castellanoparlante desarrolla su actividad cotidiana en un espacio caracterizado por mayor diversidad. Por tanto, los resultados podrían considerarse como naturales en la dimensión intragrupal -haciendo referencia al modelo-. No obstante, recurriendo a los resultados de las técnicas cualitativas, podemos proceder a un análisis más profundo al respecto.

Por un lado, atendiendo al alumnado vascoparlante, congregado mayoritariamente en el Modelo D, se destaca la figura de la cuadrilla como un elemento que contribuye a marcar ciertas distancias, debido a su carácter cerrado tanto para el acceso de las y los nuevos miembros, como para el establecimiento de nuevas relaciones o interactuar con otras personas o grupos ajenos al endogrupo.

A mí una vez me lo dijo uno: el problema que tenéis aquí es que entre las cuadrillas sois muy cerrados (...) aquí, a menudo es: “o con mi cuadrilla o con nadie”. Tenemos grupos muy cerrados pero luego, si alguien quiere entrar, no ponemos obstáculos. Creo que nos cuesta decir “ven”, pero creo que no nos importa que alguien entre en la cuadrilla (GD chicos Modelo D, traducido).

Por otro lado, a la hora de reforzar las lógicas de alteridad en el IES Altsasu BHI, resulta interesante analizar la construcción del *ellos* y el *nosotros* dentro del instituto, ya que el alumnado del Modelo A no percibe una cuestión de diferencias grupales según las culturas, sino que generan una dicotomía directa entre modelos lingüísticos porque “es como la gente del Modelo D y la gente de fuera” (GD chicos Modelo D).

En este sentido, resulta llamativa la construcción del *otro* en base a la figura *del de fuera*, muy ligada a la figura del extranjero señalada por Simmel en el desarrollo de la alteridad, ya que según refiere el alumnado del Modelo A, el estudiantado del modelo de euskera no distingue según culturas sino que establece, directamente, una dicotomía entre *el de aquí* y *el de fuera*. Esta circunstancia, provoca un fenómeno muy llamativo en el que, con el fin de hacer frente de alguna manera al dominio mayoritario del Modelo D, entre el alumnado del modelo de castellano se genera un amplio endogrupo que aglutina a todas las personas del mismo, independientemente de su etnia y su cultura.

Yo soy muy abierta, pero ando más con gente del grupo de castellano y marroquí, y con la gente de euskera poco me llevo. Fuera del instituto, yo creo que nos juntamos más con gente de castellano y gente de nuestra cultura. Pocas veces ves a gente juntarse con el otro grupo (GD chicas Magreb).

No obstante, cabe destacar que las relaciones interculturales, aunque no son especialmente abundantes, se caracterizan por desarrollarse en un contexto de cierta tolerancia donde las costumbres y rasgos distintivos de las diferentes culturas son respetados, en términos generales, tanto en Sakana como en el propio IES Altsasu BHI. Se podría decir que la diversidad cultural en Sakana está notablemente aceptada y normalizada ya que, tal y como señala el alumnado, “al final, hay muchas culturas aquí ya... digamos que ya está todo aquí visto (...) y en cualquier pueblo de Sakana te encuentras a gente magrebí” (GD chicos Magreb).

Yo, por ejemplo, en mi cuadrilla soy el único de origen magrebí. Y no hay ningún problema. Entienden perfectamente que yo haga el Ramadán, que no coma cerdo... y así. Y lo respetan, como yo respeto sus culturas y ya está, no hay ningún problema. De hecho, yo a veces les doy comida para probar de mi cultura y así, y les gusta. Y al final eso me gusta y me complace que a ellos les guste mi cultura (GD chicos Magreb).

En el fragmento, se da buena muestra del diálogo intercultural imprescindible para alcanzar un escenario de transculturalidad predominante donde, aprovechando los términos culinarios utilizados, los ingredientes de unos y otros grupos no sólo sean aceptados y respetados, lo cual ya es un paso hacia adelante, sino que también puedan ser degustados e intercambiados con el fin de conocer, compartir y convivir con los sabores provenientes de las otras culturas.

Así pues, y aterrizando directamente en la teoría de Giménez (2005) en cuanto a los tipos de sociabilidad, parece evidente la situación de coexistencia, en términos culturales, donde apenas existe relación ni amistad entre las personas de diferentes culturas que permita el acercamiento hacia la convivencia pero, al menos, se mantienen lógicas de respeto y tolerancia que contribuyen a la evitación de conflictos que provoquen un escenario indeseado de hostilidad. No obstante, es preciso corroborar esta apreciación con los resultados del cuestionario.

RELACIONES INTERCULTURALES EN EL IES ALTSASU BHI

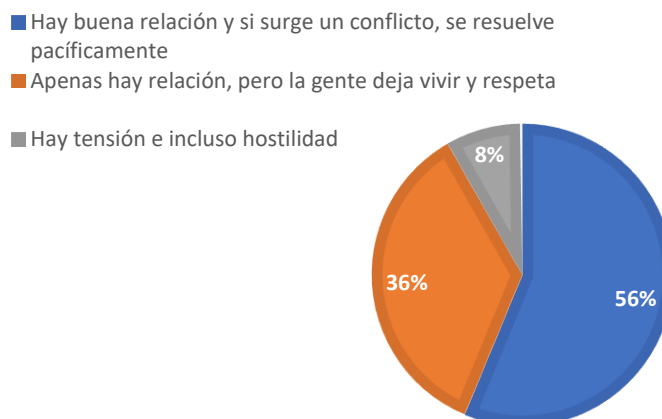


Gráfico 8: Tipología de las relaciones interculturales en el IES Altsasu BHI.

A la vista de las respuestas que ofrece el alumnado sobre la tipología de las relaciones interculturales en el instituto, se pueden extraer algunas ideas centrales en torno al tipo de sociabilidad predominante.

Por una parte, es preciso señalar que la percepción del estudiantado, de ambos modelos lingüísticos, es mayoritariamente tendente hacia el posicionamiento de la coexistencia (36%) -donde apenas hay relación, pero la gente deja vivir y respeta- y la convivencia (56%) -hay buena relación y en caso de conflicto, se resuelve pacíficamente- y, únicamente el 8% vive el instituto como un escenario donde hay tensión e incluso hostilidad.

Este resultado, a la vista de los datos y testimonios expuestos con anterioridad, denota cierta coherencia con la escasez de conflictos y con aspectos como la tolerancia y respeto generalizado hacia las diferentes culturas. No obstante, el hecho de que el 56% del alumnado identifique un escenario de convivencia, invita a exponer una breve reflexión, en forma de hipótesis sobrevenida -no considerada al inicio del presente trabajo-, que trata de encontrar el porqué a un resultado en parte contradictorio respecto a las cuestiones recogidas anteriormente.

Atendiendo a los resultados obtenidos en los gráficos relativos a las amistades de la misma cultura, parece que en la mayoría de los casos existe alguna persona de otro origen cultural que, aunque sea excepcional, puede provocar una idealización de la convivencia con el resto de las culturas. Es decir, puede ser probable que buena parte del alumnado identifique como buenas las relaciones interculturales, por el mero hecho de mantener

una amistad con algunas personas de otro origen cultural, sin realmente adquirir conciencia de esa coexistencia global que se observa en los resultados obtenidos.

Por último, también resulta conveniente analizar si, tal y como puede calar en el imaginario popular, la convivencia es considerada y asumida por el mero hecho de compartir un espacio común. Así, se podría lanzar una segunda hipótesis en cuanto a la forma en la que las personas comprenden y experimentan la convivencia, ya que esta cuestión resulta fundamental para poder plantear un proceso de intervención en el que se transite desde un escenario de coexistencia, donde las relaciones entre diferentes son prácticamente inexistentes, hacia una convivencia donde la interacción y las dinámicas intergrupales están presentes en el día a día.

De este modo, para concluir este subapartado en el que se identifica, con notable claridad, un escenario de coexistencia intercultural especialmente marcado por la diferenciación lingüística -la cual se desgana a continuación-, se podría afirmar que el IES Altsasu BHI es una *ensaladera* que, tal y como recoge Rubio (2009), alberga ingredientes -alumnado- muy diferentes que ni se mezclan ni se enfrentan generalmente, elaborando así una ensalada que, se podría decir, como era titulado al inicio, está bastante sosa.

5.2.2. El abismo entre A y D: dos mundos en un mismo instituto

A lo largo del presente trabajo, se ha venido señalando la relevancia de los dos modelos lingüísticos que se ofertan y se desarrollan en el IES Altsasu BHI, donde se identifica el Modelo A con el castellano como lengua vehicular, mientras que el Modelo D se vincula con el uso del euskera en las aulas. A partir de esta posición de partida, algunos resultados ya analizados hacen alusión a la influencia de la cuestión lingüística en la tipología y desarrollo de las dinámicas relacionales y, en este subapartado, se procede a recoger y reflexionar con el propósito de profundizar en esta materia.

Para empezar, se muestran a continuación dos gráficos que permiten comprender, de manera amplia y nítida, la situación de las relaciones interpersonales del estudiantado castellanoparlante como vascoparlante respecto a otros y otras compañeras, grupos, colectivos y etnias existentes en el IES Altsasu BHI. A partir de estos datos, se recogen algunas conclusiones fundamentales sobre las que, posteriormente, se desarrollan y analizan algunas evidencias obtenidas a través de las herramientas cualitativas empleadas a lo largo del proceso.

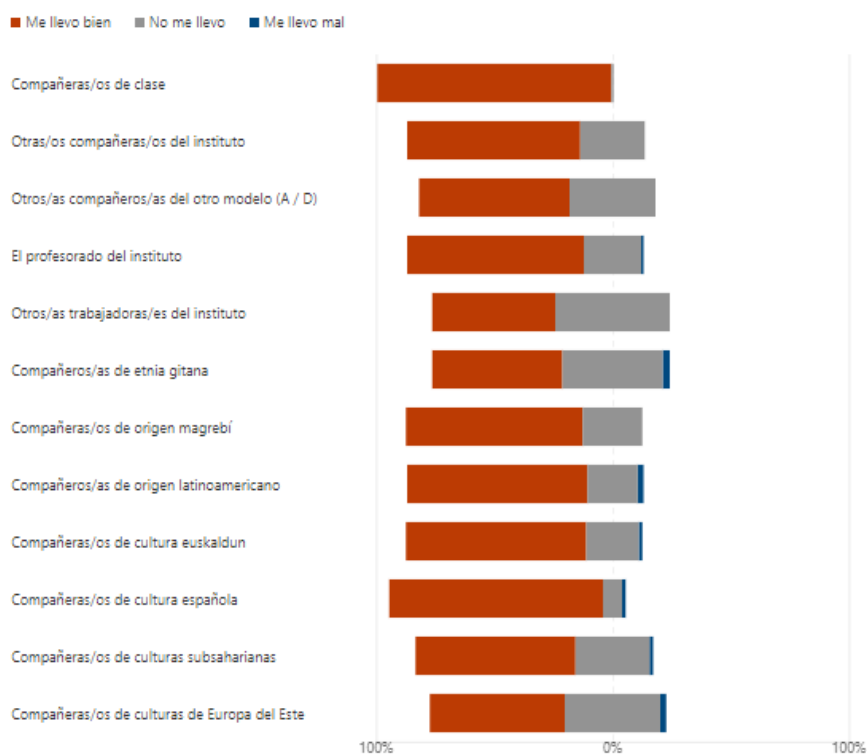


Gráfico 9: Tipología de las relaciones de las personas castellanoparlantes con otros grupos, colectivos y culturas en el IES Altsasu BHI.

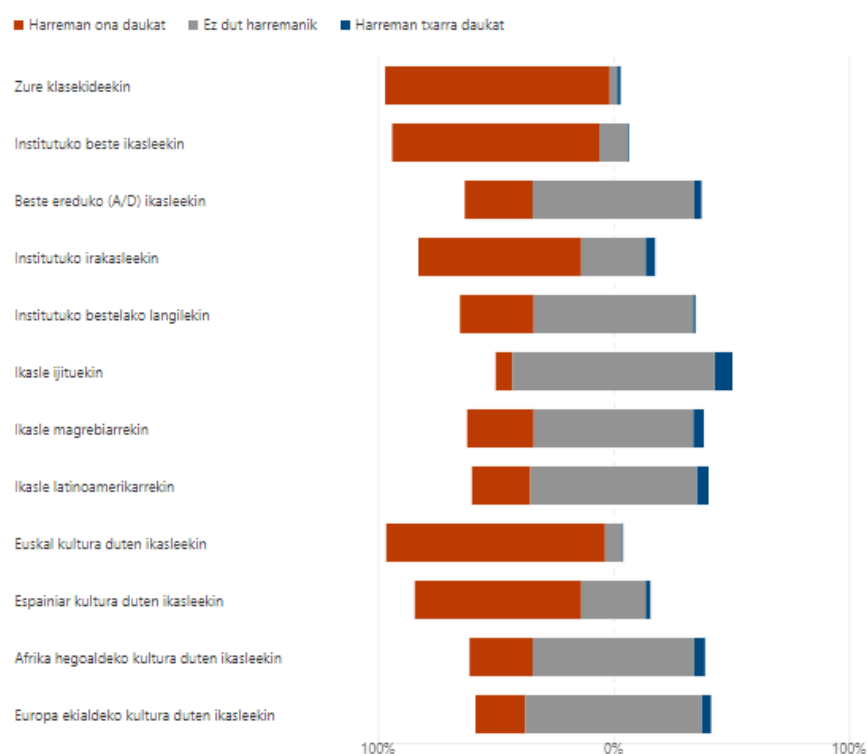


Gráfico 10: Tipología de las relaciones de las personas vasco parlantes con grupos, colectivos y culturas del IES Altsasu BHI.

Por una parte, refrendando las cuestiones ya señaladas en el subapartado anterior, queda patente la heterogeneidad en cuanto a la diversidad cultural existente en el Modelo A, en contraposición con la homogeneidad que caracteriza al Modelo D, donde las relaciones se limitan, prácticamente, a personas con un origen cultural igual o similar como es el caso de la cultura española o euskalduna.

El modelo A es la ONU. Se tienen que entender entre ellos. Entre distintas clases sociales, raciales, etc. En el Modelo D eso no pasa. (...) En el Modelo A intentan entenderse entre ellos, pero a éstos -Modelo D- les inculcan una cosa que de ahí no salen. (...) El Modelo D se puede entender entre el D, entre ellos, y éstos -Modelo A- se entienden entre todos. Es el gran problema. (GD familias Modelo A).

Tal y como se señala en este fragmento, las familias del Modelo A identifican la escasa interacción intercultural del alumnado vasco parlante como una problemática que, en el fondo, no hace más que reforzar el endogrupo relativo al modelo de castellano incluyendo personas de todo tipo de procedencia, cultura, etc., generando una lógica de enfrentamiento al grupo considerado como dominante y excluyente en el que se erige el Modelo D.

Dicho enfrentamiento, a tenor de los datos obtenidos y los testimonios reflejados, no implica por el momento el estallido en forma de un conflicto abierto y evidente. Sin embargo, este caldo de cultivo en la conformación de la alteridad y lejanía entre ambos modelos lingüísticos debe ser abordada, en las etapas posteriores del proceso, con el fin de erradicar uno de los elementos que puede contribuir en la aparición de un escenario de hostilidad en el centro.

Por otra parte, atendiendo a los tres primeros ítems que arrojan los gráficos, se puede observar cómo, a grandes rasgos, las relaciones entre las y los compañeros de clase así como con el resto de estudiantes del instituto es positiva, tanto en el modelo de castellano como de euskera. Sin embargo, es llamativa la diferencia en el tercer ítem donde el alumnado de castellano mantiene unos parámetros de relación positiva con el alumnado de Modelo D, mientras que las y los estudiantes del modelo de euskera ofrecen una tendencia clara que refleja un escenario de coexistencia evidente, lo cual queda permanentemente refrendado en los grupos de discusión con el profesorado y en el grupo focal con el equipo directivo.

No hay diversidad cultural en el instituto. O sea, la mayoría están en el Modelo A y en el Modelo D casi no hay (...) no tenemos relación con ellos, pero no por ser de otra cultura sino porque con los del Modelo A no nos llevamos (GD chicas Modelo D, traducido).

A diferencia del anterior fragmento, donde las familias y, por ende, el alumnado del Modelo A tiene presente a *la otra parte* del instituto en el modelo de euskera, este último fragmento evidencia de manera notable la sensación de invisibilidad de las y los estudiantes del modelo de castellano. En este sentido, además, se produce una intersección entre la variable lingüística y la cultural que, a la vista de lo referido en este fragmento, puede contribuir a una visión de alteridad muy potente y excluyente del Modelo A.

Esta acumulación de los *otros* en el modelo de castellano, lo cual provoca lógicas de inferioridad y exclusión respecto al Modelo D, supone un elemento decisivo para la potencial generación de guetos en el seno del instituto, ya que existe cierta asimilación y asunción del dominio por parte del modelo de euskera por la que “ellos vienen ya desde primero -de la ESO- con la idea de que: “pues nosotros somos el Modelo A y tenemos pequeños guetos”” (GD profesorado Modelo A).

No obstante, en este punto resulta conveniente hacer un breve matiz, en cuanto a la relativa facilidad integradora del Modelo D para el alumnado de otro origen cultural, ya que ha sido recogido lo siguiente: “el que viene de la línea de euskera, que es magrebí, no tiene ningún problema para integrarse” (GD trabajadores/as no docentes). Esta cuestión puede estar relacionada con el proceso de asimilación cultural que experimenta el alumnado extranjero que, al ser muy reducido en términos cuantitativos, se desarrolla con cierta facilidad y naturalidad que no se corresponde con la situación de lejanía entre modelos.

Por último, para comprender las dinámicas relacionales entre el alumnado de ambos modelos lingüísticos, resulta imprescindible mostrar el siguiente gráfico -corroborando la realidad mostrada en los datos de matriculación- donde se observa la abrumadora superioridad, en términos cuantitativos, de las y los estudiantes del modelo de euskera sobre el de castellano.

ALUMNADO POR MODELOS

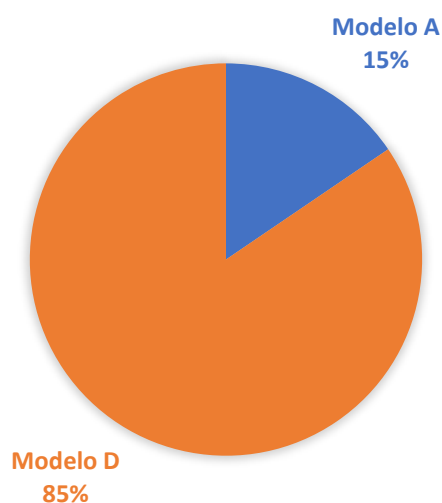


Gráfico 11: Participación en el cuestionario por modelos lingüísticos.

Esta circunstancia no es baladí ni se limita a reflejar un mero resultado cuantitativo, sino supone un elemento que refuerza el endogrupo del Modelo A por el hecho de identificarse como la minoría que, tal y como se ha señalado anteriormente, se enfrenta a la inmensa mayoría del Modelo D. Este contexto genera una serie de cuestiones que deben ser abordadas indudablemente en las etapas de diseño y desarrollo de las acciones de la IAP, con el fin de construir un escenario de convivencia o, al menos, tratar de disminuir el impacto de ciertos factores como los que se muestran a continuación, ya que éstos podrían provocar el tránsito del escenario de coexistencia al de hostilidad a corto plazo.

Por un lado, cabe destacar, por ejemplo, el común uso de la denominación *vasquitos* que atribuye una parte del alumnado del Modelo A, en modo despectivo, a las y los estudiantes del modelo de euskera. Este aspecto no es más que un ejemplo de las categorizaciones intergrupales que, tal y como señalan Canto y Moral (2005), contribuyen a fortalecer las similitudes con el endogrupo y, por el contrario, tratan de potenciar o evidenciar las diferencias con el exogrupo.

Mira, la gente de aquí como los *vasquitos*, que visten así como todo de monte y eso, y pues hay gente, por ejemplo él, yo, vestimos más diferente. Y nos insultan por cómo vestimos o por la música que escuchamos. (...) Porque no vestimos como ellos, no pensamos como ellos y esas cosas. Pues ya nos tratan como *pringaus* (GD alumnado Modelo A).

Este fragmento refleja con claridad algunos elementos como la vestimenta, la música y la ideología que contribuyen al desarrollo de las mentadas categorías intergrupales y que, en este caso, provoca un sentimiento de “discriminación”, tal y como se señala en el

mismo GD, porque la no integración y distinción sobre aspectos vinculados a la cultura vasca provoca lógicas de exclusión.

Al hilo de la categorización *vasquitos*, resulta imprescindible recalcar que los fenómenos que se reproducen en el ámbito educativo son, en gran medida, un reflejo de la sociedad que, a menudo, se acentúan todavía más. Por ello, resulta sumamente complejo abordar este tipo de cuestiones vinculadas a una larga trayectoria histórica de enfrentamiento entre la ideología, identidad y cultura vasca y española que, indudablemente, tienen un impacto notable en la generación de espacios de coexistencia y, como era comprobado, de potencial hostilidad dentro del IES Altsasu BHI.

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 (GD chicos Modelo A).

Por otro lado, la mayoría numérica del alumnado del Modelo D tiene un fuerte impacto en cuanto a la percepción de inferioridad e indefensión del alumnado de castellano, especialmente acentuada en situaciones de conflictos cotidianos que surgen entre ambos modelos.

Es que ellos son parecidos a una religión: si te metes con uno, te metes con todos. Entonces, si te metes con uno de euskera van todos a por ti. Por eso van todos con los de euskera, porque les protegen (GD chicas Modelo A).

Asimismo, resulta llamativa la identificación del acceso a los grupos de euskera porque éstos garantizan una mayor seguridad, lo cual tiene connotaciones que impactan directamente en la sensación de inferioridad e indefensión de las y los estudiantes del Modelo A en el IES Altsasu BHI.

En lo concerniente al profesorado, se incide en los déficits en cuanto a la identificación e intervención sobre los conflictos señalados, agudizando así la percepción de desamparo por parte del alumnado de castellano que, a veces, se convierte en sentimiento de injusticia por considerar que no se les defiende cuando son atacados.

Te dicen: “no hagas caso, no sé qué”. Pero tú, por mucho que no hagas caso, al final te está jodiendo. Si te insultan algo un día y otro y otro, al final te están jodiendo. Aunque te digan las profesoras “no hagas caso”. Eso no hace nada (GD chicos Modelo A).

Por todo ello, esta situación conlleva un ejercicio de comparación constante del alumnado del Modelo A con el del Modelo D, donde cualquier acción que pueda ser identificada en como una distinción del trato obtenido, tanto por parte del profesorado, del equipo directivo como por otros y otras trabajadoras del centro, se recibe como una piedra más

en la mochila que no hace más que acentuar la sensación de malestar general en el alumnado del modelo de castellano.

Cuando vine por primera vez a este instituto hicimos dos excursiones con los de euskera, luego ellos hicieron una excursión a parte y nosotros no pudimos hacer esa excursión y no supimos por qué (...) entonces todas las clases de castellano cogimos un autobús con dos tutores y nos fuimos. Sólo los de castellano. Y hubo problemas para hacer esa excursión porque a las clases de euskera no les pareció bien que todos los de castellano nos fuéramos. Tenían que sentir lo que nosotros sentimos cuando ellos se van y nosotros nos quedamos (GD chicas Magreb).

En este fragmento, se percibe cierta sensación de poder e incluso de venganza porque, por una vez, en ese momento el alumnado de castellano se sintió con el estatus habitual del Modelo D, en el que tienen acceso a ciertos privilegios que el resto del alumnado no dispone. Esta queja en cuanto a la diferencia de actividades realizadas entre modelos no sólo es admitida por el profesorado del IES Altsasu BHI, sino que se sabe que “eso provoca muchos complejos, se sienten como que son menos en el instituto” (GD profesorado Modelo A y D, traducido).

A la vista del malestar referido por buena parte del alumnado del instituto, se podría pensar que la situación de coexistencia no transita hacia un escenario de hostilidad, fundamentalmente, por el hecho de que las y los estudiantes del Modelo A se encuentran en una situación de inferioridad numérica. Es por ello que, hipotéticamente, el alumnado del modelo de castellano no se rebela ante las injusticias y los ataques que según relatan están padeciendo, porque no tiene la capacidad ni el contexto favorable, en términos cuantitativos y cualitativos, para hacerlo. Por ello, ha sido repetida en diversas ocasiones a lo largo del apartado metodológico la importancia de abrir la participación, especialmente, a los colectivos minoritarios para poder extraer este tipo de testimonios que, a menudo, quedan invisibilizados en la cotidianeidad del instituto.

Para concluir el presente apartado, donde queda patente el predominio del escenario de coexistencia entre ambos modelos lingüísticos, además de algunas situaciones, en forma de conflictos y actos discriminatorios sobre el alumnado del Modelo A, que podrían propiciar un futuro escenario de hostilidad, es preciso recalcar la ausencia de testimonios del alumnado del Modelo D sobre este tipo de cuestiones, como un resultado en sí mismo. Es decir, en consonancia con los primeros gráficos aportados al inicio de este subapartado, queda patente la marcada coexistencia desde el prisma del Modelo D, llegando casi a la invisibilización e ignorancia sobre el alumnado del Modelo A al que en algunos casos, incluso, ni siquiera son capaces de identificar.

Por ello, se podría decir que no solamente se identifica un escenario de coexistencia entre ambos modelos lingüísticos, sino que por la abrumadora superioridad numérica y el marcado carácter homogéneo del Modelo D, el Modelo A queda casi relegado a un espacio residual y relativamente excluido, como si de dos mundos diferentes se tratase dentro del IES Altsasu BHI.

5.3. Euskera: entre la integración y la exclusión

A lo largo del análisis de los resultados ya expuestos, se observa con claridad el impacto y la transversalidad del euskera, no sólo en las dinámicas propias del IES Altsasu BHI sino también en las cotidianidad de Sakana en general y de sus respectivos pueblos, en particular. Por ello, a continuación se recogen algunas cuestiones que tratan de profundizar en torno a la percepción del alumnado, familias y profesorado sobre la realidad bilingüe del instituto y del valle, así como la reflexión en torno al carácter, a priori, integrador del euskera.

Para empezar, con el fin de obtener una fotografía general de la situación y percepción del euskera en el IES Altsasu BHI, resulta conveniente mostrar los siguientes gráficos donde el alumnado aporta su opinión en torno a dos cuestiones clave: ¿saber euskera ayuda a integrarte? ¿debería impulsarse su enseñanza?

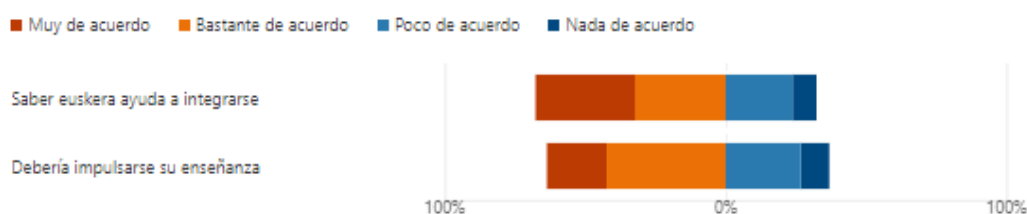


Gráfico 12: Percepción sobre el impacto integrador del euskera y su fomento del alumnado castellanoparlante del IES Altsasu BHI.

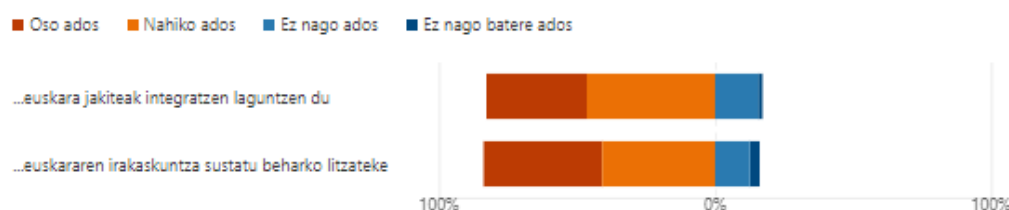


Gráfico 13: Percepción sobre el impacto integrador del euskera y su fomento del alumnado vascoparlante del IES Altsasu BHI.

Tal y como se puede observar, tanto el alumnado castellanoparlante como el vascoparlante muestran cierto consenso - aunque es notorio el menor nivel de aprobación del alumnado del Modelo A- en cuanto a la capacidad integradora del euskera y, aunque

en menor medida, también sobre la necesidad o importancia de fomentar el idioma. Estos datos son realmente llamativos debido a los resultados obtenidos en cuanto a la coexistencia entre modelos, la utilización de terminología como *vasquitos* hacia buena parte del alumnado vascoparlante, o la sensación de inferioridad que se percibe en el estudiantado del Modelo A.

Para contextualizar la realidad y aterrizar en el terreno, es preciso recordar brevemente algunas cuestiones señaladas previamente, como la ubicación del IES Altsasu BHI y el valle de Sakana en lo que la Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre del euskera, identifica como la zona vascófona de Navarra y señala que “todos los ciudadanos del derecho a usar tanto el euskera como el castellano en sus relaciones con las Administraciones Públicas” (art. 6). Por ello, el abordaje lingüístico de la realidad de Sakana y del propio instituto debe ser realizada, de forma imprescindible, a partir de la lógica de derechos que otorga la indicada Ley Foral en cuanto al uso y la atención del euskera en las Administraciones Públicas.

Esta cuestión, unida a la notable descompensación numérica en favor del alumnado del modelo de euskera sobre el de castellano, genera una situación lingüística anómala en el territorio navarro que, de algún modo, provoca un cambio de tornas en la conformación de las mayorías y las minorías.

Este cambio de tornas se debe a que el euskera tanto a nivel de Navarra como del Estado español adopta una dimensión marcadamente minoritaria, donde el castellano es la lengua dominante y, como máximo, el euskera alcanza el rango de lengua cooficial como sucede, en este caso, en Sakana. Asimismo, otro elemento fundamental reside en el conocimiento y capacidad lingüística global del castellano, en contraposición con el desconocimiento e incapacidad para el uso del euskera de buena parte de la población navarra, ya sea en zona vascófona, mixta o no vascófona. Es decir, el desconocimiento del euskera no implica ningún obstáculo para el desarrollo de las actividades diarias, mientras que el desconocimiento del castellano provoca dificultades insalvables para la comunicación con la población vascoparlante.

Por ello, para analizar la capacidad y el impacto del euskera como herramienta de integración es fundamental, en este caso, mostrar algunos fragmentos de los testimonios que tratan de evidenciar cómo, desde diversos prismas, se refrenda dicho consenso en cuanto a la capacidad integradora del euskera, aunque la percepción y la forma de vivirla es muy diferente.

A partir de este contexto, se abordan algunos de los fragmentos más relevantes de los testimonios recogidos, donde se trata de observar y analizar el impacto del euskera en el marco del IES Altsasu BHI y de Sakana desde diversos prismas, donde se refrenda el señalado consenso en cuanto a la capacidad integradora del euskera, aunque la percepción y la forma de vivirla es muy diferente.

Empezando por la realidad cotidiana del instituto, a continuación se exponen dos fragmentos que siguen en la línea de algunos ámbitos señalados en el anterior subapartado, donde el alumnado del modelo de castellano se siente discriminado por el hecho de no poder acudir o no tener la oportunidad de participar activamente en las actividades, por el hecho de no dominar el euskera.

La última actividad que hicimos fue en el Día de la Mujer y era una actividad que nos pusieron aquí a todos. Y nos pusieron un vídeo en euskera. Los de castellano no entendíamos nada. Es como: “para venir a ver un vídeo que no entendemos nada, mejor no venimos” (GD chicos Modelo A).

“Lo malo de las excursiones es que la gente prefiere que los de castellano vayan por un lado y los de euskera por otro. ¿Por qué? (...) pues en las excursiones siempre se habla en euskera, cuando saben perfectamente que todos hablamos castellano. Y siempre tenemos que ir los de castellano a buscar gente que sabe euskera para que nos expliquen” (GD chicas Magreb).

La cuestión de la realización de actividades, como se ha señalado previamente, supone uno de los elementos más potentes en la generación de lógicas de coexistencia entre modelos lingüísticos e, incluso, cierto malestar y sentimientos de discriminación en el seno del alumnado del Modelo A. En el marco de las actividades académicas, por tanto, se evidencia una praxis por parte del instituto que no contribuye al fomento de la convivencia entre modelos, ya que el alumnado del Modelo A se siente discriminado tanto cuando no acude a las actividades, como cuando sí acude a las mismas pero no pueden implicarse por el desconocimiento del idioma.

Por ello, asumiendo una mayor complejidad logística y, presumiblemente, económica, parece evidente que esta problemática debe ser abordada a partir de la búsqueda consensuada de soluciones encaminadas, fundamentalmente, hacia el logro de un desarrollo bilingüe de las actividades mediante las herramientas y personal docente que sea requerido para ello.

La perspectiva bilingüe en la vida cotidiana, tanto en el instituto como en Sakana, tiene una connotación muy relevante desde el prisma de las personas vascoarlantes que, desde

una visión estructural donde el euskera tiene una posición minoritaria sobre el castellano, señalan la importancia de defender el idioma a través de la normalización y extensión de su uso en el día a día. Esta idea, además, es compartida por diversas personas castellanoparlantes que son conscientes de que “vosotros no podéis hablar en euskera ahora porque yo no sé y eso me hace sentir mal, me duele” (GD familias Modelo D).

Asimismo, conviene señalar algunas fricciones y posiciones contrapuestas en cuanto a la perspectiva del euskera como lengua para la vida cotidiana y rasgo potenciador del endogrupo relativo a la cultura euskaldun, con del idioma como una mera herramienta para facilitar tanto el acceso al mercado laboral como la integración en la comunidad de las zonas denominadas como vascófonas.

El euskera está de una manera en nuestras vidas, pero está de otra manera totalmente diferente en la vida de muchísima gente que es castellanoparlante y vienen aquí y, bueno, y sin venir de aquí el euskera es un idioma de... me decía una amiga que trabaja en el instituto que tenía la sensación de que trabaja en un *british*, que les venían los niños de fuera y le decían: “venga, inglés”. Para ellos el euskera es como una obligación de alguna manera, un peñazo (GD familias Modelo D).

Esta vivencia del euskera como una obligación para la gente *de fuera*, entendiendo el idioma como una herramienta fundamental para lograr la inclusión en las diferentes dimensiones como la laboral, económica y social, es generadora de sentimientos de discriminación e impotencia para aquellas personas que no son vascoparlantes y que se ven excluidas de dichas dimensiones que, especialmente en el ámbito laboral, l marcadas por la legislación vigente en cuanto a la priorización del derecho a la atención bilingüe en las administraciones públicas.

Me quiero ir de aquí. Llevo muchos años aquí pero ya no aguanto. Porque no te relacionas, la gente no te deja entrar porque no sabes euskera y no eres igual que ellos. Que no puedes entrar a trabajar en ningún sitio porque no sabes euskera. ¿Yo qué voy a hablar con el mocho? ¿voy a hablar con la bayeta? (GD familias Modelo A).

Siguiendo la misma tónica que en el subapartado anterior, estos fragmentos ofrecen una evidencia más de las lógicas de coexistencia que marca la tipología de las relaciones entre los colectivos vascoparlantes y castellanoparlantes. Mientras en el colectivo euskaldun representa una homogeneidad notable y una convivencia que, a grandes rasgos, parece positiva, las personas del bloque minoritario que engloba a la gente *de fuera* denota una alta heterogeneidad, en términos relacionales y culturales.

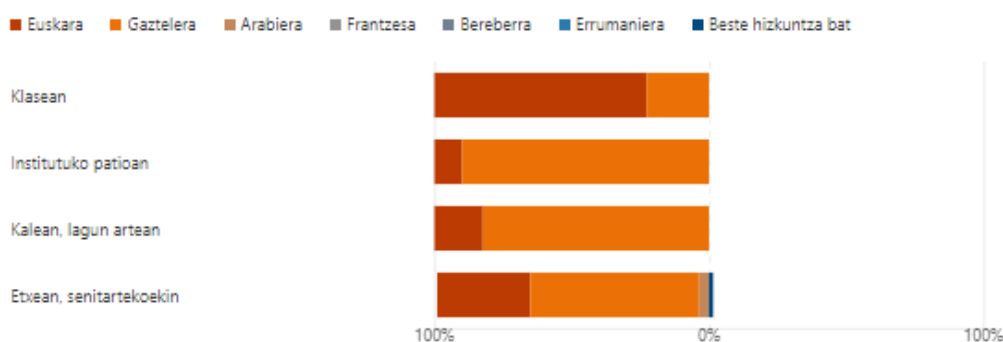


Gráfico 14: Idioma predominante del alumnado vascoparlante en los diferentes espacios cotidianos.

No obstante, cabe destacar una paradoja que arroja el gráfico expuesto en cuanto a la utilización del euskera por el alumnado euskaldun, ya que éste únicamente se utiliza de manera predominante y cotidiana en las aulas. En segundo lugar, se identifica la utilización del euskera en el entorno doméstico con las y los progenitores pero, atendiendo los contextos relacionales con las amistades y las y los compañeros del instituto, resulta enormemente llamativo el escaso número del alumnado que interactúa en euskera aun sabiendo que, mayoritariamente, el idioma es dominado por la inmensa mayoría del instituto y de Sakana en su conjunto.

Así pues, conviene señalar a continuación tres conclusiones principales en torno al uso del euskera, sus connotaciones y su impacto en la conformación y desarrollo de las dinámicas relacionales.

Por una parte, atendiendo al último gráfico mostrado, parece evidente que, al menos en el plano relativo al alumnado, el euskera no supone un elemento propiamente decisivo para la integración por su utilización en el día a día. Es decir, a la vista del escaso uso del euskera, se podría afirmar que éste adopta una dimensión clave en la distinción de ambos modelos lingüísticos, suponiendo además un elemento tremendamente potenciador de las lógicas endogrupales, exogrupales y, por ende, la construcción del escenario de

coexistencia marcado, pero en la práctica el castellano es el idioma predominante en la inmensa mayoría de los casos.

Por otra parte, poniendo el foco en las especificidades propias de trabajar en un territorio propio de la zona vascófona de Navarra, las percepción discriminatoria y excluyente por el desconocimiento del euskera refuerza el enfrentamiento entre *lo euskaldun* y *el resto*, lo cual supone un factor a tener en cuenta como posible generador de un futuro escenario de hostilidad entre ambos bloques. Asimismo, es preciso recalcar la complejidad de intervenir en esta cuestión, ya que el colectivo vasco parlante es percibido como minoritario desde una visión macro, mientras que las personas castellanoparlantes de Sakana que se sienten minorizadas, representan el grupo dominante tanto en el conjunto de Navarra como en el Estado español.

Por todo ello, el euskera puede ser considerado como un elemento de doble filo para la construcción de las realidades de Sakana en general y el IES Altsasu BHI en particular, ya que a la vista de la polarización de la alteridad entre el colectivo mayoritario *euskaldun* y las minorías heterogéneas identificadas como *los de fuera*, provocan una concepción del euskera como una elemento de integración o exclusión según el bando desde el que se analiza la cuestión.

En definitiva, si bien esta cuestión trasciende los límites del IES Altsasu BHI, este trabajo ofrece una oportunidad, especialmente en las próximas fases donde se diseña y se implanta el plan de acción, para la intervención destinada al acercamiento de posturas entre ambos bandos, con el fin de lograr una mejora exponencial de la convivencia empezando por el propio instituto hasta alcanzar el máximo impacto posible a nivel de Sakana.

5.4. Igualdad de oportunidades: el propósito queda en papel mojado

En anteriores apartados se recogen los resultados más destacados en cuanto a las dinámicas relacionales existentes en el IES Altsasu BHI, lo cual se constituye como el objeto de investigación prioritario, pero a lo largo del ejercicio diagnóstico que se realiza en el instituto -y reforzando la idea de la capacidad adaptativa de la investigación a su contexto-, se identifican algunas cuestiones vinculadas a las desigualdades que, dentro del marco educativo-académico (Carabaña, 1998), adoptan un eje esencial en cuanto a la garantía de la igualdad de oportunidades para el desarrollo adecuado de los itinerarios vitales del alumnado, tanto en el presente como, sobre todo, en el futuro de cara a la

facilitación de la inclusión plena en términos socioeconómicos. Es decir, el trabajo de campo revela aspectos determinantes en la esfera socioeconómica que determinan las características del marco relacional, y que no podían dejar de ser atendidos desde la perspectiva del trabajo social.

En cierta medida, algunos de los aspectos relacionales y lingüísticos señalados en subapartados anteriores, tienen un notable impacto en la generación de contextos académicos proclives a la agudización de las desigualdades en el instituto por fenómenos como la apuntada transmisión intergeneracional de las desigualdades, y la diferencial presencia de los capitales de diversa índole en las aulas (Bourdieu, 1991). A continuación, se procede a destacar algunos de los datos y testimonios que demuestran dicha vinculación.

Para empezar, se reflejan algunas cuestiones recogidas a través del cuestionario cumplimentado por el alumnado que, a la vista de los datos cuantitativos arrojados, permite observar y analizar la realidad global del instituto en cuanto a los diferentes capitales que recoge Martínez (*s.f.*): el económico, el social y el educativo-cultural. Antes de comenzar, es preciso matizar que si bien el objetivo del cuestionario reside en la obtención de *inputs* en torno a los aspectos relacionales del alumnado, resulta imprescindible incorporar algunas cuestiones que aluden a elementos estructurales como los señalados, por el notable impacto que comportan a tenor de los datos que se muestran a continuación.

En primer lugar, se muestran dos gráficos comparativos donde se observan las diferencias y similitudes del alumnado vasco parlante y castellanoparlante, en cuanto a los recursos disponibles en el hogar. Estos aspectos se erigen como exponentes de las capacidades económicas, educativas, culturales e incluso parentales de las y los progenitores, a través de los cuales se puede analizar la optimización de la estructura que dispone el o la estudiante en el hogar para el buen desarrollo personal y académico.

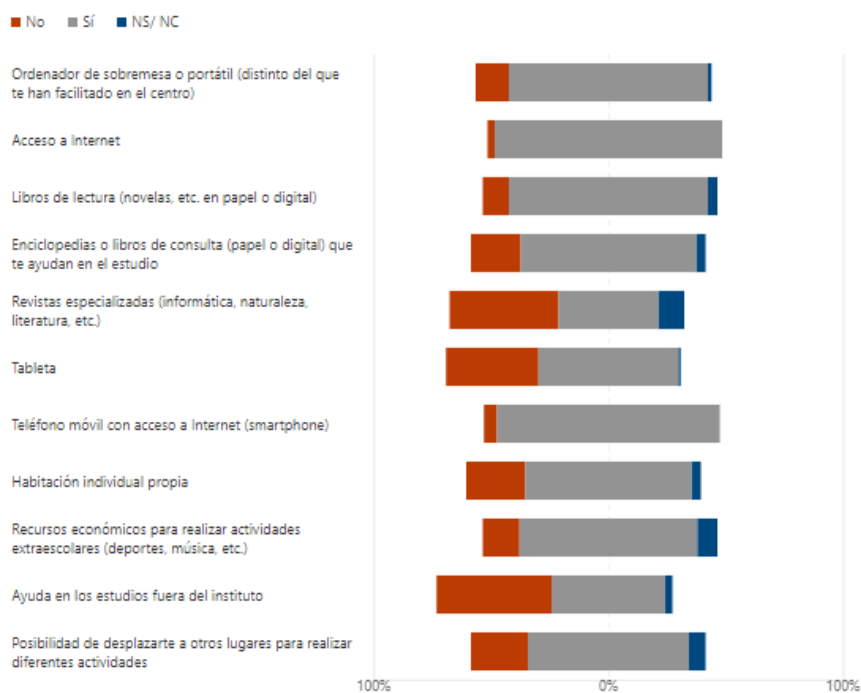


Gráfico 15: Recursos a disposición del alumnado castellanoparlante en sus hogares.

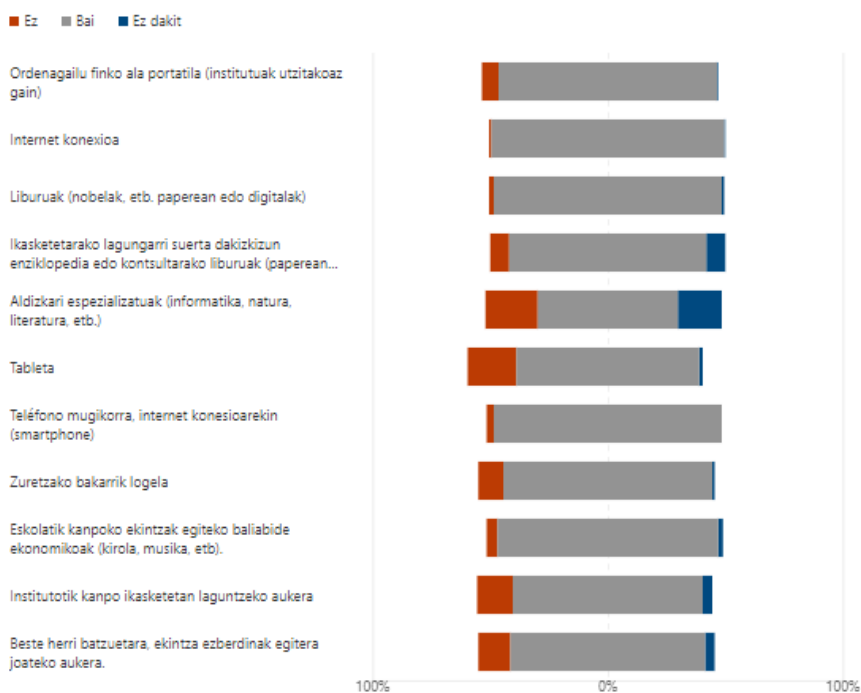


Gráfico 16: Recursos a disposición del alumnado vascoarrolante en sus hogares.

A primera vista, parece evidente que en la totalidad de las categorías señaladas el alumnado vascoarrolante arroja resultados mejores, en comparación con el castellanoparlante, sobre los recursos disponibles en el hogar. Asimismo, afinando un poco más, resulta llamativa la notable diferencia en algunos ítems como la disposición de revistas especializadas, la disponibilidad de un elemento electrónico como la Tablet, la posibilidad de desplazarse para participar en actividades extraescolares y, sobre todo, el

mayor socavón se observa en la oportunidad de recibir ayuda en los estudios fuera del instituto.

Si bien posteriormente se profundiza en las realidades socioeconómicas existentes en el instituto, resulta oportuno abrir un pequeño paréntesis para incluir en este momento un resultado significativo del diagnóstico en torno a las actividades extraescolares y, concretamente, centrado en la relevancia y el potencial del deporte como herramienta de integración. Este paréntesis trata de mostrar, desde el comienzo de este apartado, la gran relevancia del acceso a recursos -de diversa índole: económicos, relacionales, etc.- en el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de los escenarios de sociabilidad previamente trabajados:

También, está esa diferencia un poco entre ir a la ikastola y al colegio público; pues ahí también un poco las cuadrillas se centran por ahí. Poca gente... por ejemplo, yo antes salía todos los días con los de la escuela pública, que yo llevo igual desde los 3 años yendo a clase con ellos. Pero, cuando empecé a ir a fútbol y así, ya me relacioné más con los de la ikastola y, entonces, pues en mi cuadrilla, que la mayoría de la gente... igual, seremos 10, 7 son de la ikastola y 3 somos de la escuela pública. Y, justo, los tres somos los que vamos a fútbol y así. Entonces, ir a cosas como fútbol, baloncesto, ciclismo... te ayudan a relacionarte más con la gente (GD chicos Magreb).

Esta visión, relativa a la importancia de los equipos deportivos para la generación de espacios que mejoren las dinámicas relacionales entre grupos coexistentes, se repite notablemente en todos los grupos de discusión desarrollados con alumnado masculino. En este caso, se observa una clara diferenciación según la variable de género, ya que “son sobre todo los chicos los que se llevan entre modelos porque van a fútbol y así” (GD chicas Magreb).

Por ello, a la vista de que las dificultades socioeconómicas limitan la participación de los colectivos más vulnerables en dinámicas clave, como es el caso de las actividades extraescolares en general y el deporte en particular, resulta imprescindible establecer alianzas para reforzar el trabajo en red entre los diferentes agentes comunitarios - administración pública, centros educativos, asociaciones vecinales y entidades deportivas- con el fin de garantizar el acceso de toda la población al goce y disfrute de este tipo de actividades que, tal y como refiere el propio alumnado, ayuda sobremanera a la ampliación y mejora de las relaciones con personas y grupos de diversa índole y procedencia.

Poniendo el foco de nuevo en los resultados cuantitativos que arroja el cuestionario, conviene destacar las dos siguientes variables comparadas entre el alumnado vascoarlanante y castellanoparlante que, si bien se exponen por separado, se analizan de forma conjunta por su relevancia en la conformación de los capitales económicos, sociales y educativos que se proporcionan en el seno familiar.

En primer lugar, se exponen a continuación los gráficos donde se observa la situación laboral actual de las y los progenitores del alumnado y, posteriormente, se ofrece la comparativa entre el nivel de estudios máximo que han alcanzado las y los progenitores del alumnado castellanoparlante y vascoarlanante.

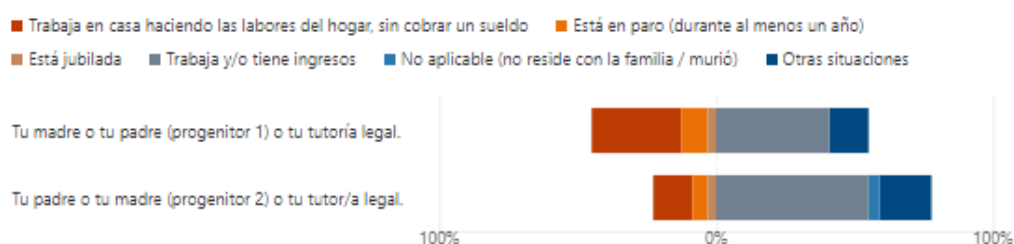


Gráfico 17: Situación laboral de las y los progenitores del alumnado castellanoparlante.



Gráfico 18: Situación laboral de las y los progenitores del alumnado vascoarlanante.

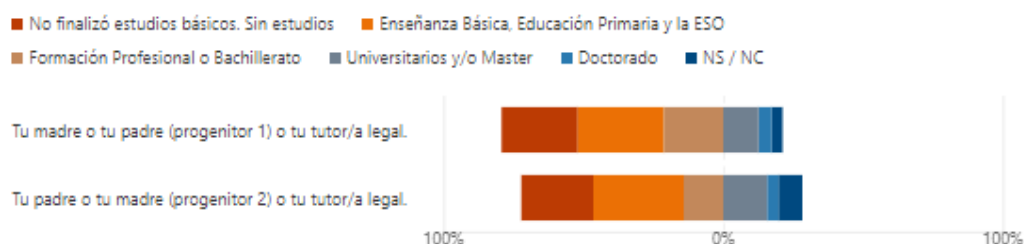


Gráfico 19: Nivel de estudios de las y los progenitores del alumnado castellanoparlante.



Gráfico 20: Nivel de estudios de las y los progenitores del alumnado vascoarlanante.

Los datos arrojados por los gráficos expuestos son notablemente relevantes y trascienden, tal y como se ha señalado con la anterioridad, a las dinámicas académicas y educativas que se producen en el IES Altsasu BHI, ya que se trata de cuestiones estructurales que tienen un impacto notable en la sociedad en su conjunto. No obstante, a continuación se desarrollan algunas ideas que tratan de vincular los observados elementos socioeconómicos con aspectos vinculados a los itinerarios académicos del alumnado, desde el mentado prisma de la igualdad de oportunidades.

Por un lado, resulta llamativa la correlación existente entre los datos vinculados al nivel de estudios y la información obtenida en cuanto a la situación laboral de las y los progenitores. En este sentido, parece evidente que la no finalización de los estudios o alcanzar como máximo los estudios obligatorios repercuten, directamente, en una situación de precariedad en el mercado laboral, mientras que a partir de los estudios relativos a la formación profesional o bachillerato, las posibilidades de acceso al empleo aumentan notablemente.

Por otro lado, atendiendo a la comparativa entre las respuestas proporcionadas por el alumnado castellanoparlante y vascoparlante, quedan patentes las diferencias tanto en términos académicos como laborales. Si bien las y los progenitores del estudiantado vascoparlante ofrecen resultados positivos en cuanto a un nivel relativamente elevado de estudios y, sobre todo, a un escaso porcentaje de casos que no tiene acceso al mercado laboral, el alumnado castellanoparlante muestra una realidad notablemente distinta, especialmente por el elevado número de personas sin estudios o que disponen únicamente de la ESO, con la observada consecuencia de un menor acceso al mercado laboral y, en caso de producirse, presumiblemente conllevan, en su mayoría, condiciones de precariedad considerables.

Por último, aplicando la perspectiva de género sobre los datos obtenidos, podría ser conveniente mostrar una hipótesis sobrevenida en cuanto al llamativo desequilibrio en el acceso al mercado laboral, fundamentalmente en las y los progenitores del alumnado castellanoparlante. Aunque no se especifica el sexo de las y los progenitores, se podría intuir, siempre hipotéticamente, y a tenor de análisis previos de estas características, que son las madres quienes asumen el rol de cuidado a través de las labores realizadas en el hogar, mientras que los padres son quienes muestran una tendencia mayor a la búsqueda de empleo y entrada al mercado laboral.

Por todo ello, al igual que en el marco relacional de coexistencia previamente desarrollado, se observa una continuación del abismo entre modelos lingüísticos en los aspectos relativos a la formación y situación laboral de las y los progenitores que, indudablemente, influye directamente -para bien o para mal- en los capitales económicos, sociales y educativos. Todo ello, tal y como señala Moreno (2011), tiene un impacto decisivo en las oportunidades de éxito y las ubicaciones en la estructura social del alumnado, por el hecho de heredar un estatus socioeconómico de sus respectivos progenitores que genera desigualdades de partida en el desarrollo de las capacidades, conocimientos y competencias entre las y los estudiantes.

A partir de este marco contextual que ofrecen los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario, a continuación se exponen y se analizan algunos de los fragmentos más representativos de los grupos de discusión y grupo focal, con el fin de recoger la percepción del impacto que conllevan las desigualdades de partida que se observan entre modelos lingüísticos.

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 a arrastrando eso, y eso a ellos -alumnado- les cala (GD profesorado Modelo A).

En este fragmento, se observa cómo el profesorado del Modelo A corrobora de manera contundente los resultados cuantitativos señalados, identificando dicho modelo lingüístico con una marcada tendencia al acogimiento de un perfil de alumnado que, además de acarrear con una situación socioeconómica compleja, incorpora otros factores como las crisis migratorias, el desconocimiento del idioma o la procedencia de entornos familiares desestructurados.

Esta confluencia de factores de riesgo que presenta el alumnado, fundamentalmente del Modelo A, tiene un impacto directo en las dinámicas que las y los docentes desempeñan en las aulas, por diversos motivos.

Por un lado, teniendo en cuenta que el alumnado por aula en el Modelo A ronda en torno a las 10-15 personas, habitualmente, resulta reseñable la contundencia con la que el alumnado de dicho modelo remarca la dificultad de desarrollar la docencia, debido a la pronunciada diferencia de nivel existente entre las y los alumnos de la propia clase y, por

ende, la complejidad de adaptar los ritmos a unos perfiles tan divergentes en términos de capacidades y rendimiento académico.

Siempre hay un grupito de chavales que harían muchísimo más si las clases se dividieran en dos grupos (...) y tengo chavales que desde el principio de curso no han abierto el libro nunca. ¿Y qué haces? hay otros chavales que en otro grupito avanzarían muchísimo (...) esto ya es escapa... es decir, tiramos con lo que tenemos (GD profesorado Modelo A).

La heterogeneidad patente en cuanto a las capacidades y ritmos del alumnado del Modelo A, resulta especialmente significativa y preocupante desde el punto de vista de proporcionar una educación universal, de calidad y, sobre todo, correctora de las desigualdades de partida ya señaladas, por el hecho de alcanzar situaciones extremas como las que recoge el siguiente testimonio.

Y al final acabamos aprobando a todo el mundo sin saber nada, nada, nada. Porque al final dices: “¿qué hago? si nunca van a aprender. Ese es mi planteamiento. Yo tengo ahora chavalitos de 4º que digo: “les apruebo, porque nunca aprobarán si no” (GD profesorado Modelo A).

Esta polarización del alumnado, que genera cierta sensación de resignación en el profesorado del Modelo A, se vincula a una constante demanda de recursos económicos con el fin de realizar desdobles adaptados al nivel del alumnado pero que, a tenor de lo reflejado en el próximo apartado, dicha demanda es denegada.

Tampoco tenemos esos recursos de esos desdobles, esos refuerzos... ¿por qué? porque somos el 20%. Somos pocos. Te viene el inspector y dice: “es que con estos números, ¿tú quieres hacer un desdoble con 12? Fíjate en el Modelo D, ¡hay 28! ¿y tú tienes 12 y te quejas? Él no sabe que cada uno de esos 12, uno es rumano, el otro marroquí... el inspector no ve eso (GD profesorado Modelo A).

Este fragmento, además, tiene implicaciones transversales en las lógicas de convivencia abordadas en anteriores subapartados, ya que la comparativa que se realiza entre ambos modelos y, sobre todo, la asunción de formar parte de una minoría sin capacidad de influencia retroalimenta la sensación de inferioridad y exclusión, tanto en el alumnado como en el profesorado del Modelo A.

Esta conexión entre las cuestiones académicas y los aspectos vinculados a la convivencia, quedan nítidamente expuestos en el siguiente apartado que, si bien es algo extenso, conviene destacarlo por su contundencia y claridad en la identificación del abismo entre modelos.

El Modelo A es un gueto que se alimenta continuamente, y que se alimenta incluso por decisiones de los propios inspectores, directores y tutores. Porque yo he conocido gente que ha dicho que si

un chaval va muy bien, que igual podíamos pasarlo al Modelo D. (...) Porque en el Modelo A está perdiendo el tiempo. Y a poco de euskera que supiera, que no hace falta saber mucho y lo dicen ellos, en el Modelo D iría muy bien. (...) Entonces se va guetificando cada vez más, porque los buenos que podrían tirar de esa clase (...), esos se van al Modelo D. Se guetifica cada vez más; se ve y se impulsa. ¿por qué? porque hay una tendencia aquí a suprimir el Modelo A. Lo que pasa que tampoco es muy interesante, porque en algún lado tienen que estar los gitanos y los moros que no quiero que estén con mis hijos (GD profesorado Modelo A)

En este sentido, la guetificación referida del Modelo A se erige como un fenómeno transversal y recurrente en la cotidianeidad del instituto que, a la vista de lo señalado en el fragmento anterior, provoca lo que podría ser considerado como un *efecto arrastre* donde, debido a la disminución del nivel y exigencias docentes por las dificultades de buena parte de las y los compañeros, el alumnado con más capacidades empeora notablemente su rendimiento equiparándose a la dinámica marcada en la clase. Asimismo, resulta enormemente llamativo que, tanto el profesorado del modelo de castellano como el de euskera, coincide en afirmar que buena parte del alumnado del Modelo A desarrollaría una trayectoria académica mejor si estudiase en el Modelo D.

Como consecuencia de todo ello, relacionado especialmente con la guetificación y la sensación de minoría e, incluso, discriminación por parte del profesorado y alumnado del Modelo A, se sitúa una losa muy potente en el desarrollo de los itinerarios académicos del alumnado que, unido a los factores de riesgo señalados al inicio de este subapartado, genera una nueva piedra en la mochila: las etiquetas.

Y esa diferencia de nivel, luego a los chavales y chavalas les influye mucho: “es que soy más tonto y soy más tonta”, y el salto es grande y “me aburro y molesto” porque estar aquí seis horas sin hacer nada es muy duro, eh (GD alumnado Modelo A).

La cuestión de las etiquetas y su impacto -desde la perspectiva psicosocial del conocido efecto Pigmalión o las lógicas de las denominadas profecías autocumplidas- vinculado a la generación de lógicas estigmatizantes que terminan por disminuir la autoestima y las capacidades del alumnado, son especialmente significativas en uno de los colectivos minoritarios del IES Altsasu BHI que, precisamente, está fuertemente estereotipado por las dificultades educativas y su prevalencia al abandono escolar: el alumnado gitano.

No sé, es como que todos les hemos etiquetado, tienen una etiqueta y actúan en conforme a esa etiqueta y ya está. Y no salen de ahí. Y nosotros tampoco le ayudamos a salir de esa etiqueta, es decir: no, tú eres lo que haces, no lo que te hayan dicho que eres. “No es que soy gitano...”, porque ellos mismos lo dicen. “Es que yo soy...” no, no, no. Tú eres igual que el resto (GD profesionales no docentes).

Por lo tanto, a la vista de todo lo expuesto en el presente subapartado, parece evidente que la idea de la igualdad de oportunidades, cuestión ampliamente utilizada en documentos de carácter legislativo y frecuentemente repetido en el ámbito político, supone un propósito que en la práctica queda en papel mojado. Tal y como se ha recogido previamente, la enorme influencia de los elementos socioeconómicos y, concretamente en el caso del IES Altsasu BHI, la guetificación a la que se hace alusión permanentemente en los grupos de discusión realizados, tienen un impacto determinante en la generación, mantenimiento y agudización de las desigualdades existentes entre el alumnado. Estas situaciones, además, terminan impactando nuevamente en el clima de convivencia y, por lo tanto, retroalimentan las dificultades expuestas en el anterior apartado.

Por ello, entendiendo que esta problemática no es aislada y propia únicamente del IES Altsasu BHI, sino que se trata de un fenómeno endémico que afecta a la sociedad en su conjunto, adquieren especial relevancia los aspectos señalados por Moreno (2011) en cuanto a la necesidad de desarrollar políticas educativas eficaces y eficientes para paliar las desigualdades provenientes de los capitales sociales heredados, así como la visión comunitaria y de trabajo en red que indica Ramírez (2020), en pos de alcanzar una inclusión plena en el ámbito educativo, a partir de involucrar y tejer alianzas entre todos los agentes de la comunidad que, en este caso, engloba Sakana.

5.5. Voluntad para el cambio: primer paso hacia la convivencia

Como se ha venido señalando a lo largo de los diferentes apartados que conforman este Trabajo Fin de Máster, la finalidad del ejercicio diagnóstico es conectar con el posterior espacio de la acción. En esta línea, y para dar cierre a este apartado de exposición, análisis y reflexión sobre los resultados obtenidos, se señala un aspecto fundamental para el futuro que sigue su curso, durante el curso escolar 2021-2022, en el IES Altsasu BHI: la disposición para el cambio y la mejora de la convivencia intercultural.

A este respecto, tal y como se comprueba en los siguientes resultados extraídos del cuestionario, el deseo de participación en actividades para el impulso de la convivencia es notablemente elevado por parte del alumnado, a la vista del 70% del mismo que muestra una actitud proactiva para trabajar en la transformación de las dinámicas relacionales en el centro. Es decir, más allá del abismo, la coexistencia y las desigualdades, podría observarse un escenario idóneo para la intervención en la clave transcultural desarrollada anteriormente en el apartado del marco teórico.

DISPOSICIÓN PARA IMPLICARSE EN EL PROCESO DE CAMBIO

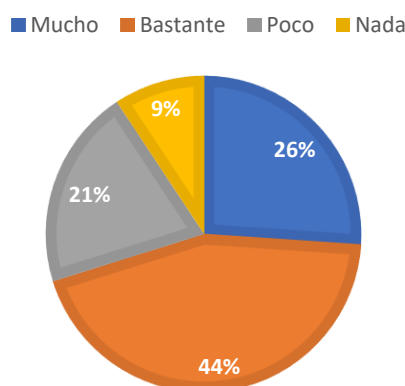


Gráfico 21: Disposición del alumnado para implicarse en las acciones y actividades futuras en pos de mejorar la convivencia.

En este sentido, además de la visión general favorable al cambio del alumnado, conviene destacar el gran número de propuestas de mejora recogidas a través de la técnica DAFO⁷, así como en los grupos de discusión y grupo focal, dibujando un escenario adecuado para el desarrollo de la fase que da continuidad al ejercicio diagnóstico del que da cuenta el presente trabajo.

Por lo tanto, este último resultado refleja un significativo paso adelante en la construcción de la convivencia en el IES Altsasu BHI, sirviendo como un nexo de unión que permite dar continuidad a las etapas previstas de la IAP. De este modo, se culmina la etapa de la Investigación, mediante el diagnóstico plasmado en este documento, para pasar al siguiente estadio destinado a la Acción, en pos mejorar las dinámicas relacionales en el centro, siempre dentro del marco de la Participación que trata de implicar al conjunto de la comunidad educativa y, muy especialmente, a las y los integrantes que conforman el Grupo Motor desde el que se articulan las acciones y actividades futuras que se van a desarrollar.

⁷ En Anexos, se aloja la síntesis de los resultados obtenidos a través del DAFO (Anexo 6).

6. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Una vez han sido expuestos y analizados los resultados principales que se obtienen a partir del diagnóstico, en el presente apartado se realiza un ejercicio reflexivo, con el fin de corroborar o refutar las hipótesis que han guiado el desarrollo de todo el proceso desde su inicio.

Es preciso señalar las dificultades existentes para una corroboración o refutación rotunda de ciertas hipótesis ya que, tal y como se puede comprobar a continuación, el contraste de las mismas demanda un importante número de matices para plasmar una realidad ajustada a los resultados obtenidos. Si bien los resultados, debido al gran despliegue de técnicas, son exhaustivos, la complejidad de las cuestiones tratadas obliga a cierta cautela en cuanto a determinados pronunciamientos. No obstante, ello no es un obstáculo, como se podrá apreciar, para el desarrollo de este apartado.

- Las lógicas relacionales entre el alumnado del Modelo A y del Modelo D se caracterizan por situaciones de coexistencia u hostilidad.

A la vista de los resultados obtenidos en cuanto a las lógicas relacionales entre el alumnado de ambos modelos lingüísticos, se podría afirmar que el tipo de sociabilidad dominante es el de coexistencia. Esta realidad se impondría especialmente desde el prisma mayoritario del Modelo D, siendo el modelo de castellano relegado a una posición prácticamente invisibilizada en la cotidianeidad del instituto. Sin embargo, al hilo de esta cuestión, resulta conveniente realizar, en la línea de lo señalado previamente, algunos matices.

Por un lado, conviene recordar los datos que el alumnado arroja en el cuestionario, donde las respuestas denotan una percepción relacional tendente al escenario de convivencia, caracterizado por la existencia de interacciones positivas y resolución pacífica en caso de conflicto, entre el alumnado de diferentes culturas que, a la vista de los datos recogidos, se concentra generalmente en el Modelo A.

Sin embargo, y como resultado de la triangulación metodológica, esta visión es notablemente distante, fundamentalmente poniendo el foco en los testimonios obtenidos en los grupos de discusión y grupo focal, donde las familias, profesorado y profesionales no docentes identifican con claridad un escenario de coexistencia, en el que la interacción entre ambos modelos lingüísticos es prácticamente nula.

Por otro lado, atendiendo a los testimonios del alumnado e, incluso, familias y profesorado del Modelo A, es preciso destacar que la percepción de éstos también dibuja un escenario de coexistencia, aunque la posición minoritaria y cierto sometimiento en la que se sitúan en el instituto frente al modelo de euskera, genera lógicas de exclusión que promueven el enfrentamiento y cierto odio hacia el modelo mayoritario, que podría tener su desenlace incluso en el tránsito desde el escenario de coexistencia al de hostilidad.

Por ello, si bien la coexistencia se erige como el tipo de sociabilidad dominante, las contradicciones derivadas de la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos, el abismo en términos de la percepción relacional entre modelos y las dinámicas excluyentes sentidas en el Modelo A, generan diversos matices que deben ser abordados en las próximas etapas del proceso en el IES Altsasu BHI. Entre ellos, y como reto fundamental para siguientes fases, podría ser pertinente trabajar desde la propuesta analítica de Giménez (2005) para una toma de conciencia colectiva en la que se evidencie que la ausencia de conflictos no está siempre necesariamente a un escenario de convivencia sino que es posible, como aquí ocurre, una situación como la que define el estado de coexistencia.

- Las personas provenientes de minorías étnicas experimentan dificultades para su integración en la dinámica del IES Altsasu BHI.

En lo referente a la dificultad de la integración de las minorías étnicas en la dinámica del instituto, es preciso señalar que esta hipótesis puede ser aceptada, fundamentalmente por las dificultades que experimentan las y los estudiantes provenientes de otros países que no son castellanoparlantes, así como por los testimonios señalados por el alumnado que es obligado a repetir curso por el hecho de proceder de territorios extranjeros donde, a la vista de las decisiones adoptadas, el nivel educativo es considerado menor o insuficiente para la incorporación directa al curso correspondiente.

Por otra parte, a tenor de la concepción del Modelo A en términos de lógicas de guetificación caracterizadas por la concentración de las minorías étnicas del instituto y, según los testimonios recogidos, donde son frecuentes problemáticas derivadas de las desigualdades socioeconómicas, las dificultades en el desarrollo académico, así como las lógicas de exclusión que perciben en este contexto, se podría afirmar que, generalmente, las dificultades de integración de las minorías son evidentes.

En definitiva, parece razonable la demanda promovida por el profesorado del Modelo A, donde se insiste en la necesidad de dotar de mayores recursos para ofrecer una educación adaptada a las necesidades de estos colectivos, además de reseñar la importancia de trabajar desde una lógica transcultural que promueva un diálogo intercultural que, a la vista de las características del IES Altsasu BHI, conlleva inevitablemente la apuesta por trabajar en la interacción entre ambos modelos lingüísticos.

- El Modelo D es más proclive a facilitar escenarios de integración y convivencia intercultural que el Modelo A.

Si bien esta hipótesis puede parecer similar a las anteriores, es preciso distinguir que los resultados obtenidos apuntan con más claridad a la refutación de este postulado por algunas cuestiones clave que se detallan a continuación.

Por un lado, se recogen testimonios en los que se identifica el Modelo D como un contexto facilitador para la integración, pero esta afirmación tiene varios condicionantes. Partiendo de la base de que en el modelo de euskera la interculturalidad es sumamente reducida, lo cual queda reflejado tanto en la composición del mismo como en la escasez de amistades de este tipo que desarrolla el alumnado vasco parlante, sí puede señalarse que las alumnas y los alumnos provenientes de otras culturas experimentan un proceso -rápido- de asimilación cultural donde, en cierto modo, son absorbidos por la homogeneidad del grupo. Es decir, la constitución mayoritariamente homogénea podría señalarse como el factor que actúa como facilitador ya que permite una mayor capacidad de “asimilación” de expresiones que, incluso, son reforzadas como positivamente diversas.

Asimismo, queda patente también que el hecho de haber nacido en Sakana, a pesar de proceder de un origen cultural extranjero, supone un elemento tremendamente facilitador para la integración tanto en el valle como en el propio instituto, ya que la inmensa mayoría de los casos que refiere una alta capacidad integradora inicia sus estudios en el Modelo D y se socializan naturalmente con las culturas autóctonas.

Por otro lado, poniendo el foco en el Modelo A, cabe destacar su marcada heterogeneidad pero, según los testimonios ofrecidos por ese alumnado, resulta también llamativo el fortalecimiento paralelo de su endogrupo que confronta con el modelo de euskera, incidiendo en que el origen cultural es indiferente, ya que las lógicas de alteridad son generadas a partir de los modelos lingüísticos de referencia. Asimismo, la diversidad cultural del modelo del castellano y la necesidad de relacionarse en el día a día, provoca

espacios de diálogo intercultural donde, a pesar de existir algunos conflictos, las dinámicas relacionales siguen un patrón estable.

Con todo ello, se puede afirmar que no existen evidencias para afirmar que el Modelo D sea más integrador, ya que el escenario real de interculturalidad se produce en el modelo de castellano donde, tal y como se ha señalado, a pesar de la notable heterogeneidad, las dinámicas relacionales denotan cierto sentimiento de pertenencia común, mientras que en el modelo de euskera se desarrollan fundamentalmente lógicas de asimilación en las que, prácticamente, el diálogo intercultural es innecesario.

- El euskera se erige como una herramienta de integración tanto en el IES Altsasu BHI como en Sakana en su conjunto.

Para el abordaje de esta cuarta y última hipótesis planteada, es preciso recalcar la enorme complejidad que comporta el tratamiento de esta cuestión, ya que se trata de un elemento que trasciende a las lógicas propias del instituto. Asimismo, recogiendo el título del subapartado de los resultados relativo al euskera, cabe destacar que resulta complejo corroborar o refutar esta hipótesis, ya que el euskera se identifica como una herramienta que se sitúa entre la integración y la exclusión, según el prisma desde el que se mire.

En este sentido, a tenor de los testimonios ofrecidos especialmente por las familias del Modelo A, la exclusión que genera el desconocimiento del euskera para participar en la cotidianeidad de un territorio situado en la zona vascófona de Navarra, es palpable en diversas esferas como la socioeconómica -vinculada a la dificultad para acceder al empleo donde el euskera es un requerimiento-, la social -por la complejidad de integrarse y establecer vínculos relacionales en el pueblo de procedencia- o la educativa -donde se observan cuestiones previamente señaladas relativas a la exclusión y dominación por el colectivo *euskaldun*. Es decir, como se adelantaba, es una cuestión que, en todo caso, traspasa la esfera educativa.

Sin embargo, analizando la situación desde el prisma de la población vascoparlante, cabe destacar que el euskera se erige como un elemento crucial para la conformación del endogrupo y el refuerzo del sentimiento de pertenencia al mismo que, al resultar mayoritario tanto en Sakana como en el instituto, ofrece evidentes facilidades para la integración a todos los niveles.

Por ello, el contraste de esta hipótesis ofrece un nivel de ambivalencia muy elevado, resultando sumamente complejo aceptar o rechazar el carácter integrador del euskera y

que, tal y como se ha venido señalando, este elemento lingüístico es, al mismo tiempo, un facilitador fundamental para la integración en caso de dominarlo pero, en cambio, el desconocimiento del idioma genera ciertas lógicas entendidas como discriminadoras y excluyentes que dificultan sobremanera la integración en el territorio, en términos económicos, educativos y sociales.

CONCLUSIONES Y LÍNEAS ABIERTAS

A modo de conclusión, en este apartado se procede a recoger algunas de las cuestiones centrales que rigen el diseño, desarrollo y plasmación escrita, en el presente TFM, del diagnóstico que se lleva a cabo en el IES Altsasu BHI. Como era señalado, se concentrará la atención aquellos aspectos que, con el fin de mejorar la convivencia en el instituto y, debido a su impacto en la socialización de la población adolescente de Sakana, se espera que en el posterior proceso de intervención diseñado, contribuyan a la mejora de las dinámicas relacionales de las y los habitantes del valle.

En primer lugar, atendiendo a los objetivos generales, vinculados al desarrollo del diagnóstico participado sobre la situación de convivencia existente en el IES Altsasu BHI, así como a la mejora de las condiciones de convivencia en el propio centro, cabe destacar el alto grado de satisfacción por el cumplimiento del primero y la contribución al asentamiento de las bases para que, sobre el diagnóstico elaborado, se posibilite el diseño y puesta en marcha de las acciones para la mejora de la convivencia en el instituto *sakandarra*.

En este sentido, resulta imprescindible recalcar la vocación participativa y transformadora que caracteriza a este proyecto -ligada también con el propio ejercicio profesional del trabajo social-, lo cual está estrechamente vinculado a la metodología Investigación-Acción-Participación que establece los ejes y rasgos metodológicos, sobre los que pivotan las fases que conforman la totalidad del proyecto que se lleva a cabo en el IES Altsasu BHI: diagnóstico -desarrollado y reflejado en este documento-, plan de acción -sustentado en el diagnóstico elaborado- y puesta en marcha de las acciones diseñadas -exponente empírico último del fin transformador del proceso-, siempre en el marco participativo e implicativo desde el que se desarrolla la metodología IAP.

Al hilo de la notable importancia del enfoque metodológico, tanto en el desarrollo del proyecto en el instituto *sakandarra* como en la elaboración de este documento, es preciso señalar que éste se erige como un objetivo en sí mismo debido al reto que implica llevar a cabo una metodología de estas características en un espacio tan complejo y, a la vez, tan atractivo desde el punto de vista investigativo, como es el ámbito educativo. Todo ello, además, en un contexto relacional que se encuentra manifiestamente limitado por el impacto de la pandemia.

Tal y como se puede comprobar en el apartado destinado al desarrollo metodológico, se emplean diversas técnicas cuantitativas -cuestionario- y cualitativas -grupos de discusión, grupo focal, DAFO- que, desde un marcado encuadre participativo, recoge las opiniones y puntos de vista de la totalidad del alumnado, además de lograr la representación de los diferentes colectivos vinculados al centro -profesorado, familias y profesionales no docentes- en torno a la situación de convivencia existente en el IES Altsasu BHI. El logro de la participación de todos los colectivos representados en el instituto es especialmente reseñable en lo que respecta al alumnado por dos motivos fundamentales.

Por una parte, por el hecho de que el cuestionario permite conocer la opinión de la práctica totalidad del universo estudiantil, a lo que se suman las técnicas cualitativas como los grupos de discusión y grupos focales que conceden acceso a testimonios indispensables para la profundización diagnóstica. Y, por otra parte, por la posibilidad que ofrece esta perspectiva metodológica en el ofrecimiento de espacios deliberativos y decisorios tan inusuales hoy en día y, más aún, para una población adolescente que carece de mecanismos participativos para trasladar sus opiniones, demandas y propuestas que contribuyan a mejorar su realidad, como es menester en este caso. En este sentido, el ejercicio diagnóstico puede decirse que ha contribuido notoriamente a habilitar un espacio de encuentro aperturista con vocación transformadora.

De este modo, el desarrollo metodológico aporta un enorme volumen de material para el análisis que, desde una perspectiva multimétodo a través de la triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos, ofrece las siguientes conclusiones sobre la convivencia en el IES Altsasu BHI.

En primer término, queda en evidencia que el propio IES Altsasu BHI, como punto de encuentro de la diversidad existente en Sakana, se erige como un espacio clave para abordar cuestiones vinculadas a la convivencia intercultural, con el fin de extrapolar las posibles mejoras al exterior. Asimismo, resulta imprescindible señalar la existencia de dos modelos lingüísticos que, claramente, muestran una tendencia hacia la generación de lógicas de coexistencia entre el Modelo A -castellano- y Modelo D -euskera-.

En este sentido, resulta llamativo cómo el modelo de euskera se caracteriza por su homogeneidad y su escasa -o muy limitada- interacción intercultural, mientras que el modelo de castellano está notablemente marcado por su heterogeneidad y por la confluencia de alumnado procedente de diversos orígenes culturales en sus aulas. A partir de este contexto, es necesario subrayar cómo la realidad multicultural existente en el

centro, está fuertemente influenciada por el abismo que se produce en la conformación de dos endogrupos principales, en función de los modelos lingüísticos, donde el de euskera se muestra ampliamente dominante en términos cuantitativos pero, desde la perspectiva del alumnado, profesorado, y familias del modelo de castellano, la vivencia en el instituto se vincula a aspectos como la exclusión y la discriminación. Por ello, a la vista de la concentración de la diversidad cultural en el Modelo A, las propias lógicas de coexistencia entre modelos lingüísticos también tienen un impacto en el escaso diálogo intercultural entre el estudiantado de ambos modelos.

Por otra parte, para comprender las lógicas de coexistencia del instituto, es fundamental señalar el euskera como un elemento que, al mismo tiempo, facilita y complejiza la integración tanto del alumnado en el instituto como de la población en general dentro del marco de Sakana. De este modo, al hilo del enfrentamiento entre modelos lingüísticos, el euskera supone un elemento identitario clave para el refuerzo de la cultura autóctona, mientras que supone un factor discriminatorio para las personas castellanoparlantes que viven en Sakana, implicando notables dificultades para lograr una inclusión plena en términos sociales, laborales y educativos. Esta cuestión, conlleva una enorme complejidad para trazar una intervención que mejore la situación, ya que trasciende realmente al ámbito educativo y tiene un potencial impacto en la esfera social y política del valle.

Por último, cabe destacar una problemática también extendida a nivel macro, como es el caso de las desigualdades socioeconómicas y su influencia en el devenir de los itinerarios académicos y vitales del alumnado. Así, se evidencia con claridad que las y los estudiantes procedentes de familias con menores recursos, en términos de capital económico, social y educativo, muestran mayores dificultades en su desarrollo académico. Asimismo, esta cuestión también está ligada a la distinción entre modelos lingüísticos y, concretamente, a la acumulación del alumnado con menos recursos en el Modelo A, provocando así notables diferencias que empiezan por la tipología de las dinámicas en clase, pasa por la disminución del nivel y la exigencia académica y, como consecuencia, quebranta la lógica de la igualdad de oportunidades que, a priori, debe regir una educación universal y de calidad para toda la población. En suma, si bien el presente trabajo tenía como propósito central atender el espacio relacional en un contexto de diversidad cultural, los resultados muestran la nítida incidencia que determinados

condicionantes socioeconómicos y estructurales tienen en los escenarios de sociabilidad cotidianos en un espacio concreto como, en este caso, el IES Altsasu BHI.

A partir de estos resultados, el presente Trabajo Fin de Máster descubre también dos principales líneas o cuestiones de trabajo futuro que están vinculadas, por un lado, tanto al proceso todavía abierto que se desarrolla en el IES Altsasu BHI y que continuará más allá de este ejercicio diagnóstico del que se ha dado cuenta, como al propio espíritu del Máster que, en definitiva se fundamenta en la intervención social con individuos, familias y grupos.

La primera de las líneas abiertas queda evidenciada en el cuerpo de este trabajo mediante la identificación de las características, problemáticas, necesidades y fortalezas que recoge el ejercicio diagnóstico realizado, donde se establecen las bases para diseñar e implantar un plan de acción participado con el fin de abordar las cuestiones ya señaladas, como la diversidad cultural, el abismo entre modelos lingüísticos y el impacto de las desigualdades en el marco del IES Altsasu BHI.

La segunda línea abierta, pone en el foco en la pertinencia de desarrollar la disciplina del trabajo social dentro del ámbito educativo, fomentando, por ejemplo, la figura de las y los ahora conocidos como promotores escolares que, indudablemente, tienen un rol fundamental para el abordaje de las cuestiones que se han señalado a lo largo del diagnóstico, con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas que, en definitiva, constituye uno de los pilares fundamentales de la profesión.

Así pues, y para terminar, cabe destacar que este Trabajo Fin de Máster supone un enorme aprendizaje, tanto en el plano personal como profesional, donde el proceso vivido en el IES Altsasu BHI comporta mucho más que un medio para la plasmación escrita de este documento, ya que ha sido, en sí mismo, un fin en sí mismo y ha supuesto, a su vez, el disfrute de una experiencia tremendamente enriquecedora a todos los niveles - profesional, personal, etc.-.

Por ello, este trabajo finaliza con un sentido agradecimiento a Rubén Lasheras Ruiz e Izaskun Andueza Imirizaldu, miembros del equipo investigador de la UPNA que me han brindado esta oportunidad, así como al equipo directivo del IES Altsasu BHI y a las y los técnicos de Anitzartean, por su compromiso y colaboración para que este proyecto salga adelante.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Alberich, T. (2008). *IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social*. En: *Portularia* (pp. 131-151), nº 1. Huelva: Universidad de Huelva.
- Amador, M.F., Gómez, A.F., Londoño, A., Pérez, J.A. (2018). *La familia: agente primario de socialización y consolidación de actitudes*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Arboleda, L.M. (2008). *El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas*. En: *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* (pp. 69-77), nº1. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Beane, L. (2006). *Bullying, aulas libres de acoso*. Madrid: Graó.
- Berger, P., Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bericat, E. (2016). *¿Qué es la cultura?* En: *La sociedad desde la sociología. Una introducción a la sociología general* (pp. 123-152). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bernete, F. (2010). *Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes*. En: *Revista de Estudios de Juventud* (pp. 97-114), nº88. Madrid: Injuve.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of Capital*. En: *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 240-268). Nueva York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Canto, J.M., Moral, F. (2005). *El sí mismo desde la teoría de la identidad social*. En: *Escritos de Psicología-Psychological Writings* (pp. 59-70), nº7. Málaga: Universidad de Málaga.
- Carabaña, J. (1998). *Desigualdad social*. En: *Diccionario de sociología*. Madrid: Alianza.
- Castro, C., Pérez, J. (2017). *El Trabajo Social en el entorno educativo español*. En: *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* (pp. 215-226), nº22. Toledo: Asociación Castellano-Manchega de Sociología.
- Cebolla, H., Radl, J., Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.

Cerezo, F. (2008). *Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares*. En: Escuela y convivencia: la historia inacabada de un monográfico, núm 94 (pp. 49-59). Valencia: Revista Informació Psicológica.

Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. En: International Journal of Psychology and Psychologicas Therapy (pp. 367-378), nº9. Murcia: Universidad de Murcia.

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Harvard: Harvard University Press.

Consejo General del Trabajo Social. (s.f.). *El Trabajo Social en el Sistema Educativo*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.

Cruz, M.A., Ortiz, M.D., Yantalema, F., Orozco, P. (2018). *Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general*. En: Academo. Revista de Investigación en Ciencias Sociales (pp. 179-188), nº5. Asunción: Universidad Americana.

De Grande, P. (2013). *¿Plaza o vereda? Espacios de juego y socialización barrial en la Argentina*. En: Revista Lúdicamente, nº3. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina.

Departamento de Educación. (2021). *Modelos lingüísticos*. Gobierno de Navarra. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/modelos-linguisticos>

Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.

Elortegui, I. (2013). *Savia nueva para el Valle de Sakana*. Revista Hincapié. Recuperado de: <https://www.revistahincapie.com/valle-de-sakana/>

Enríquez, M.F., Garzón, F. (2015). *El acoso escolar*. En: Saber, Ciencia y Libertad (pp. 219-233), nº1. Cartagena de Indias: Universidad Libre.

Fernández, T., Ponce de León, L. (2014). *Nociones básicas de Trabajo Social*. Madrid: Académicas, S.A.

Fontecha, E. (2016). *La competencia intercultural en el IES Miguel de Cervantes: Análisis de los prejuicios y estereotipos hacia las personas de otras culturas y creencias*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Freud, S. (1985). *Obras Completas*. Madrid: Amorrortu.

Gabinete de estudios de UGT-Navarra. (2006). *Estudio Socioeconómico de la Zona de Sakana. Pamplona-Iruña*: Servicio Navarro de Empleo.

Gairín, J., Armengol, C., Silva, B. (2013). *El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención*. En: Educación XX1, (pp. 19-38), nº1. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Giménez, C. (2005). *Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis*. En: Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (pp. 7-31), nº1. Madrid: Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Giménez, C. (2011). *Convivencia e intervención comunitaria*. Madrid: Instituto universitario de investigación en migraciones, etnicidad y desarrollo social.

Giménez, C. (2015). *Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad. Ideas y experiencias para la praxis comunitaria*. En: Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad (pp. 48-68), nº 4. Madrid: Fundación Manuel Giménez Abad.

González, F. (2009). *Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares*. En: Reflexiones (pp. 119-135), vol. 88, nº1. San José: Universidad de Costa Rica.

González, M.M., Álvarez, Y., González, Z. (2008). *La defensa de la identidad cultural comienza por el propio idioma*. Cuba: Luz.

Guembe, S. (2020). *Diagnóstico y propuestas para la convivencia intercultural en IES Altsasu BHI*. Pamplona-Iruña: Universidad Pública de Navarra.

Gutiérrez, D. (2008). *Hablemos de sistematización de experiencias...* En: Apuntes sobre metodología de la investigación (pp. 5-13), nº8. Durango: Universidad Pedagógica de Durango.

Hamui, A., Varela, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hernández, S.M. (2011). *Dialogismo y alteridad en Batjín*. En: Contribuciones desde Coatepec (pp. 11-32), nº 21. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Hidalgo, V. (2005). *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Evolución de un término*. En: Revista de ciències de l'educació (pp. 75-85), nº1. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Ianina, L. (s.f.). *La Investigación-Acción (I+A) y la Investigación Acción Participativa (IAP): un recorrido posible entre el conocimiento y la praxis*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

IES Altsasu BHI. (2021a). *Oferta académica*. Recuperado de: <https://altsasubhi.educacion.navarra.es/web/es/centro/oferta-formativa/>

IES Altsasu BHI. (2021b). *Descripción del centro*. Recuperado de: <https://altsasubhi.educacion.navarra.es/web/es/centro/descripcion-del-centro/>

Jairo, J. (2008). *Sociopraxis*. En: Módulo de “Metodologías de intervención participativas”, especialización en intervenciones psicosociales. Colombia: FUNLAM.

Kirchner, A. (2004). *La investigación Acción Participativa (IAP)*. Recuperado de: http://www.cvrecursosdidacticos.com/web/repository/1377950700_Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf

Lasheras, R., Andueza, I. (2018). *Diagnóstico social sobre convivencia en Etxabakoitz. Pamplona-Iruñea: Ayuntamiento de Pamplona-Iruñeako Udala*.

Lasheras, R., Andueza, I., Jabat, E. (2019). *Diagnóstico sobre convivencia en Burlada. Propuesta para un Plan de Acción Municipal*. Burlada-Burlata: Ayuntamiento de Burlada-Burlata.

Lasheras, R., Yoldi, F. (2016). *Desigualdad y exclusión* (material no publicado). Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

Legue, P., Maguendo, A. (2013). *Quiénes participan en el Bullying*. Chile: Revista Educarchile.

Lopes, M.C. (2019). *Modelos y técnicas de intervención social* (material no publicado). Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

López, I. (1987). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción*. En: Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación (pp. 109-122), nº4. Sevilla: Universidad de Sevilla.

López, N., Sandoval, I. (s.f.). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Martí, J. (2002): *La investigación-acción-participativa. Estructuras y fases*. En: La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía (pp. 50-75). Barcelona: El Viejo Topo.
- Martínez, J.S. (s.f.). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Méndez, J. (2012). Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Descolonial. En: *Omnia* (pp. 49-65), nº3. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Moreno, A. (2011). *La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia*. En: *Revista de Educación* (pp. 183-206), nº extraordinario. Segovia: Universidad de Valladolid.
- Navarra. Parlamento. (1986). *Ley del Euskera*. (Ley Foral 18/1986, de 15 de diciembre). Recuperado de: <http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=1822#Ar.1>
- Navarra. Gobierno. (2017). *II Plan Integral de Apoyo a la Familia, la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Navarra 2017-2023*. Pamplona-Iruña: Subdirección de Familia y Menores, de la Agencia Navarra de Autonomía y Desarrollo de las Personas.
- Navarra. Gobierno. (2020). *Educación aprueba una nueva convocatoria de ayudas para la contratación de promotores escolares y mediadores socioculturales para el próximo curso*. Recuperado de: <https://www.navarra.es/es/noticias/2020/07/14/educacion-aprueba-una-nueva-convocatoria-de-ayudas-para-la-contratacion-de-promotores-escolares-y-mediadores-socioculturales-para-el-proximo-curso>
- Navarrete, N. (2016). *El papel del trabajo social en el ámbito educativo*. En: *Folios de Humanidades y Pedagogía* (pp. 37-46). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Navarro, J.J., Pérez, J.V., Perpiñán, S. (2015). *El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible*. En: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (pp. 143-170), nº25. Sevilla: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.
- Ortega, R., Calmaestra, J., Mora, J. (2008). *Cyberbullying*. *International Journal of Psychology Therapy* (pp. 183-192), nº2. Almería: Universidad de Almería.
- Ortega, R., Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Reino Unido: Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Naciones Unidas.
- Park, P. (1992). *Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodologías*. En: *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-174). Madrid: Popular.
- Penchaszadeh, A.P. (2008). *La cuestión del extranjero. Una mirada desde la teoría de Simmel*. En: *Revista Colombiana de Sociología* (pp. 51-67), nº31. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, E.A. (2001). *¿Para qué sirve nuestra formación escolar? Análisis comparativo entre la Ley General de Educación y la educación media popular en Bogotá* (estudio de caso), monografía de grado de trabajador social. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, L.G. (2019). *“No estás cómoda en ninguna parte”. Jóvenes de Sakana de origen magrebí. Oportunidades, dificultades y propuestas a partir de sus experiencias*. Pamplona-Iruñea: Universidad Pública de Navarra-Nafarroako Unibertsitate Publikoa.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder y Clasificación Social*. En: *Journal of world-systems research* (pp. 342-386), nº6. Pittsburgh: University Library System.
- Raddatz, V. (2019). *La socialización primaria y la formación de valores en las instituciones educativas*. Argentina: Universidad del Siglo 21.
- Ramírez, A.A. (2020). *Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano*. En: *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (pp. 211-230), nº9. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ramírez, J.J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ramos, E.A. (2012). *Las metodologías participativas desde la perspectiva sociopráctica*. En: *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales* (pp. 219-233), nº4. Salamanca: Asociación Contubernio.

- Rodríguez, M.L. (1983). *El lenguaje como elemento cultural de identidad social en la zona fronteriza del norte de México*. En: Estudios Fronterizos (pp. 153-164), nº2. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rubio, J. (2009). *Hacia una ética universalista. Los derechos humanos y el diálogo intercultural*. En: Ética del Siglo XXI (pp. 159-180). Barcelona: Proteus.
- Ruiz, C. (2008). *El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad*. En: Revista de filosofía y sociopolítica de la educación (pp. 13-28), nº8. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Sakanako Mankomunitatea - Mancomunidad de Sakana. (2021). *Pueblos de Sakana*. Recuperado de: <http://sakana-mank.eus/es/mank/nor-garen/sakanako-herriak/>
- Sisamón, R.M. (2012). *El análisis "DAFO" aplicado a la intervención en casos de personas en situación de exclusión social*. En: Documentos de Trabajo Social (469-487), nº51. Málaga: Colegio Oficial de Trabajo Social de Málaga.
- Streck, D.R., Redin, E. y Zitkoski, J.J. (2008). *Diccionario. Paulo Freire*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1985). *La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala*. En: Lecturas de Psicología Social (pp. 223-259). Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Teruel, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Ojos Solares.
- Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Octaedro.
- Turner, J.C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J.C. (1999). *Some current issues in research on social identity and self-categorization theories*. En: Social Identity (pp. 6-35). Londres: Blackwell Publishers.
- Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC.
- UNESCO. (2019). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/>

Vargas, G. (2002). *Hacia una teoría del capital social*. En: Revista de Economía Institucional (pp. 71-108), nº6. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Villasante, T. (2019). *La socio-praxis: Un acoplamiento de metodologías implicativas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Viscarret, J.J. (2007). *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*. Madrid: Alianza Editorial.

ANEXOS

1. Modelo del formulario de consentimiento informado para los GD



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO
Estudio para impulsar la convivencia intercultural en el IES ALTSASU

IZASKUN ANDUEZA IMIRIZALDU (izaskun.andueza@unavarra.es)
 RUBÉN LASHERAS RUIZ (ruben.lasheras@unavarra.es)

Zertan datza ikerketa?

Institutuan kulturen arteko bizikidetzak nolako den jakitean datza ikerketa hau. Ikerketaren azken helburua herri osoa nola bizi den sakontzea da, kulturarteko, komunitateko, partaidetzako eta publikoak den ikuspegi batetik.

Hainbat eragileren arteko lankidetzak proiektua da: Altsasu BHI, Nafarroako Unibertsitate Publikoa, Altsasu, Ziordi, Olazti, Irurtzun eta Etxarri Aranatzeko Gizarte Zerbitzuen Mankomunitateak; Sakanako Mankomunitateko Anitzartean zerbitzua eta Nafarroako Hezkuntza Departamentuko bizikidetzarako aholkularitza.

Proiektu hau, aldi berean, Nafarroako Unibertsitate Publikoko "Familiekin, banakoekin eta taldeekin esku-hartzeko soziala" deritzon masterreko ikasle den Ekaitz Irujo Compainsen Master Amaiera lanaren oinarri izango da.

Izaskun Andueza Imirizaldu eta Rubén Lasheras Ruiz Nafarroako Unibertsitate Publikoko lantaldeak zuzentzen du proiektua, eta proiektuari buruzko edozein informaziori buruz galde diezaiekezu, honako helbideetan.

¿En qué consiste el estudio?

Se trata de un estudio que pretende conocer cómo es la convivencia intercultural en el IES Altsasu. El objetivo último del estudio es profundizar en cómo vive el conjunto de la comunidad educativa del centro desde una perspectiva intercultural, comunitaria, participada y pública.

Se trata de un proyecto colaborativo entre diferentes agentes: IES Altsasu BHI, Universidad Pública de Navarra, Personal técnico y de servicios Sociales de Base de Altsasu, Ziordi, Olazti, Irurtzun y Etxarri Aranatz; el servicio Anitzartean de la Mancomunidad de Sakana y la Asesoría para la Convivencia del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Este proyecto servirá, al mismo tiempo, como base para el trabajo Fin de Máster de Ekaitz Irujo Compains, alumno del Máster en intervención social con familias, individuos y grupos de la Universidad Pública de Navarra.

El proyecto está dirigido por el equipo de la Universidad Pública de Navarra conformado por Izaskun Andueza Imirizaldu y Rubén Lasheras Ruiz, a quien pueden preguntar sobre cualquier información sobre el proyecto, en las direcciones previamente señaladas

	X
1. Ados nago Altsasu BH institutuan kulturen arteko bizikidetzak bultzatzeko azterlanean parte hartzearekin. <i>Estoy de acuerdo en participar en el estudio para impulsar la convivencia intercultural en IES Altsasu.</i>	
2. Egin beharreko azterlanari buruzko informazioak irakurri eta ulertu dut, eta hari buruz nituen galdera guztiak egin ahal izan ditut. <i>He leído y entiendo la información sobre el estudio a realizar y he podido formular todas las preguntas que tenía sobre el mismo.</i>	
3. Ulertzen dut nire parte-hartzea borondatezkoa dela. Iritzia aldatzen badut eta ez badut jarraitu nahi, ikertzaileari jakinarazi diezaioke, inolako arazorik gabe. <i>Entiendo que mi participación es voluntaria. Si cambio de opinión y no deseo continuar, puedo comunicarlo, sin ningún problema, al/la investigador/a.</i>	
4. Ados nago elkarrizketa/foku-taldea garatu bitartean nire ahotsa grabatzearekin. <i>Estoy de acuerdo con que mi voz sea grabada durante el desarrollo de la entrevista/grupo.</i>	
5. Azterketan, zure txostenetan egiten ditudan aipamenetako batzuk erabil ditzakezu, baldin eta nire anonimotasuna eta konfidentzialtasuna bermatzen baditu. <i>En el estudio puede utilizarse algunas de mis citas en sus informes siempre y cuando garantice mi anonimato y confidencialidad.</i>	

IZENA/NOMBRE DATA/FECHA SINADURA/FIRMA

IZASKUN ANDUEZA IMIRIZALDU

RUBÉN LASHERAS RUIZ

2. Guion utilizado en los grupos de discusión

		IRAKASLEAK	IKASLEAK
HASIERA		<p>¿Qué características tiene el centro?</p> <p>¿Cómo lo definiríais?</p>	<p>¿Cómo es la vida de los jóvenes en Sakana?</p> <p>¿Y en el Instituto?</p> <p>¿Cómo lo definiríais?</p>
E D U K A K	RELACIONES	<p>¿Cómo son las relaciones entre las personas del centro? (TIPOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesorado-alumnado - Alumnado-alumnado - Profesorado-profesorado - Profesorado-otros profesionales - Profesorado-familias - ... <p>¿Existen relaciones entre personas de diferentes orígenes? (DIRECCIÓN DE RELACIONES)</p>	<p>¿Cómo son las relaciones en el Instituto? (TIPOS)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre estudiantes - Con los profesores - Con los trabajadores - ... <p>¿Con quién os relacionáis? ¿Por qué?</p> <p>¿Estas relaciones se dan en todos los lugares del Instituto? ¿Por qué? (LUGARES)</p> <p>¿Existen relaciones entre personas de diferentes orígenes? ¿Por qué?</p> <p>¿Fuera del instituto mantenéis/os juntáis con las amistades del centro?</p>
	CONFLICTOS	<p>¿Existen conflictos? ¿Cuáles? ¿Por qué se producen? ¿Entre quienes? ¿Medidas? ¿Cómo se “enfrentan”?</p> <p>Racismo, discriminación, etc.</p>	<p>¿Existen conflictos? ¿Cuáles? ¿Por qué se producen? ¿Entre quienes? ¿Medidas? ¿Cómo se “enfrentan”?</p> <p>Racismo, discriminación, etc.</p>
	DIFERENCIAS	<p>¿Existen diferencias entre modelos-cursos?</p> <p>¿Existen diferencias entre el alumnado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Académicamente - Relaciones - Socioeconómico - ... 	<p>¿Existen diferencias entre modelos-cursos?</p> <p>¿Existen diferencias entre el alumnado?</p>
	COVID	<p>¿Cómo ha influido la COVID en la convivencia?</p> <p>¿Funcionamiento en recreo?</p>	<p>¿Cómo ha influido la COVID en la convivencia?</p> <p>¿Cómo influye en el recreo?</p>
	SAKANA	Relaciones fuera del instituto	Relaciones fuera del instituto

	¿Existen las mismas realidades? Realidades de otros centros Sakana como comunidad	¿Existen las mismas realidades? Sakana como comunidad
HISTORIA	¿Ha sido siempre así?	¿Ha sido siempre así? ¿Hay diferencias entre el antiguo centro y el instituto?
PROPUESTAS	¿Cómo se podría mejorar? Propuestas para la mejora de la convivencia	¿Cómo se podría mejorar? Propuestas para la mejora de la convivencia
PARTICIPACIÓN	Disposición para participar	Disposición para participar

3. Modelo de invitación a los GD

Gonbidapena luzatzeko testua

Nafarroako Unibertsitate Publikoan, Sakanako hainbat erakunderekin batera (Sakanako Mankomunitatea, Altsasu, Ziordi eta Olaztiko Gizarte Zerbitzuak eta Altsasuko Institutoarekin batera), Sakanako gazteen inguruko ikerketa bat burutzen ari gara.

Ezaugarri ezberdinak dituzten gazteekin bildu nahi dugu haien ikuspuntua jasotzekotan. Horretarako, hainbat topaketa egingen ditugu.

Zure kasuan, magrebiar jatorrizko (neska/mutil) gazte taldearekin egingen dugun topaketara gonbidatu nahi zaitugu: _____ egunean, _____ ordutan _____ lekuan izanen dena.

Ordu bateko iraupena izanen du. Puntualtasuna eskatu nahi dizuegu.

Texto para introducir los encuentros

Desde la Universidad Pública de Navarra, en colaboración con varias entidades de Sakana (Mancomunidad de Sakana, Mancomunidad de Servicios Sociales de Altsasu, Ziordia y Olazti y el instituto de Altsasu), se está llevando a cabo un estudio sobre la situación de jóvenes en Sakana.

Estamos buscando a jóvenes con diferentes características que estén dispuestas a darnos su visión particular sobre este tema. Para ello, se realizarán varios encuentros. Nos gustaría invitarte a uno que tendrá lugar con __ (chicas/chicos) _____ jóvenes de origen magrebí, el día _____, a las _____ horas en el _____.

La duración estimada será de una hora. Se ruega puntualidad.



Mank
s a k a n a



upna
Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

4. Ejemplo de las transcripciones realizadas de los GD (GD chicos Magreb)

X: Varios a la vez. Persona no identificada.

Moderador 1 (M1): Rubén Lasheras.

Moderador 2 (M2): Ekaitz Irujo.

Alumno 1 (A1): Hablador derecha Rubén.

Alumno 2 (A2): Hablador principal, derecha mierda.

Alumno (A3): “Mierda”.

Alumno 4 (A4): El del agua. Vocaliza poco.

Alumno 5 (A5). Gitano izquierda Ekaitz.

Alumno 6 (A6). Mendizale, izquierda Rubén

Alumno 7 (A7): Silencioso. De la cuadrilla de A1.

Alumno 8 (A8): Salud mental. No interviene.

M1: Gracias por venir, por estar aquí. Os contamos un poco... bueno, yo soy Rubén, ¿vale? soy Rubén, él es Ekaitz, luego también se podrá presentar. Venimos de la Universidad Pública de Navarra y... bueno, pues la idea de, pues eso, os comentamos un poco que estamos trabajando en, bueno... el Instituto está desarrollando un pequeño trabajo para conocer cuál es la situación o la realidad del instituto. Sin más, ¿vale? para conocer. Y para eso estamos contando o estamos pidiendo que gente diferente, como vosotros, pues en esta pequeña sesión que bueno, puede tener una duración de aproximadamente una hora o algo así, hablemos, tranquilamente, de cuál es la situación del instituto, de gente como vosotros... entonces ese es el objetivo, ¿vale?

M2: De diferentes cosas que al final en vuestro día a día pues os afectan o bueno, os influyen, ¿no?

M1: Eso es. Esas cosas que os pueden influir, que os pueden gustar, que os apetece contar... ese tipo de cosas. Como os he dicho, nuestra compañera también está haciendo este tipo de encuentros, y vamos a hacer más encuentros con más gente, con más alumnos y alumnas del instituto, también lo estamos haciendo con profesores y profesoras, lo hemos hecho con trabajadores del centro, ¿no?

Y como os hemos dicho, la duración de esto es aproximadamente una hora, la idea es que estemos a gusto, que estemos hablando de las cosas que queramos hablar. Si que os pedimos una cosa: “¿se me escucha bien?”

X: Sí.

M1: Vale. Porque ya sabéis que esto es un poco mierda (señalando la mascarilla) con este tema (Covid-19) y pues tratar un poco de hablar, pues eso, cuando hablemos que hablemos un poco alto, y os pedimos también una cosa también, pues que no hablemos todos a la vez porque a veces ocurre, ¿no? Que tratemos un poco de hablar de uno en uno.

M2: Y luego también un poco respetar, ¿no? Aquí sobre todo es importante que cada uno diga lo que piensa o lo que siente... pues sobre cada tema que salga y que respetemos todo lo que dicen las demás personas, ¿vale?

Y una cosa muy importante también, que todo lo que hablemos aquí va a ser confidencial, ¿vale? ¿sabéis lo que es confidencial?

M1: Eso es. Aquí queda. Lo que salga aquí, aquí queda. Es decir, solemos decir una cosa: nosotros sí que os pedimos permiso para hacer la grabación, pero solemos decir una cosa, y es que no nos interesa, aunque quede un poco raro, no nos interesa ni vuestros nombres ni quiénes sois. O sea, nos interesa saber lo que decís. Por eso, y luego os vamos a pasar una hoja que nos comprometemos mutuamente que tenemos que firmar, está firmada por nosotros y faltaría que la firméis vosotros, en la que nosotros decimos que lo que se diga aquí no tiene nombres, no tiene nada que permite identificar, es decir, podéis decir lo que queráis, que nosotros lo tendremos en cuenta para hacer ese análisis, pero no para identificaros con vosotros. Nos da igual quién lo diga, ¿vale? A veces incluso, pues eso, ni os vamos a preguntar los nombres porque... no vamos a decir que no nos interesan, nos interesaría conocerlos, pero para esto y para ser estrictos, pues no lo vamos a hacer, ¿vale?

Como os decimos, grabamos la (sesión)... pues para no estar cogiendo notas constantemente. Voy a dejar esto aquí (la grabadora en la silla colocada en el centro). Creo que se debe grabar mejor estando en el centro, pero por eso os pido que hablemos un poco alto.

Y luego hay una cosa, que os he dicho gracias por haber venido, pero hay una cuestión que para reconocer vuestro tiempo, porque vuestro tiempo es muy valioso, que nos dediquéis vuestro tiempo, pues bueno, como recompensa nosotros, pues a través de la taberna, del bar del instituto, hemos hablado con ellos y al final os entregaremos un vale que sirve para una... bueno, pensábamos que era “TxikiTortilla” y es “TxikiPatata”, que ya conocéis lo que es, para que podáis recogerlo por vuestra participación, y seguramente que podáis hacerlo mañana para facilitarles un poco el trabajo. Pero bueno, os entregaremos a cada uno de vosotros, pues eso, como recompensa... sé que gusta mucho, sabemos que gusta mucho el pintxo de tortilla, pues bueno, que tengáis oportunidad de recogerlo por dedicarnos vuestro tiempo.

¿Vale? ¿Estáis de acuerdo? ¿Hay alguna pregunta? ¿Hay algo que...?

X: No (también niegan con la cabeza).

M1: ¿No? Vale, pues empezamos. La idea, como decimos, es que tengamos una conversación así sin más de cuadrilla, de intercambiar esa visión y bueno, cada uno es libre de decir lo que quiera así que no hay ningún problema con eso.

Sí que nos gusta empezar con una preguntica así bastante fácil para empezar y, bueno, pues eso: ¿cómo es vuestra vida como chavales de Sakana? ¿cómo es vuestra vida como jóvenes o como adolescentes de Sakana? ¿cómo es vuestra vida como jóvenes de, adolescentes de Sakana? Venga.

A1: Igual que todas.

M1: Vale, igual que todas, ¿no? Venga, ese “igual que todas”... qué más.

A2: No sé. Es que no sé explicarlo.

M1: Venga, seguro que sí.

A2: Pues una vida normal, ¿no?

M1: Vale. Un poco más alto, por favor, para que... (se escuche).

A2: Una vida normal.

M1: Vale. ¿Más el resto?

X: Murmullo y risa.

A3: No sé, también una vida normal.

M1: Y qué es una vida normal, venga. ¿Qué es una vida normal? Porque mi vida normal seguro que no tiene nada que ver con la vuestra. ¿Qué es una vida normal? Venga.

A1: Pues una vida que llevaría cualquier adolescente.

M1: Vale. Venga, pero eso, dadme algún ejemplo, qué cosas hacéis como adolescentes.

A4: Estar todo el día con el móvil.

M1: Vale. ¿Todos?

X: Sí (risas).

A5: Estar por la calle también.

M1: Vale. Móvil, calle... ¿no?

A3: Enganchados a la Play.

X: También... (risa).

M1: Enganchados a la Play...

M2: Al Fornite, ¿no? (risa).

X: (risas) y al Fifa.

A6: Luego también los deportes.

M1: Vale. ¿Qué deportes o qué tipo de deportes hacéis?

X: Fútbol, ciclismo, ciclismo, fútbol, ciclismo.

M1: Vale, sobre todo habéis dicho fútbol, ciclismo... ¿no?

M2: ¿Y eso hacéis porque estáis en algún equipo o hacéis por vuestra cuenta porque queráis y...?

A2: Porque estoy en un equipo.

X: Yo también, yo también, yo también...

M1: O sea, la mayoría estáis en equipos...

A1: Sí, federados.

M1: Sí, federados (asiente). Vale. ¿Y qué más cosas de esa vida normal de jóvenes hacéis? Venga, seguro que más cosas... estar en la calle, ¿no? decíamos por ahí... en la ¿calle qué tipo de cosas hacéis?

A1: Estar con los móviles también.

A2: Jugar al fútbol.

M1: Vale. Lo de jugar al fútbol... ¿Porque sois de distintos pueblos de Sakana?

X: Sí.

M1: ¿Y hacéis lo mismo? A pesar de ser... (de distintos pueblos).

A1: Solemos venir aquí también.

M1: ¿Soléis venir aquí? (asiente). Vale.

M2: Y en el instituto, ¿qué? ¿también estáis con el móvil?

X: No. Porque no nos dejan. No nos dejan.

M2: No os dejan? Pero sino estaríais, ¿no?

X: Sí.

A1: Sino estaríamos.

A2: Sin ningún tipo de duda.

M2: Y como no os dejan, ¿qué hacéis en el instituto? ¿cómo estáis? ¿qué hacéis?

A1: Estudiar.

A2: Pensar en lo que puedo hacer a la tarde.

X: (risas). Hablar.

M2: Muy bien.

M1: Bueno, acabáis de decir hablar, ¿no? Pues venga, ahora es una sesión sólo para hablar. Eso, ¿qué más cosas hacéis en el instituto?

A2: Sólo pienso en mis cosas.

M1: Sólo... ¿algo más que se hace? Si tuvierais que definir o contarle a alguien cómo es el Instituto de Altsasu, ¿qué diríais?

X: murmullo respondiendo varios a la vez. Una mierda. Una gran mierda.

M1: Vale. Ahora, de uno en uno. Vale, habéis dicho por ahí...

A3: **Una mierda.**

M1: Una mierda. ¿Por qué? Te lo tengo que preguntar...

A3: No sé. Simplemente, una mierda.

X: (risas).

M1: Hombre, dadnos una pista, ¿no? para...

A3: Cuando tú ves una mierda, tú dices: “eso es una mierda”. Pues cuando ves el instituto, también dices que es una mierda.

M1: Vale, pero el mío era diferente, por ejemplo. Igual también diría que era una mierda el mío, pero decía: “era una mierda porque tengo que venir todos los días”, no sé. ¿Para vosotros por qué es?

A4: Porque tengo que venir todos los días.

A2: Por la gente que hay.

A1: También.

M1: ¿Por la gente?

A1: Eso es.

M1: ¿Sí? ¿También? ¿Estáis de acuerdo? Venga, eso os vamos a preguntar un poco más. ¿Por qué por la gente que hay?

A2: Porque hay gente que es tonta.

A4: Tonta todos los días.

M1: ¿Tonta todos los días?

A2: Sí. (risa).

M1: Pero eso hay en todos los sitios, ¿no?

A1: Sí.

A2: Pero en algunos lados más que en otros.

A4: Por ejemplo, aquí.

A2: Hay mucho tonto por aquí.

M1: ¿Y por qué? Porque cuando a alguien le decimos... es porque algo pasa o algo ha pasado, no sé. **¿Conflictos?**

A1: Sí, puede ser.

A2: Para hacerse los guays, pues la gente se mete con otra gente. Entonces, pues ahí...

M2: ¿Estáis de acuerdo por aquí? Este fondo norte que no carbura (señalando a los participantes de que no participan).

X: (silencio).

M1: ¿Sí? ¿Estáis de acuerdo? Habéis dicho por aquí la palabra *conflictos*, ¿no? que hay gente que se mete con otra... no sé, ¿qué tipo de situaciones así hay? O sea, ¿por qué? Habéis dicho muy claro lo de es una mierda, y es una mierda igual por eso también, ¿no?

A2: (asiente).

M1: Pero qué tipo de cosas ocurren...

A2: Pues por ejemplo, mira, la gente de aquí como los **vasquitos**, que visten así como todo de monte y eso, y pues hay gente, por ejemplo él, yo, vestimos más diferente. Y **nos insultan por cómo vestimos o por la música que escuchamos**.

A1: Se meten con nosotros.

M1: ¿Eso pasa?

A2: Mucho.

A4: Sí.

M1: Vale, muy bien. Ese tipo de cosas es la que... ese tipo de cosas, que nos contéis un poco como es. Has dicho que los vasquitos se meten con vosotros por cómo vestís, por la música que escucháis...

A2: Sí.

M1: Venga, ese fondo también norte por ahí. ¿Estáis de acuerdo?

X: Sí.

M1: ¿Sí? ¿Ocurre?

A2: Luego también, es como: **ven a los de castellano y te dicen: “esos son los pringaus”**.

A1: **Es como si nos discriminaran**.

A2: Eso es.

M2: ¿Y por qué sois los *pringaus*?

A2: No sé. **Pues porque no somos como ellos. Porque no vestimos como ellos, no pensamos como ellos y esas cosas. Pues ya nos tratan como *pringaus***.

X: (silencio).

M1: O sea que cuando habéis hablado del instituto sí que habéis dicho esa diferencia, ¿no? O sea, que os tratan como *pringaus*, como que os discriminan... ¿el resto también lo veis así?

X: (silencio).

M2: ¿O veis que es por lo mismo? ¿Estáis de acuerdo? ¿No?

X: (silencio).

M1: Ese sector lo tenía muy claro, ¿no? y por aquí también (A1, A2 y A4) qué ocurre. ¿Ocurre muy frecuentemente? Es decir, ¿ocurre a diario o es puntual? O ha pasado alguna vez, o...

A2: **A diario. O pasas y se te quedan mirando todo el rato como: “pero qué haces”**.

A1: **Y te critican por detrás también. Te miran mal**.

A2: Eso es.

M1: Eso es importante. Habéis dicho que os miran, que os critican por detrás...

A2: Encima mira, a mí me pasó; **me criticaban y eso... se lo estuve avisando y hasta que una vez, pues ya salté y le pegué. Y estaba mal lo que hice, pero me expulsan a mí, y al otro que también estaba en la pelea y también me estaba metiendo mierda e insultando, no le expulsaron ni nada.**

M2: ¿Y eso por qué es? Porque a ti se te vio y al otro no, ¿no? lo que el otro decía no lo vio nadie...

A2: Sí. **Si le enseñé capturas al director y todo. Y acabé expulsado yo y él no.**

M2: ¿Los demás habéis tenido alguna experiencia similar?

M1: ¿Alguna situación parecida? no sé...

A1: **En el insti, no.**

M1: En el *insti* no. ¿Pero fuera sí? ¿También?

A4: Fuera sí.

M1: ¿Fuera sí?

A1: Y demasiadas.

M1: ¿Sí? Puedes contar un poco más así... que no hace falta hablar mucho de detalles.

A1: **Parecido, como él (A2). Me criticaban, me criticaban... y al final pues fui. Y salté, pues al final acabé yo denunciado y él no.**

M1: Vale. Porque tú... eso, saltaste, como dices. Y era por eso también, porque te estaba criticando y...

A1: Sí.

A2: **Es que es como que entre ellos se apoyan y se crecen. Y se van apoyando y te van humillando, hasta que al final uno se harta. Y ya pues... cortas y ya dejan de insultarte, pero a los días ya siguen otra vez.**

M1: O sea que sigue ocurriendo esto en este momento.

X: Sí. (asienten).

M1: **¿Y por ese tipo de cosas es una mierda el instituto?**

X: **Sí.**

M1: ¿Veis? Nada más que con... nos sirve a nosotros para entenderlo. Como decíamos antes, ni sabemos vuestros nombres, ni... Pero sí que nos interesa conocer cómo es la realidad del instituto.

¿Y eso os ocurre con el resto de compañeros y compañeras o con alguien concreto? Habéis dicho antes de los *vasquitos*, no sé si sólo con chicos, o con...

Voy a mirar la máquina (medidor de Co2) para ver si tenemos el aire adecuado. Bien. Disculpa, sigue.

A2: ¿Qué has dicho que se me ha olvidado?

M1: Eso, si ocurre has dicho con *vasquitos*, no sé si es sólo con chicos, entre chicos... ocurre incluso con profesores, o...

A2: **Generalmente, sólo los chicos. También hay casos de alguna chica que se mete contigo, pero más con los chicos.**

M2: ¿Y suelen ser del mismo curso, o también...?

A1: Depende, depende.

M2: ¿También mayores? ¿También pequeños?

A1: Sí. A ver, no tres años menos, pero dos años o uno menos, sí. O dos más...

M1: ¿Aun siendo pequeños también? ¿Sí?

A2: **Porque luego se apoyan entre ellos, ¿sabes? Luego entre los mayores y los pequeños pues se hacen amigos y eso, y se apoyan entre ellos.** Y eso.

M1: Vale. O sea que se apoyan entre ellos, habéis dicho eso, ¿no? **¿Y vosotros? Os apoyáis entre vosotros o no.**

A2: Es que tampoco es que como que nos conozcamos mucho.

M2: ¿O sea que gente de vuestra misma clase no tiene la misma situación como para apoyaros, digamos?

A2: **No nos conocemos mucho, no nos llevamos.**

M2: ¿No? ¿A los demás os pasa igual, no os pasa igual? Estamos escuchándoles a ellos pero igual vosotros pensáis diferente, o...

M1: No pasa nada, eh, por pensar diferente. Es para nosotros saber si esto lo compartís, si no, si a todo el mundo le ocurre... venga, por allí (participantes que no hablan), ¿estáis de acuerdo un poco con lo que señalaban vuestros compañeros?

X: Sí.

M1: ¿Sí? ¿Os ha ocurrido alguna vez algo así? O habéis visto, eh, aunque no os haya pasado a vosotros.

A7: Yo eso no lo veo. A mí nunca me ha pasado algo así.

M1: Pero ves que ocurre.

A7: (asiente).

M2: Y por ejemplo...

A5: Yo sólo lo he visto. **Alguna vez, igual, también lo he vivido yo, pero... lo corto, cortar lo corto a la primera. No dejo pasar ni una.**

M2: ¿Y cómo se corta algo así?

A5: **Pues a la mínima que te hacen, tira a matar y ya está.** Eso es así.

X: (risas).

A2: Es que así es como se para. Porque a éste, al que le pegué yo se le avisé 20 veces, eh, y el chaval seguía... y al final uno se harta. Y entonces, es que es como la única manera. ¿Qué está mal pegar? Sí. Pero es que no hay otra opción, si no.

A5: Lo único que quieren es pisarte, pisarte y pisarte. Eso es lo único.

M2: ¿Y en tu caso también es por lo que comentaban ellos? ¿O es diferente?

A5: Hombre, 10 contra mí, pero contra mí 10. Lo único que quieren era pisarme, pisarme.

M2: Pero me refiero, si es por lo que comentaban ellos que era tema de vestimenta, tema de...

A5: No, de vestimenta nunca.

A1: Hacerte sentir inferior.

M1: Hacerte sentir inferior, dices por aquí. Sí, eso también como dices lo de pisar...

A5: Por ser gitano ya te están tirando. Simplemente por ser gitano.

M1: ¿Sí? ¿Lo notas eso? ¿Sí?

A5: Y muchas miradas, y... muchas cosas.

M1: Vale. O sea, tú lo identificas más por ser gitano que por cómo vistes, o...

A5: Por mi vestimenta nunca se han metido. Visto normal y ya. O sea, a mí lo que digan de mi vestimenta me da igual. Yo soy libre. Puedo vestirme como quiera y punto.

M1: Y luego eso, como hemos preguntado antes, ¿y eso aquí ocurre? O te ocurre también, no sé, en otros... estamos hablando de Sakana pues porque cada uno sois de un pueblo diferente, ¿no? ¿te ocurre también fuera o te ha ocurrido...?

A5: Aquí y en todos los lados.

M2: Los que no habéis comentado nada, ¿es porque nunca os ha pasado? Porque no estáis de acuerdo...

A3: No. No, a mí no me ha pasado nunca. Ni sé si hablan de mí, así que...

M1: Pero aún así, es una mierda, ¿no?

X: (risa).

M1: Y por alguna otra cosa que no hayamos mencionado? Porque para algunos puede ser una mierda, pues eso, el que vengas y se meta contigo, claro, no me apetece venir, ¿no?

M2: O por allí también, que todavía no os habéis estrenado.

M1: Podéis intervenir si queréis, eh, no hay problema, pero nos gusta, nos gusta escucharos, eh. O sea, hemos venido a escuchar, nada más. O sea, no...

M2: Sí, porque fijaos lo que hemos encontrado, que por situaciones diferentes habéis pasado por situaciones muy similares también. Al final es interesante, porque al final hay cosas que igual no se habían visto, y ahora mira. Entonces no sé si queréis hablar, no queréis hablar, no estáis de acuerdo, no os ha pasado...

A6: A mí no me ha pasado.

M1: ¿No? ¿Pero has visto también?

A6: Sí.

M1: ¿Sí? ¿Y ocurre siempre tan como decían tus compañeros? Sobre todo de... ¿*vasquitos* me imagino que serán las personas del Modelo D?

A1: **Sí, los de euskera.**

M1: Los de euskera (asiente). ¿Ocurre siempre así, o...?

A6: Sí.

M1: ¿Y entre los del propio Modelo A, por ejemplo...? Porque sois del Modelo A vosotros...

X: Sí.

M1: **¿Ocurre también que a veces chocáis o que hay conflictos, o no sé...?**

A4: Sí.

M1: ¿También?

A4: **A ver, que a mí me expulsaron un día y yo no hice nada.**

M1: ¿Te expulsaron?

A4: Sí.

M1: ¿Y por qué dijeron que te expulsaban?

A4: **Me viene uno, me empieza a pegar, no le hice nada para que me expulsaran y me expulsaron a mí.**

M1: O sea, te vino alguien, te empezó a pegar y no hiciste nada para...

A4: **A ver, igual un par de hostias sí que se llevó.**

X: (risas).

M1: Y te expulsaron.

A4: Sí. Dos días.

M2: ¿Y por qué vino la bronca?

A4: **Nada, me empezó a decir que “porque yo sea de otro color”, no sé qué... yo no le dije nada, y empezaron a hablar con mis padres...**

M1: Porque, ¿perdona? Porque... ¿te empezaron a decir por que es de otro color?

A4: Sí. Yo, a mí me da igual. Ni le hablé. Me vino así y me pegó.

M1: ¿Pero otro color en qué sentido lo decía?

A4: De piel.

M1: De piel. Vale.

M2: Por aquí comentabais también como que no teníais mucha relación entre la gente de la propia clase, ¿no?

A2: A ver, de la clase sí, lo que pasa que no todos somos de la misma clase.

M2: Sí, sí.

M1: Ya, ya, sí, sí. Sabemos que sois de diferentes clases y por eso...

M2: Pero en la dinámica... o sea, cuando estáis en clase sí que tenéis apoyos, por ejemplo cuando comentáis estas cosas, ¿tenéis apoyos para apoyaros en gente cuando se meten con vosotros y demás?

A1: Sí... más o menos sí.

M1: Sí, porque habéis dicho una cosa, todo era como “se apoyan entre ellos...”, por aquí el compañero decía “pues vienen 10”, ¿no? O sea que siempre como... parece que es algo más que, habéis dicho algo más que uno con uno, sino que a veces suelen ser más, ¿no?

X: (silencio).

M1: ¿Y cuando ocurren este tipo de cosas?

A2: No sé, no hay un momento para decir que ocurre. Pero, no sé... en general, todo el tiempo... no todo el tiempo, pero no sé, no hay un momento para decir que ocurre.

M1: Vale, porque a vosotros esas situaciones que habéis comentado, “te tienes que defender a la primera”, ¿no? también por aquí comentabais... **¿los conflictos dónde han ocurrido? ¿en el patio? ¿en el recreo?**

A2: A la salida.

M1: ¿A la salida?

A4: O en clase.

M1: ¿O en clase también?

M2: ¿Y luego en vuestros pueblos también coincidís con gente del instituto o allí ya es otra gente y es diferente?

A1: Del mismo pueblo. Del Modelo D, de euskera.

M2: **¿Y sigue pasando lo mismo que pasa aquí o es diferente? Una vez en el pueblo ya no pasa lo mismo...**

A1: **Sí, en el pueblo también pasa en mi caso.**

M1: ¿Pero tenéis amigos en el pueblo que van al Modelo D?

A6: Sí.

A2: **Antes yo me juntaba todo con los del Modelo D, pero no sé, como no son mi tipo y eso y me aburría con ellos, ahora estoy juntándome con otra gente.**

M2: ¿A los demás os pasa igual? ¿No os pasa igual?

M1: ¿El resto os juntáis también con compañeros de otros modelos?

A6: Yo sí.

M1: ¿Sí? En tu caso sí que en el pueblo sí que...

A6: Sí (asiente).

M1: ¿Y en ese caso no hay problemas?

A6: No.

M1: O sea, en la cuadrilla estáis de...

A6: De todos los modelos.

M1: De todos los modelos. ¿Que también van a este instituto o que van a...?

A6: Sí, a este.

M2: Oye ¿y cuando pasa algo así en qué os ayudáis o en quién buscáis ayuda?

A4: **Tragamos.**

A2: **Tragamos.**

M2: ¿Perdón?

A2: Que tragamos y ya está.

M2: ¿Tragáis?

M1: Tragamos habéis dicho los dos, ¿no?

M2: ¿Pero tragáis porque no os dan ayuda o porque no queréis esa ayuda?

A1: **Porque no queremos problemas, y luego al final, no sé...**

A2: **Como mucho, me apoyo en mi madre o en mi padre. Pero ya está.**

M2: O sea, la familia, ¿no? al final.

M1: ¿Y a los profesores y a las profesoras les contáis algo?

X: No.

A2: Ni de coña.

M1: ¿No?

A2: **¿Para qué? Si luego encima expulsan a los de castellano en vez de a los otros. Pues paso de decirles nada.**

M2: ¿Notáis que expulsan más a los de castellano?

X: **Sí.**

M1: ¿Sí?

A4: Sí.

M2: ¿Y por qué creéis que es?

A2: (risa irónica).

M2: No debería ser así, ¿no? en principio.

A2: Ya. No, no...

A1: En principio. Otra cosa es que se haga.

A2: **Si es que al director le enseñé capturas y todo de cómo me insultaban y eso, y me expulsa a mí por pegarle y a él, porque me ha estado un montón de tiempo insultando y eso, sólo hablo con él, no le expulsó ni nada. Pues eso al final te molesta. Y a mi madre le molestó mucho que a mí me expulsasen y al otro, que llevaba metiéndose conmigo un montón, pues no le digan nada.**

M2: Vale, porque aquí os han expulsado a varios, ¿sí, no? habéis dicho...

A1: A mí, no. **Nunca he tenido problemas aquí. He tenido varios, pero no para expulsar. Porque el *insti* lo divido en una y la calle, pues... otra cosa.**

M1: Vale, eso es interesante. Para ti el *insti* es una cosa y la calle es otra.

A1: Es diferente.

M1: Diferente. ¿Aquí tratas como de...?

A1: Sí, de pasar de todo. En plan, no tener problemas.

M2: Y en la calle si te molestan igual más fácil igual plantar cara, ¿no?

A1: **En la calle es más fácil todo. Pero aquí... al fin y al cabo luego te expulsan, y más problemas.**

A5: Aquí no. **Aquí te expulsan. Mejor esperar en la calle y... si eso se soluciona.**

A1: **O hablando, pegando... lo que sea.**

X: (risa).

M2: ¿O sea que aquí al final estáis viendo a los profesores y a las profesoras un poco más como una amenaza que como una ayuda?

X: **Sí, sí, sí.**

M2: En eso estáis siendo contundentes, ¿por qué?

A1: (suspira) No sé. Muy difícil de explicar.

M1: ¿Es difícil decirlo?

A1: Sí.

A2: Solo hay una profesora que me haya ayudado, y es mi tutora. Es la única profesora, los demás no hacen nada por ayudar.

M2: O sea, que a ti sólo una profesora te ha ayudado, y que los demás no hacen nada.

A2: En todo lo que llevo en el instituto, sí.

M2: Por aquí (señalando a A7) que te estabas lanzando ya.

A7: Como mucho te dicen que pases de ellos y tal, pero eso no soluciona casi nada. Tú pasas, pero ellos siguen jodiendo.

M1: O sea que como mucho te dicen que pases, te animan a que pases de ellos pero no solucionan.

A2: Te dicen: “no hagas caso, no sé qué”. Pero tú, por mucho que no hagas caso, al final te está jodiendo. Si te insultan algo un día y otro y otro, al final te están jodiendo. Aunque te digan las profesoras “no hagas caso”. Eso no hace nada.

M2: Eso también entra dentro de la “mierda”? (señalando a A3)

A3: Sí.

M2: ¿Sí? ¿A ti también te ha pasado algo así?

A3: No, así tan grave, no. Lo sé porque lo he visto, pero a mi no.

M2: ¿Lo sientes igual que ellos?

A3: Sí.

M1: Bien. Como decíamos en los lugares o, por ejemplo, venís en el **autobús** o... ocurren...

A1: Yo vengo solo. Nadie se sienta al lado.

M1: ¿Vienes solo? ¿Y nadie se sienta al lado por algo, o...?

A1: No sé, pero te miran mal. Lo mismo. Te miran mal, empiezan a hablar y luego tienes tú la mala fama.

M2: Ahora con el Covid, por ejemplo, no sé como está, pero igual hay veces que en autobuses, no sé si lo tenéis igual, igual hay que ir de uno en uno en asientos de dos. No sé si está así montado o no ahora, eh. Si es que es ahora con el Covid o ha sido siempre así.

X: No.

A7: Yo ya no voy en autobús.

A1: Yo los tres años que llevo, yo siempre solo.

M2: Y los demás sí que se pueden juntar de dos en dos y...

A1: Sí.

M2: Y todos los demás son de Modelo D?

A1: Sí, de euskera. **De castellano no hay casi nadie. Solo yo y poco más.**

M1: Y eso, pasaba también por ejemplo, venís de otros colegios, ¿no? Lleváis aquí pues tres años, habrá alguno que lleve dos, también tres... ¿con vuestros colegios anteriores pasaban también este tipo de cosas también o no?

X: No.

M1: ¿No? ¿Y qué ha cambiado pues?

A1: Esto es un instituto, hay más adolescentes. En primaria no es lo mismo. En primaria somos unos críos. Te peleas, bueno, no te expulsan.

M2: ¿Y los motivos de las peleas eran los mismos?

A4: No.

A1: Yo que sé, me ha llamado tonto, yo que sé.

A4: Cualquier cosa.

A2: Yo creo que también es que ahora cuando llegas al instituto pues cada uno tiene una forma de pensar, y eso hace ya que si tú no piensas como ellos, como los de aquí, pues ya eres como un tonto, como no sé qué... y ya están todos en contra de ti.

A1: Eso es lo que pasa en el recreo. Los de euskera con los de castellano, siempre ha sido así.

M1: ¿Lo qué pasa pues?

A1: Que si tú no vistes o no piensas lo mismo, pues van a ir a por ti y... eso, lo que sea.

A2: Eso es. Es verdad. Eso es lo que me pasa aquí. Es verdad.

M2: Y eso no pasaba antes.

A4: No.

A1: Antes no.

A2: Les comen la cabeza cuando llegan al instituto. Les comen la cabeza y se vuelven como tontos.

M2: ¿Y quién les come la cabeza para que hagan esto? ¿Entre ellos, la cuadrilla...?

A1: Pues hacen, pues lo que te están haciendo mal a ti, te intentan hacer más para, al final y al cabo, pues destrozarte más.

A2: La gente mayor. Entrás al instituto y ya como conoces a gente mayor. Y tú, bueno yo por ejemplo no, pero la gente de euskera intenta como hacerse los *guays* delante de los mayores y esas cosas. Y... parecen tontos.

Por ejemplo, mira, el otro día tenía yo partido aquí en Altsasu y estaban algunos mayores y algunos de mi edad. Y los de mi edad, por la calle saludándome y eso. Pero luego ahí como están los mayores me empezaron a insultar y eso. Terminó el partido y les dije que qué hacían, que para qué me insultaban, que a la próxima se iban a llevar un guantazo. Y me empezaron: “que no, que era de bromas, que era para echarnos unas risas...” y digo: pues yo no me echo unas risas insultándoos a vosotros. Es como para hacerse los *guays* delante de los mayores, pues hacen el tonto.

M1: Gracias porque ese tipo de ejemplos nos ayuda mucho a entender. ¿Y qué cosas te insultaban?

A2: Pues de todo, no sé, sin más. Insultándome “payaso”, “tonto”, no sé qué. Luego también, yo hago TikTok, y entonces “tiktokker”, no sé qué. Y eso, por ejemplo, a mí me

da igual. Se creen que me jode, pero eso me da igual. Pero por ejemplo que me digan “payaso”, “tonto”... pues eso ya me cabrea.

M2: ¿Y lo que pasa aquí también se lleva a redes sociales? O sea, ¿os insultan aquí o en la calle pero también os insultan en redes sociales?

A4: **Ya, pero es que es diferente. Por ejemplo, pues te dicen no sé qué, payaso, cuando nos veamos no sé qué... luego se te pone delante y no te hace nada. Te dice que te va a pegar, pero luego no te toca.**

M1: O sea que sí que pueden escribir cosas como esas en redes; te voy a pegar... pero luego no...

A4: Pero luego no hacen nada.

M1: No ocurre.

M2: ¿A los demás también os pasa?

A2: **Es verdad. A la cara no te dicen nada. Solo te dicen a las espaldas o por redes sociales. Pero cuando lo tienes delante, luego no te dicen nada. No sé por qué.**

M2: Sí que quiero darle voz (a A5) porque sí que has dicho antes que para ti, del antiguo centro en el que estabas al instituto, no ha cambiado mucho, ¿no?

A5: **No. La verdad que siempre me han tratado así desde que entré a Zelandi. Siempre he estado como discriminado, apartado. Era como el rarito de la clase.**

M2: ¿Y ahora ha ido a más?

A5: Como siempre.

M2: ¿Como siempre?

A5: Sí. Como siempre.

M1: ¿Y eso influye luego en clase? A la hora de estar en clase, no sé...

A2: Sí.

M1: ¿Sí?

A2: **Influye mucho. Porque no es lo mismo que tu vayas al instituto y que vayas a gusto, a que vayas al instituto y digas: “buh, ya tengo que ir al instituto, donde está esta gente, no sé qué”. Vas como desmotivado. No tienes ganas de nada. Entonces eso al final influye en clase, pienso yo.**

M1: ¿Compartís eso? Eso es muy interesante, porque... lo que ha dicho, ¿compartís también eso? Que vas como más... vienes desmotivado, es una mierda, ¿no?

A2: **A mí ahora mismo el instituto me da igual. Te prometo, me da igual. Cada año que pasa, me va dando más igual. Porque es como que vengo a pasar el rato, sin ganas, dices: “bah, vengo aquí a pasar un mal rato, luego pa casa, exámenes, los suspendes, otra vez...” Y vienes desmotivado, sin ganas.**

M2: ¿Allí?

M1: ¿Por ahí? ¿Por ahí alguna aportación más...?

(breve interrupción porque A4 solicita beber agua).

M1: **Y en casa qué os dicen, ¿contáis esto en casa?**

A5: No.

A2: Sí.

M1: Por ahí no. ¿Por qué no?

A5: **No sé, es algo como personal. No quiero meter a mi familia aquí.**

M2: ¿Y tienes algún apoyo entonces? Por aquí sí que han comentado el tema de la familia, ¿no? (señalando a A2).

M1: Sí, por aquí decían que sí, ¿no? (señalando a A2).

A2: **Yo a mi madre se lo cuento todo. Todo, todo. Y ella también piensa lo mismo: que desde que vinimos aquí te tratan mal o te discriminan por ser de fuera.**

M2: Pero en tu caso (a A5), ¿todo para ti?

A5: Todo para mí.

M1: Has dicho por venir de fuera... (a A2) ¿sí? O sea, la gente que venís de fuera le tratan peor que aquí, en la zona, en...

A2: **Luego también, mira, un ejemplo que os puedo poner: el año pasado estábamos en un equipo, ¿no? y teníamos un equipo muy bueno y los entrenadores querían seguir con el mismo equipo. ¿Qué pasa, el presidente del Alsasua, qué hizo? Pum. Casualidad, bajar a todos los que no son de aquí, de Alsasua o de Sakana. Y entonces, eso pues da qué pensar. Y encima luego los entrenadores me decían: “ven, que queremos que estés en el equipo, no sé qué”. Pero el presidente del Alsasua como que me bajó de equipo. Entonces dije: pues paso de ellos.**

M1: ¿Y tú crees que tenía que ver con que no eras, supuestamente, de aquí?

A2: (asiente). No hay otra explicación. Los entrenadores me querían en el equipo y todo, y por la cara me bajó. Y no sólo a mí. Luego también a uno que es de Cuba y a otro que es marroquí.

X: (silencio).

M2: Sí que estáis hablando mucho del tema de los equipos, que muchos estáis metidos en equipos, ¿eso es importante para vosotros? ¿quedáis mucho con la gente de los equipos? ¿lo que pasa dentro del equipo es diferente a lo que pasa aquí o a lo que pasa en el pueblo con los colegas?

M1: Lo voy a decir, porque él (M2) es entrenador, eh. De fútbol.

M2: Yo soy entrenador, sí (risa).

A2: No... entrenando ahora yo estoy en otro equipo y sí, ahí estoy bien, ahí sí estoy bien.

M2: Los demás, me refiero, ¿si quedáis con la gente del equipo, son vuestros colegas también? ¿O diferencias los colegas del instituto, los del equipo y los del pueblo?

A1: Sí. Yo sí. Yo los diferencio todos, porque sino al final luego los mezclas y...

M2: Pero sí que tenéis diferentes colegas en cada sitio entonces, ¿no?

A1: (asiente).

M2: ¿El resto?

X: (silencio).

M1: Una pregunta que os hacíamos es: ¿con quién os relacionáis? Fundamentalmente, ¿con vuestras cuadrillas? ¿vuestras cuadrillas cómo son?

A1: Hay de todo.

M1: ¿De todo?

A1: Antes éramos más, pero nos hemos separado.

M1: ¿Sí? Venga, eso es interesante, ¿por qué?

A1: Porque ha habido conflictos también.

M1: ¿Dentro de la cuadrilla?

A1: Sí.

M1: ¿Y por qué tipo de temas hay conflictos?

A1: Pues depende. Ha habido igual, un árabe con uno normal, de aquí. Luego igual, no sé, dos de aquí también... todo.

M1: ¿Y eso hace que la cuadrilla se...?

A1: Depende. Hay veces que no.

A2: Es también depende la forma que tengan de pensar que tengan los de aquí. Porque hay gente, no todos, eh, pero hay gente que piensa que por ser de fuera pues... es peor, no sé qué. Pero luego hay otra gente que no; da igual que seas árabe, que seas gitano, que seas de donde seas. Da igual.

M2: Por ejemplo, en tu caso (a A6) sí que has comentado, ¿no? que os juntáis con los del Modelo D en la cuadrilla, ¿no?

A6: Sí. De ahí, de Pamplona.

M1: ¿Por ahí también? (a A4)

A4: Sí (asiente).

M1: ¿Y en ese caso no hay problema, ¿no?

A6: No.

A4: No.

M1: ¿Y por qué en la cuadrilla no hay problemas y aquí, a veces o habéis dicho en muchas ocasiones, sí? ¿Por qué?

A4: **Bueno, es que en mi caso son de los que no son de Alsasua. Porque de otros pueblos.**

A2: Los de otros pueblos hablan y no te conocen.

A4: Eso es.

M1: O sea, hablan... perdona, ¿hablan los que...? O sea, ¿en tu caso es porque eres de otro...?

A4: No, no. Que ellos son de otros pueblos.

M1: De esos pueblos y hablan de...

A4: De nosotros.

M1: Vale.

M2: ¿Por aquí? ¿Cómo son las cuadrillas? ¿Cómo vais...? Un fin de semana, el sábado por la tarde, qué, ¿qué hacéis?

A3: Nada.

X: (murmullo).

M2: Jugar al móvil.

A1: (señala a A7 y comenta algo ininteligible).

M1: ¿Que sois de la misma cuadrilla?

A7: Sí.

M1: Ahí qué hacéis, eso, ¿qué cosas hacéis? Que nosotros somos ya muy viejos, ya... (risa).

M2: Otra onda ya (risa).

M1: Habéis dicho antes lo del móvil, lo de...

A2: ¿Sabéis que es el **Gaztetzoko**?

M1: Sí, el Gaztetzoko de Altsasu.

A2: Vamos ahí.

M1: Vais ahí.

M2: ¿Y qué hacéis?

A1: Jugar.

A4: Jugar al billar.

A2: **Jugar al billar, al ping-pong o a la Play, estar con el móvil o estar hablando, sin más.**

M2: ¿Y ahí os juntáis con otras cuadrillas, por ejemplo?

A1: Sí.

A2: Sí. Yo con ellos (A1 y A7) me junto a veces.

M2: ¿Y ahí igual os juntáis con alguien que aquí en el instituto no os habláis u os cae mal y luego os juntáis allí y estáis con ellos? ¿O ahí también mantenéis distancias? No, este no...

A1: **A ver, si te vienen a hablar bien, pues ti le hablas bien. Si te viene a malas, pues tú vas a ir a malas.**

M2: ¿Y suelen ir a hablarte diferente cuando estás allí?

A1: Sí.

M2: ¿Y por qué? Porque... ¿Qué pasa en el instituto pues?

A1: **Que delante de los amigos se creen guays.**

A4: Eso, y luego mucho cague, tío.

M1: ¿Mucho?

A4: **Mucho cague. Se cagan cuando están solos.**

A1: **No tienen... yo que sé, no te vienen a arreglar sólo contigo o con el que ha tenido la bronca. Te vienen con más. No te vienen nunca solos.**

A2: Y también, **yo creo que tampoco es del Modelo D. Es como la gente del Modelo D y la gente de fuera. Porque mira, tengo un amigo que va a euskera y es marroquí y me llevo muy bien con él. Es, ahora mismo, mi mejor amigo o de mis mejores amigos. Y él también tuvo un problema con unos de otro pueblo y no pasó nada. Pero luego, nosotros, a los de castellano casi nos expulsan.**

M1: O sea que, eso también es muy interesante, porque... o sea, ¿que no es tanto por el Modelo, sino con gente igual del Modelo? Porque ese amigo que has dicho, marroquí que es del Modelo D, te llevas muy bien. O sea, con el no tienes ningún problema.

A2: No. Claro, y **él tuvo un problema con los mismos que lo tengo yo. Porque son como un grupo y cuando están juntos, se crecen. Y entonces ahí van como a humillar. Tuvo un problema y él pegó a uno.** Entonces, luego lo que decía (el chaval al que le pegó) los otros (sus amigos): “vamos a ir todos a por él, no sé qué”, así. Y le decían: “no, no, pero ahora no nos vamos a meter, sólo si le vas ganando, nos metemos (en la pelea)”. Y entonces dijo él, pues como nos juntamos con muchos marroquíes y eso y yo, “vale, pues vamos nosotros también y si os metéis (en la pelea), nos metemos”. Y entonces ahí ya decían que no. **Solo te atacan cuando te ven inferior.**

A1: **Cuando te ven solo es. Porque tú si les solos y estás tú también solo, no te dicen ni mu. Ni te miran.**

A2: Luego también, **en el instituto yo creo que también lo hacen más porque saben que tienen el apoyo de los profesores y eso, y que tú en el instituto, si te empiezan a insultar, si le pegas, te van a expulsar. Pero en la calle, como no hay nadie que les vaya a ayudar o apoyar o algo, pues ahí no dicen nada.**

M2: Y con el tema de la raza, no sé, ¿creéis que al ser del Modelo A como que es más fácil integrarse? ¿Porque os juntáis también un poco los de fuera... o no, o no tiene nada que ver?

X: (silencio).

M2: Un poco eso, ¿no? Según lo que había entendido, parece que cuando os juntáis pues con marroquíes o de otras culturas o de otras razas, ¿veis diferencias según modelos? ¿O en vuestro modelo hay más? ¿O en Modelo D hay más? ¿La manera en la que os relacionáis es diferente?

M1: ¿En vuestro modelo no hay *vasquitos*? O sea, ¿no hay tampoco gente que piense diferente a...?

A2: No.

M1: ¿No? ¿Pero qué tipo de gente estáis en el Modelo pues?

A2: **Yo qué sé. Gente, no sé, normal. Que no está todo el día pensando en joder a alguien, no sé, por joder a alguien. Gente que está a lo suyo.**

M1: ¿Gente que está a lo suyo? (asiente).

X: (silencio).

M1: Venga, habéis hablado muy bien el tema de ese tipo de cuestiones, de ese tipo de situaciones, de conflictos que comentabais por aquí. ¿Algún conflicto más que igual veáis que ocurre en el instituto y que...? O no sé, ¿los profesores cómo se llevan entre ellos...? ¿o entre chicos y chicas...? O entre... no sé, ¿alguna otra cosa más...?

M2: O con trabajadores también. Que muchas veces nos olvidamos de ellos y ahí están por el instituto también, ¿no?

A2: No sé, no me suelo fijar en profesores y trabajadores y demás.

A4: (ininteligible).

M1: ¿Puedes por favor hablar un poco más alto?

A4: **Que hay algunos profesores que no merece la pena ni conocer.**

M1: ¿Que no merece la pena ni conocer a algunos profesores?

A4: Sí.

M1: ¿Por qué?

A1: (ininteligible).

M1: O sea, ¿no merece la pena porque no aportan o porque no ayudan?

A4: Muchas cosas.

M1: Muchas cosas...

M2: Eso está bien saber, eh. O sea, tal y como el concepto de “mierda” también tiene muchas cosas (refiriéndose a A3), esto también es interesante saber por qué.

A4: ¿Cómo, cómo, cómo?

M2: Que es interesante saber por qué, ¿por qué no merece la pena conocerlos (a los profesores)? ¿qué hacen? ¿por qué no os tratan bien?

A4: **Porque hay una profesora que por nada llama a mi casa.**

M1: ¿Que por nada llama a casa?

A4: Sí. Algo cualquier cosa y ya llama a mi casa. Pero mis padres ya están (ininteligible).

M1: O sea que a cualquier cosa que hagas, pues te...

A4: Me llaman a casa: “tu hijo ha hecho esto... (ininteligible)”.

A2: Y luego, otra cosa que noto también es como que **los de euskera tienen como más oportunidades**. Los de castellano igual mira, por ejemplo, unos de mi clase suspendieron un examen y yo, pues saqué un 4. Y quería quedarme con esa nota. ¿Qué dijeron? todos examen. Da igual si la has aprobado, si... nos quedamos con el próximo examen. Suspendí ese examen, y por ese examen ya suspendí la evaluación. **Los de euskera, suspenden un examen y como que lo tienen más fácil: les hacen un examen sólo a los que han suspendido, o si tienen un 3,5 igual se lo suben a un 5... cosas así, más fácil.**

M1: Eso también nos interesa mucho, ¿creéis que pasa?

X: Sí (bastante unánime).

A4: También, por ejemplo en euskera, van al monte y así.

A1: Eso. Hacen más excursiones que nosotros.

A2: **Hacen más actividades que nosotros.**

M1: Hacen más actividades, van al monte... ¿no? habéis dicho.

A1: Y luego vas con el director y “que no, que tú eres de castellano y solo es la actividad para los de euskera”, pues a callar.

A2: Ya. Luego también, hay veces... **la última actividad que hicimos fue en el Día de la Mujer y era una actividad que nos pusieron aquí a todos. Y nos pusieron un vídeo en euskera. Los de castellano no entendíamos nada. Es como: “para venir a ver un vídeo que no entendemos nada, mejor no venimos”.**

M1: Eso también es muy interesante lo que nos habéis dicho. Menos actividades, ¿creéis que sois como...? No sé, voy a decir...

A1: Sí, sí. Los de euskera tenían una actividad de BioGeo de ir al monte, y al final han ido y nosotros no. (remata con una frase ininteligible).

X: Sí, sí (reafirman varios).

A2: Hacen muchas más excursiones. Bueno, muchas tampoco, pero hacen más excursiones y más actividades que la gente de Modelo de castellano.

A4: Muchas más.

M1: Y a vosotros os gustaría hacer más.

X. Sí. ¡Pues claro! (asienten varios).

A2: **Y nos hemos quejado mucha veces. Igual van a teatro y nosotros nos quedamos, y luego hacen cualquier cosa... Al final nos hemos quejado, pero no sé, no cambia nada.**

M1: (asiente). Vale. Oye, eso también... ¿y creéis que aprendéis lo mismo?

A2: ¿Cómo?

M1: Si aprendéis lo mismo, lo que habéis dicho, tienen más oportunidades ¿no?

A2: **Sí, aprender lo mismo sí. Porque es como que “tenéis que estudiar lo mismo”. Solo que yo pienso que tienen más facilidades para aprobar.**

M1: (asiente). Más facilidades para aprobar. ¿Y en vuestras clases suspende más gente entonces?

X: Sí (muy generalizado).

A1: **Igual la mitad, pues yo que sé, sólo aprueban 4. De igual 25 o 20 que somos, 4 aprueban.**

M2: ¿Y eso es que os tienen manía? ¿O qué pasa ahí?

M1: ¿Por qué ocurre?

A1: **A ver, hay gente que no estudia, pero es que también flaqueo un poco y no nos ayudan. Porque dicen: “bah, este no estudia, pues ya está, lo dejamos ahí”.**

A4: **Y tú quieres cambiar y no puedes. Porque no te apoyan.**

M1: No te apoyan.

A2: Eso es. No te apoyan.

M1: **Y qué necesitaríais, más apoyo por ejemplo, ¿no?**

A2: **No sé, que te motiven, que pongan ayudas, que te faciliten un poco y ya cojas tú la motivación. Pero si no tienes la motivación, es lógico que no vas a hacer nada.**

M1: Eso sí que nos interesa muchísimo, lo que estáis diciendo. O sea, creéis que por ejemplo, habéis dicho, ¿no? creéis que suspende más en vuestras clases que... (en euskera)?

A2: **Mira, muchos profesores me lo dicen siempre, que yo podría sacar muy buenas notas. ¿Pero qué pasa? No estoy nada motivado, no me apetece venir al instituto... a ver, no me apetece nunca ir al instituto, a ningún instituto yo creo, pero todavía te apetece menos si nadie te motiva, no tienes motivación, no tienes ayudas... pues al final, pasas de todo. Y estoy teniendo unas notas muy, muy malas. Y todos los profesores me dicen que podría sacar mucho mejor.**

M2: ¿Y dentro de la desmotivación también influyen los conflictos con la gente del insti?

A1: Sí.

A2: Sí, mucho.

A1: Por ejemplo, el bachiller de castellano lo han quitado porque 4 que querían hacer bachiller... no les han dejado hacer. Y a los de euskera sí.

M2: ¿Y lo han quitado?

A1: Lo han quitado, lo han quitado.

M2: Porque no...

A1: Por el número de personas, según ellos. Pero... (suspira).

(uno de los participantes pide agua).

M2: ¿Los demás? ¿por aquí? Que estamos escuchando a los mismos.

M1: Venga, esas cosas también de la motivación, no sé, o en casa... no sé, hay alguna cosa que se podría hacer... no sé. Si tiene que ver sólo con la motivación de aquí o si tiene que ver con cosas también de casa, o que no apetece... no sé.

A2: Yo creo que, en general, para estar motivado tienes que estar a gusto. Y yo, por ejemplo, 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.

M1: (asiente). ¿Vuestros resultados son buenos?

X: No. Sí. Según.

M1: ¿Según?

M2: Por aquí sí, por aquí no... ¿por allí?

M1: ¿Por aquí sí?

A2: Tus notas (le indica cuál es la pregunta a un compañero).

M1: Las notas y eso, son buenas? ¿por allí sí, ¿no?

M2: ¿Por aquí, por allí...?

A4: Por aquí muy malas.

M1: ¿Muy malas?

M2: ¿Muy malas?

A4: Sí.

M1: No os vamos a preguntar eh, no nos interesa.

M2: No, no, no.

M1: Pero sí que nos interesa mucho eso de: podrían ser mejores, o... ¿no? en ese caso.

A2: Todos los años me lo han dicho.

A4: Algunas veces que se puede mejorar, no sé qué... para que pueda mejorar tengo que tener motivación. Y me dicen: “te tienes que esforzar más”. Sí... (irónico).

M1: ¿Te dicen que te tienes que esforzar más?

A4: Sí.

A1: Estudiar, estudiar y estudiar.

M1: Estudiar, estudiar... (asiente).

A1: Y que hagamos hasta 4º porque es obligatorio, hasta los 16.

M1: Eso, ¿Porque vosotros en qué estáis pensando para el futuro? Qué os gustaría hacer...

A1: FP. **Yo no quiero seguir aquí.**

A4: Yo FP también.

M1: FP, **no seguir aquí...**

A2: Irme **cuanto antes de aquí.**

X: **Yo también.**

A1: **Yo si pudiera irme, me iría. Pero no.**

X: **Yo también.**

M1: O sea, habéis dicho los dos que si pudierais ir, os iríais.

A4: **A mi me han dicho que como repita, me voy.**

A1: Yo también.

M1: Que como repitas, te vas.

A2: (ininteligible)... como repitas, igual te castigo.

M2: ¿Y os referís a ir del instituto o ir también de...?

A4: **No, no. Irnos de aquí.**

A1: De aquí.

M2: Del instituto.

A4: No, no.

M2: De Sakana.

X: (asienten).

M1: ¿Tanto? ¿Sí? ¿De Sakana también?

X: (silencio).

M2: ¿Y a dónde os gustaría ir?

A4: Fuera.

A2: 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.**

X: (silencio).

M2: Y los demás, ¿qué? Eso sí, ¿no? Qué planes de futuro tenéis, ¿no? Sí que un poco contareis, ¿no? A ver, qué, FP...

X: FP.

M2: Alguno FP, alguno igual a la *uni*...

X: No.

M1: Sí, ¿no? A la *uni* os veréis allí, o qué.

X: (hablan varios diciendo que a la *uni*, no).

A3: No. Yo me saco la carrera y a buscar trabajo ya.

M1: ¿Te sacas la carrera y a buscar trabajo?

A5: Yo no creo también (ir a la *uni*).

M1: ¿Por qué no?

A5: No sé, es complicarse la vida.

M1: ¿Complicarse? ¿Sí?

A2: **Yo quiero ir a la universidad, pero antes de hacer bachiller prefiero hacer un grado medio, un grado superior... porque ahí es como que estudias lo que te gusta. En bachiller, al final, te están como obligando a estudiar cosas que no te gustan. Así que prefiero hacer FP. Aunque sea más largo, pero al final estás haciendo algo que te gusta y vas a tener más motivación.**

M1: Más motivación. Porque, ¿ahora estáis estudiando cosas que no os gustan?

X: **Sí.** (bastante unánime).

A2: Cosas innecesarias, yo creo. Que no gustan a nadie.

M1: Cosas innecesarias que no gustan a nadie.

X: (asienten).

M1: ¿Qué cosas os podría gustar estudiar?

A1: Deporte.

A2: Yo eso es lo que voy a hacer. Un grado medio de deporte. Y luego superior.

M1: ¿También? Por aquí... (señalando al resto).

M2: ¿Los demás?

A5: A mí, mecánica.

X: (otro participante hace referencia al deporte).

M1: ¿Te encanta? ¿También? O sea, el tema del deporte parece que es como que os gusta y os motiva.

X: (asienten).

M1: Y trabajar, lo decías (a A5), a lo mejor directamente en algo así, ¿también?

A5: Motores y coches... y cosas así.

M1: Eso os gusta, ¿no?

M2: ¿Por aquí también? Por ahí... (refiriéndose a los participantes que no hablaban).

X: (silencio).

M2: Venga, que nos vamos a dormir. No fastidiéis, hombre... (irónicamente).

M1: Vamos a acabar ya, eh.

A7: Yo quiero hacer bachiller.

M2: ¿Bachiller?

M1: ¿Bachiller? Sí, ¿por qué sacas buenas notas?

A7: (silencio tímido).

A1: Dice que no, pero sí (refiriéndose a A7).

M2: ¿Igual hasta para *uni* o no?

A7: No (risa).

M1: ¿No? ¿Por qué no?

M2: La *uni* está cruzada, ¿eh? (risa).

M1: Os tendremos que ver por allí (por la *uni*), o qué.

X: No. No creo...

M1: ¿A nadie le apetece ser profesor?

A2: Sí. Yo sí. Yo quiero ser profesor de gimnasia. De educación física.

A4: Yo también.

A2: Si aguantáis hasta que llegue... (risa).

X: (risas).

M1: ¿Y entonces qué harías cuando fueses profesor de gimnasia? Imagínate, te va a tocar estar en un instituto, ¿qué harías para que no pasaran este tipo de cosas?

A4: Estar de *tranquis*.

M2: ¿Estar de *tranquis*?

M1: Estar de *tranquis*...

A1: **Tratar a todos por igual. Y que se respeten, porque si no se respetan...**

A2: Eso es. **Crear un buen hábito de ambiente. Yo creo que si el profesor te da como un buen ambiente, que estáis todos a gusto, hacéis cosas que os gustan a todos... pues al final yo creo que la clase y todo, se van a llevar todos mucho mejor.**

M2: Y si os llegasen quejas como profesores, como las que estáis diciendo ahora, ¿qué? ahí sí que tenéis que tomar decisiones ¿qué haríais?

A2: Escucharía a la gente que está involucrada y eso, y no sólo a esa gente, también a gente que lo ha visto desde fuera. Y ahí ya tomaría decisiones.

M1: A gente que lo haya visto desde fuera. Porque qué ocurre, de todas estas cosas que nos habéis contado, ¿hay gente que lo ve y no dice nada también?

A1: Sí. **Lo ven casi todos pero luego se callan y ya está.**

M1: Porque una cosa es lo de venir 10 contra 1 y eso pero luego, esto lo ve la gente. ¿Por qué no dicen nada?

A4: No sé.

A1: **Porque tienen miedo o porque...**

A5: **No es su problema.**

A1: **No es su problema y ya está. Pero yo veo que le están haciendo eso a un chaval, pues yo me voy a meter, voy a intervenir. Voy a defenderle. A ver, si tiene la culpa igual ahí ya no lo haría...**

A2: **Eso es. Pero nunca pueden ir muchos a por uno solo. Aunque tenga la culpa el que es solo 1, no pueden ir 8 a por uno.**

A1: Por ejemplo, aquí depende de que tengas tú la movida y ya está.

M1: Que es normal que haya movidas, ¿no? pero...

A1: Sí, eso sí, pero...

A2: En todos hay movidas.

M1: ¿Y no lo ven como un problema ellos?

A5: **Como no es su problema, no se meten.**

M2: ¿Y que haya mal rollo no es un problema un poco de todos?

A2: Sí. Es problema de todos.

M1: ¿Qué podríamos hacer? Venga. ¿Qué podríamos hacer?

A2: El que es tonto, es tonto para siempre. No va a cambiar.

M1: Pero algo podremos hacer, que nosotros estamos aquí para eso. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué se os ocurre que podríamos hacer? No sé, habéis dicho... no sé.

X: (silencio).

M2: ¿Creéis por ejemplo que los profesores os tendrían que ayudar?

X: Sí.

M2: ¿Creéis que tendrían que pasar del tema porque no es su rollo...?

A1: Nos tendrían que apoyar.

A2: Y escucharte.

M2: ¿Y cómo se apoya?

A1: Escuchando, atendiendo, poniéndote en la piel del otro... pero hay profesores que ni te escuchan.

A2: Eso es. Les vas a decir algo y te dicen: “que no me cuentes historias”. Y pasan de ti. Pues eso al final, molesta.

M1: Y entre los Modelos, ¿podríamos hacer? Porque habéis marcado mucho como esa... ¿qué podríamos hacer?

A1: Pero ya lleva años esto así, lo del castellano y el euskera yo creo que ya no se puede cambiar.

A2: Eso es.

M1: ¿No se puede cambiar creéis?

A4: No. Esto ya es así de por vida. Estaba en el Zelandi...

A2: Eso no se va a poder cambiar. Porque los de aquí como que tienen su forma de pensar y no va a cambiar nada.

M1: Pero podríamos cambiar su forma de pensar, ¿no?

X: No (unánime).

A1: El que es así, es así y punto.

X: (asienten).

A2: No sé. Igual puedes hacer que se llevasen algunos mejor, pero siempre los que piensan diferente y que... no va a poder pasar nada. Siempre va a ser igual, yo creo. **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.**

M1: Claro, y eso por ejemplo, habéis comentado que en la calle es diferente, ¿no? ¿Por qué es, porque no estáis tan separados?

A1: Pero aún y todo los de euskera van con los de euskera. En plan, no se juntan con los de castellano. Yo por ejemplo, me junto con 4 o 5, pero los demás...

A2: Por lo general, se juntan los de euskera con los de euskera. Por lo general. Hay excepciones, pero por lo general...

M1: Por lo general, lo que has dicho, ¿no? Algún amigo que es de fuera, has dicho... ¿habrá alguna persona gitana también en el Modelo A?

A5: Sí. Había.

M1: ¿Había?

A5: Sí.

M1: ¿Y era lo mismo? ¿Les pasaba lo mismo?

A5: Algunas cosas, sí. Alguna cosa, sí.

M1: Porque han estado con ellos también en el Modelo... ¿no?

X: (silencio).

M1: **Venga, ¿ninguna idea se nos ocurre para ser un poco más optimista?**

A2: Que no habría que apartar tanto el modelo de euskera y el de castellano.

A4: Eso.

A2: **Por ejemplo, luego también, mira: ahora los patios están divididos como por sectores. ¿Quiénes están en el sector de abajo? 3º y 4º de castellano. ¿Y arriba quienes están? Todos los 3ºs y todos los 4ºs de euskera. Como que nos están separando. Luego, los patios también tienen una hora los de 3º y 4º de euskera y otra hora tienen los de 3º y 4º de castellano. Al final nos están separando.**

M1: Os están separando...

A1: Y si quieren que pensemos parecido igual, que nos pongan en el mismo recreo.

A2: Claro.

M2: ¿Y eso es por el Coronavirus o ha sido siempre así?

A2: Lo del patio, sí, es ahora por el Coronavirus. Pero yo lo veo una tontería también. Porque nos están separando, no tenemos por qué estar nosotros con los de bachiller y luego los de 3º y 4º...

Pero luego lo de las clases es verdad, lo de las plantas, por ejemplo un amigo; los de euskera, los 3º del año pasado estaban arriba ya y nosotros, los de castellano, estábamos en la planta del medio. Y ya como que nos están separando.

M1: ¿Y ahí están los pequeños, o...?

A2: Sí. Están 3º y 2º que eran ellos, en frente.

M2: Y cuando no había Coronavirus, ¿qué? Por ejemplo en el patio, ahora dices que os separan...

A1: Pues salían bastantes que se apuntaban a (ininteligible) o así. Pero veías siempre a los mismos de siempre.

M1: **Y es más fácil hablar entonces hablar con uno de, por ejemplo 2º de Modelo A, entre uno de 2º y de 3º, que hablar entre gente de 3º entre ellos de diferentes Modelos, ¿es más fácil eso?**

A2: Mucho. Yo ahora sólo con esos (Modelo D) sólo cuando nos cruzamos. Luego con estos (participantes del GD), que son de un año menos de esta clase, pues estamos en el patio y eso. Pero con los de nuestra edad de euskera, y ellos con los de su edad euskera, están todos juntos en el patio.

M2: ¿Y os gustaría juntaros con los del Modelo D también? ¿O no?

A1: Sí, por qué no.

A2: O sea, a ver, por gustar no es que diga: "buaah, quiero". Pero yo creo que lo normal sería que si somos 3º y 4º, no puede ser que por ser castellano o por no ser de euskera, te pongan en una hora distinta.

A1: Que te pongan 3º con 3º, 2º con 2º...

A2: Sí, eso es.

M2: ¿Los demás lo veis igual? ¿O luego hay movida y “a mí que me dejen...”?

A2: **O que pongan, si quieren poner 3º y 4º para que no haya tantos patios, pues vale, Pones 3º y 4º. Pero no pongas 3º y 4º de euskera y 3º y 4º de castellano. Porque al final lo que estás haciendo, es eso: separar.**

Luego también lo mismo con las excursiones y actividades. Si van los de euskera, pues van siempre los de euskera. Entonces entre ellos se relacionan. Los de castellano, como no vamos, pues... se quedan aquí.

M1: O sea que como van ellos, se relacionan entre ellos.

A4: **Nosotros todavía no hemos hecho ninguna excursión.**

A1: Nosotros tampoco.

M1: **¿No habéis hecho ninguna todavía? ¿Y ellos sí?**

X: **(asienten).**

M1: Y bueno, para ir un poco acabando... como veis somos todo chicos los que estamos aquí, ¿creéis que a las chicas les pasa lo mismo?

X: Sí.

M1: ¿Creéis que las chicas de vuestra clase también...?

A1: **Lo mismo, pero más suave. Porque no suelen llegar a pegar y así. En plan, igual se insultan, se critican, pero luego ya van cada una por su lado.**

M2: ¿Y tienen más facilidad para juntarse o no?

A2: Lo mismo. Lo mismo. Están igual.

M1: ¿También les falta la motivación, como habéis dicho...?

A2: **Sí. Pero también yo creo que en las chicas es un poco más diferente, creo yo. Es verdad que tienen más motivación, pero las chicas van más al final como a su rollo, ¿no? y los chicos como que, no sé... vamos a nuestro rollo, pero siempre como que queremos estar con gente y eso. Y las chicas también, pero no necesitan a tanta gente, van como: ellas estudian y ya está. Los tíos como que, no sé, pasamos un poco más y queremos estar más en la calle y eso.**

A4: Sí.

M2: Yo creo que, ya que has abierto tú (a A3) la boca con lo de la “mierda”...

M1: Ahora tienes que decir...

M2: Ahora tienes que decir si se ajusta o no a lo que es una mierda. O falta algo, o no...

A3: Sí. Yo creo que han dicho todo.

M2: ¿Lo han dicho todo ya?

A3: Prácticamente sí. Alguna que otra cosita pequeña, pero...

M2: Dila, dila.

M1: Venga, di la pequeña.

A3: Pues... también has dicho... **no se siente como una escuela, esto ahora es más como una cárcel.** O sea...

A1: Estamos controlados. Por todos lados.

A2: **Es verdad. No podemos ir ni a una clase solos, siempre tiene que acompañarnos un profesor, no sé qué... ¡que somos ya mayores, yo creo, para saber lo que hay que hay que hacer! No que nos estén ahí controlando como si fuese esto al final una cárcel.**

M2: ¿Y es así siempre o es también por el tema del Coronavirus que os tienen controlados?

A1: Desde antes del *Corona*.

A2: Es así siempre, solo que ahora con el Coronavirus, todavía más.

M2: (asiente). ¿Y algo más? (a A3) Una cárcel... ¿ya está todo dicho?

A3: Sí.

M2: ¿Sí?

M1: Venga, siempre damos la oportunidad... ¿no hay algo más que queráis contarnos?

X: No. (niegan).

M1: Y bueno, la última cosa decir: nosotros vamos a seguir trabajando aquí en el instituto, ¿vale? y vamos a tratar de mejorar, queremos mejorar sobre todo lo que nos habéis dicho, esa parte de las relaciones y... ¿y vosotros estaríais dispuestos a participar también en mejorar las relaciones? ¿En que esto sea mejor?

A2: Nosotros no podemos hacer nada.

M1: ¿Que no podéis hacer nada?

A1: **Sí. Porque ya son muchos años que nos tienen así, entonces yo creo que es difícil ya.**

A2: Sí. **Nosotros ya no podemos hacer nada, y menos si nos siguen separando y eso... pues al final tú no puedes hacer nada.** Y también lo que pasa mucho, me suelen decir que, por ejemplo: **como no te conocen, pues lo que le cuentan, lo que le cuentan... al final vas cogiendo como una mala fama.**

A1: Sí.

A2: Entonces, cuando te conocen, dicen: "hostia, pues no eres así, no sé qué..."

A1: Se fían mucho de la gente que habla mal de ti.

M1: O sea, que van creando una mala fama, se creen lo que van contando y luego cuando te conocen...

A2: Luego cuando te conocen de verdad, dicen: "hostia, pues no eres así". Pero esto también pasa con... con uno que vino, que al final era una tontería, porque no había tenido ningún problema, y te empiezan ya a crear una mala fama y como tal, como a separar... pues no te conocen casi. Yo recuerdo, por ejemplo a mí me conocen bastante, pero no te conocen bien como eres y eso, te conocen como les cuentan. **Y al final eso, si nos conociésemos bien, verían que no somos así, verían que no somos así...**

M1: Eso me ha gustado. No te conocen como eres, sino como les cuentan que eres, ¿no?

A2: Sí (asiente).

M1: Y eso crea la mala fama.

M2: Y si más adelante tuvierais la oportunidad de participar en propuestas, en cosas que se podrían hacer en el instituto para mejorar todos estos temas, ¿os gustaría participar, no os gustaría participar...?

X: **Sí (bastante unánime).**

A2: Yo al final no quiero llevarme mal con nadie, ¿sabes? yo no quiero problemas, pero si se meten contigo pues al final hay problemas. Pero a mí, no me gusta estar en problemas, no me gusta llevarme mal con nadie.

M2: Yo sí que me gustaría decir que decís que no podéis hacer nada y tal... y lo de estar aquí ya, es hacer algo ya, eh.

A2: Ya.

M2: O sea, y venir aquí y explicar el problema, esto pasa, esto no pasa... o sea, esto ya es importante para ver lo que pasa y es mucho ya, eh.

A2: **Pero lo que digo, que no podemos hacer nada por nosotros solos. Ahora estamos aquí, pues porque habéis venido vosotros y nos habéis dado la opción y eso. Pero si no hubieseis venido vosotros, nosotros no podemos hacer nada.**

M2: Nosotros lo agradecemos un montón.

M1: Por nuestra parte, agradecerémoslo, agradecer que nos hayáis dedicado el tiempo, ¿vale? Ahora, si no hay alguna cuestión más... ¿por vuestra parte algo más que queráis contarnos?

X: (silencio).

M1: Pues lo que sí que os vamos a pedir es que, ¿lleváis algunos bolis encima? ¿Nadie?

X: No.

M1: Tenemos éstos, tenemos los nuestros. Mirad, nada más, esta es la hoja en la que nos comprometemos, la hemos firmado nosotros y nos comprometemos, vosotros ponéis aquí también vuestro nombre, la fecha que es hoy y hacéis una firma. Y aquí tenéis que marcar en estar 4 casillas, que pone: estoy de acuerdo en participar en este estudio que se ha

grabado, pero que nosotros garantizamos que no aparece vuestro nombre en ningún sitio, ¿vale? Y así este es un contrato que firmamos entre nosotros, ¿vale? Y cuando me entreguéis esto firmado, os damos el ticket con el pintxo de tortilla que podréis recoger a partir de mañana, ¿vale?

(Rellenan el formulario, reciben el ticket de la “txikipatata” y explicamos brevemente, fuera de grabación, cuáles son los elementos fundamentales del proceso).

5. Cuestionario diseñado



Convivencia Intercultural Kulturarteko Elkarbizitza التعايش بين الثقافات

Cuestionario para el IES Altsasu

...

* Obligatorio

1

Sexo *

- Chica
- Chico
- Otras opciones

2

Año de nacimiento *

- 2008
- 2007
- 2006
- 2005
- 2004
- 2003
- 2002
- 2001
- 2000

3

Curso *

- 1º
- 2º / PMAR / PCA
- 3º / PMAR
- 4º
- 1º BACH
- 2º BACH

4

Modelo lingüístico *

- A (enseñanza en castellano, con euskera como asignatura)
- D (enseñanza en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana)

5

¿Cuál es EL IDIOMA QUE MÁS UTILIZAS en los siguientes sitios? *

	Euskara	Castellano	Árabe	Francés	Bereber	Rumano	Otra lengua
En clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En el patio del instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la calle, con los/as amigos/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En casa, en familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6

¿Dónde habéis nacido tú, tu padre(s), madre(s) (progenitores) o tutores/as legales? *

	En el estado español	En otro país	No procede
Tú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu madre o tu padre (progenitor 1) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu padre o tu madre (progenitor 2) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7

¿En qué continente habéis nacido tú, tu padre(s), madre(s) (progenitores) o tutores/as legales? *

	Europa	Oceanía	América	África	Asia	No procede
Tú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu madre o tu padre (progenitor 1) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu padre o tu madre (progenitor 2) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8

¿En qué localidad de Sakana vives? *

- Altsasu
- Irurtzun, Uharte-Arakil, Olazti
- Lakuntza, Arbizu, Etxarri
- Arruazu, Ergoiena, Urdiain
- Arakil, Bakaiku, Iturmendi, Ziordia
- No vivo en Sakana

9

¿Cuánto tiempo llevas viviendo en Sakana? *

- Menos de un año
- Entre 1 y 5 años
- Más de 5 años; pero, no toda la vida
- Toda la vida
- No vivo en Sakana

10

¿Dónde te gustaría vivir en el futuro? *

- En el pueblo en el que resido actualmente
- En otro pueblo de Sakana
- En otro pueblo o ciudad de Navarra
- En otro pueblo o ciudad de Euskal Herria
- En otro pueblo o ciudad de España
- En mi país de origen o en el de mi padre/madre (en el extranjero)
- En otro país diferente
- No lo sé

11

¿En qué medida te sientes...? *

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Del pueblo en el que vives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De Sakana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navarra/o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vasco/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Español/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Europea/o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gitana/o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Magrebí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Latinoamericana/o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De África subsahariana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De Europa del Este	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12

Indica tu nivel de acuerdo con estas frases sobre SAKANA *

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo	No sé
Es un buen lugar donde vivir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es multicultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es solidaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es tolerante con personas de otras culturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene gentes de diversas religiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene conflictos de convivencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene demasiadas personas extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es segura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es conflictiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13

En tu opinión, ¿hasta qué punto es importante que las personas inmigradas...? *

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
...mantengan las costumbres de su cultura de origen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...adopten las costumbres de la cultura de acogida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14

¿Cómo ves que en el Instituto...? *

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal	Indiferente
...haya personas con vestimentas diferentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...se oigan distintos idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haya modelos lingüísticos diferentes (A y D)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haya personas de diferentes rasgos físicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haya personas con distintas religiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15

¿Cuántos de tus amigas y amigos más cercanos/as son de tu misma cultura / origen cultural? *

- Todos/as
- La mayoría
- Sólo algunos/as
- Ninguno/a

16

¿Cómo definirías el tipo de relación que tienes con LA MAYOR PARTE DE LAS personas de estos grupos del Instituto? *

	Me llevo bien	No me llevo	Me llevo mal
Compañeras/os de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras/os compañeras/os del instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros/as compañeros/as del otro modelo (A / D)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesorado del instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros/as trabajadoras/es del instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeros/as de etnia gitana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeras/os de origen magrebí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeros/as de origen latinoamericano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeras/os de cultura euskaldun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeras/os de cultura española	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeras/os de culturas subsaharianas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compañeras/os de culturas de Europa del Este	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Siguiente



* Obligatorio

¿Cuál es la relación que tienes con?

17

Compañeras/os de clase (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

18

Otras/os compañeras/os del instituto (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

19

Otros compañeros del otro modelo (A / D) (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

20

El profesorado del instituto (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

21

Otros/as trabajadoras/es del instituto (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

22

Compañeros/as de etnia gitana (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

23

Compañeras/os de origen magrebí (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

24

Compañeros/as de origen latinoamericano (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

25

Compañeras/os de cultura euskaldun (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

26

Compañeras/os de cultura española (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

27

Compañeras/os de culturas subsaharianas (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- Nos ignoramos
- Nos conocemos solo de vista
- Nos saludamos
- Nos juntamos en el patio
- Hacemos trabajos juntos/as
- De conversación de vez en cuando
- Solemos quedar por el pueblo
- De amistad
- Nos invitamos a las casas
- Nos relacionamos por Whatsapp, Instagram, etc.
- No conozco a nadie de este grupo

28

¿Cómo es tu relación con los compañeros/as de clase? *

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Me siento _____ integrado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento _____ cómodo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento _____ solo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me siento _____ marginado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29

Entre el alumnado del instituto de diferentes culturas, orígenes o religiones... *

- Apenas hay relación, pero la gente deja vivir, se respeta, no hay apenas conflicto.
- Hay tensión e incluso hostilidad.
- Hay buena relación y si surge algún problema se resuelve pacíficamente.

30

¿Has tenido personalmente algún problema con alguna persona o grupo en el INSTITUTO?
¿Qué ocurrió? (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- No he tenido ningún problema
- Discusión
- Insultos o agresión verbal
- Amenaza
- Agresión física
- Denuncia
- Problema en las redes sociales
- Otras

31

¿Cómo se resolvió? (PUEDES SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN) *

- No he tenido ningún problema
- No se resolvió
- Hablando directamente
- Por mediación de terceras personas (dirección, mediadoras, etc.)
- En los juzgados
- Dejando pasar el tiempo
- De otra forma

32

¿Cuáles de estas actividades de ocio y tiempo libre realizas con PERSONAS DE ORIGEN CULTURAL DIFERENTES A LA TUYA? *

	No hago esta actividad	Sí hago la actividad con personas de OTRAS CULTURAS	Sí hago la actividad, pero NO con personas de OTRAS CULTURAS
Practicar algún deporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar en la calle, plazas o parques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugar a videojuegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TikTok, Instagram, Youtube, Whatsapp, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a asociaciones o voluntariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a la biblioteca o a actividades formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a bares, discotecas, hacer botellón, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Practicar actividades artísticas (música, danza, teatro, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer excursiones al monte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acudir a un centro religioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir de compras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a casas de amigos/as a comer, cenar, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ir a la piscina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar en txokos, bajaras, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar en el Gaztetxe o centro juvenil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salir a otros pueblos/ciudades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras/os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33

En estas frases sobre el euskera. Dime, por favor, si estás muy, bastante, poco o nada de acuerdo con ellas. *

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	Nada de acuerdo
Saber euskera ayuda a integrarse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debería impulsarse su enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34

¿Qué es lo que más te gusta del Instituto? *

Escriba su respuesta

35

¿Qué es lo que menos te gusta del Instituto? *

Escriba su respuesta

36

¿Te gustaría participar en actividades para mejorar la convivencia intercultural en el instituto? *

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

37

¿Qué propondrías para mejorar la convivencia intercultural en el Instituto? *

Escriba su respuesta

38

¿Con qué frecuencia te ha ocurrido alguna de las siguientes situaciones en Sakana, debido a tu cultura, origen o étnia? *

	Nunca	Alguna vez	En muchas ocasiones	Siempre	NS / NC
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS. Cuando entro a comprar en una tienda, supermercado, siento que me tratan peor o con desconfianza por mi origen, cultura, étnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS. Me han cobrado más en alguna tienda, supermercado o bar por mi cultura, origen, etnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EN ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS. He tenido problemas para entrar o ser atendido en bares, discotecas, medios de transporte, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EN LA CALLE. He tenido problemas con personas de otro origen, etnia, etc. por el uso de lugares públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EN LA CALLE. Me han faltado al respeto, insultado o amenazado por el mero hecho de ser de otro origen, etnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EN LA CALLE. He sentido que me han mirado o me han tratado diferente por hablar en mi idioma materno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CON MIS VECINOS/AS. He sentido que me han mirado mal o me han tratado diferente por ser de otro origen, etnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CON MIS VECINOS/AS. Me han llamado la atención por causas injustificadas, por ser de otro origen, etnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INSTITUTO. He sufrido algún trato discriminatorio por parte de compañeros/as por mi origen, cultura, étnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
INSTITUTO. He sufrido algún trato discriminatorio por parte del profesorado, por mi origen, cultura, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VIVIENDA. A mi familia no nos alquilan o venden viviendas por nuestro origen, etnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
VIVIENDA. A mi familia le exigen requisitos más duros que a otras, por nuestro origen, cultura, etnia, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39

¿Cuál es el nivel de estudios más alto que han cumplimentado tus progenitores/as (o tutores/as legales)? *

	No finalizó estudios básicos. Sin estudios	Enseñanza Básica, Educación Primaria y la ESO	Formación Profesional o Bachillerato	Universitarios y/o Master	Doctorado	NS / NC
Tu madre o tu padre (progenitor 1) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu padre o tu madre (progenitor 2) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40

¿Cuál es la situación laboral de tus progenitores/as (o de tutores/as legales)? *

	Trabaja en casa haciendo las labores del hogar, sin cobrar un sueldo	Está en paro (durante al menos un año)	Está jubilada	Trabaja y/o tiene ingresos	No aplicable (no reside con la familia / murió)	Otras situaciones
Tu madre o tu padre (progenitor 1) o tu tutoría legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu padre o tu madre (progenitor 2) o tu tutor/a legal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41

¿De qué trabaja tu madre? (EN CASO DE QUE NO TRABAJE FUERA DE CASA, ESCRIBIR NO TRABAJA) *

Escriba su respuesta

42

¿De qué trabaja tu padre? (EN CASO DE QUE NO TRABAJE FUERA DE CASA, ESCRIBIR NO TRABAJA) *

Escriba su respuesta

43

¿Tienes los siguientes recursos en tu casa? *

	No	Sí	NS/ NC
Ordenador de sobremesa o portátil (distinto del que te han facilitado en el centro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acceso a Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libros de lectura (novelas, etc. en papel o digital)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enciclopedias o libros de consulta (papel o digital) que te ayudan en el estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas especializadas (informática, naturaleza, literatura, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tableta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teléfono móvil con acceso a Internet (smartphone)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habitación individual propia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos económicos para realizar actividades extraescolares (deportes, música, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayuda en los estudios fuera del instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posibilidad de desplazarte a otros lugares para realizar diferentes actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44

Indica el grado de acuerdo con las siguientes frases *

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	NS / NC
Mi instituto es muy bueno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta venir a mi instituto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi instituto tiene un buen ambiente de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En mi instituto se aprende mucho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45

¿Quieres añadir algo más a la encuesta?

[Atrás](#)[Siguiete](#)

6. Síntesis de los resultados obtenidos a través del DAFO

ALDE POSITIBOAK (+) ASPECTOS POSITIVOS (+)	ALDE NEGATIBOAK (-) ASPECTOS NEGATIVOS (-)	PROPOSAMENAK PROPUESTAS
<p>PRESENTE /ORAINGOAN (fortalezas, capacidades,...) (indarguneak, gaitasunak,...)</p> <p>-Proiektu berak aukera eman du gaia lantzeko, eztabaidatzeko eta kontzientziatzeko. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Taldeak anitzak direla. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Ikastetxeak kultura ezberdineko jendea biltzen duela. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Harremanak zabaltzeko aukera ematen du. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-En todos los cursos de los dos modelos existen personas de distintas culturas. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-La interculturalidad se da no solo en el aula sino también en el patio y salidas escolares. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Relaciones interpueblos se favorecen en el centro. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Diversidad de religiones, tradiciones, costumbres... (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Compartir con los iguales y adultos/as. (GRUPO 2. TALDEA)</p>	<p>PRESENTE / ORAINGOAN (puntos débiles, barreras,...) (ahuldadeak, oztopoak,...)</p> <p>-COVID-aren egoerarekin zaila da talde ezberdinak biltzea (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Bi ereduaren artean harreman gutxi. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-No se hacen actividades lectivas (ver una película, manualidades (plástica), mezclando alumnado del mismo curso y distinto modelo. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Desconocimiento de la diversidad de religión, tradiciones, costumbres,... (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Estereotipos que tenemos, barreras... (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-El ser minoritarios en número, puede hacer que pasen desapercibido/a (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Gatazkak sortzen dira. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Aurreiritziak badira. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Beldurrak. (GRUPO 3. TALDEA)</p>	<p>-Hurrengo ikasturteko hasieran beste bilerara bategin. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Jarduerak proposatzea denon artean egiteko, eredu ezberdineko jendearekin. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Ikastetxean lantzen diren balioen artean kulturarteko bizikidetzak finkatzea. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Buscar actividades para realizar dos modelos al mismo tiempo. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Deporte en horario lectivo/recreo interclase + intermodelos. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Talleres de cocina del mundo. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Invitar a familias y que nos cuenten sus tradiciones (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Celebrar la semana intercultural. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Jatorrizko ikastetxeekin landu, kordinatu (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Topaguneak bilatu beharko dira ereduaren artean, eta ikastetxez kanpo baita. (GRUPO 3. TALDEA)</p>

ALDE POSITIBOAK (+) ASPECTOS POSITIVOS (+)	ALDE NEGATIBOAK (-) ASPECTOS NEGATIVOS (-)	PROPOSAMENAK PROPUESTAS
<p>-Ikuspegi irekiagoa ematen die ikasleei. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Besate errealitateen ezagutzea (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Lugar que posibilita la autonomía del alumnado, de los jóvenes. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Respeto a las tradiciones culturales (religión) de las distintas culturas. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Relaciones interculturales en Gaztetzoko. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Grupo de convivencia: alumnado/profesorado del Instituto y resto de plantilla/familias (GRUPO 4. TALDEA)</p>	<p>-Errekreatarako denboraren antolaketa eza. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Pandemia egoeran zaildu egin da ezer egitea. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Falta la relación con el exterior (sociedad), con los pueblos,... (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Relación familias-instituto (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-No hay relación entre familias de la APYMA (ni de la propia cultura) (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Falta de organización interna del alumnado. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-La figura de delegado/a no cumple con las funciones que debería tener (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-No encuentro de modelos A y B (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-No encuentro de alumnado por pueblos (GRUPO 4. TALDEA)</p>	<p>-Helburu zehatz eta egingarriak jarri. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Maila bakoitzerako lanketa planifikatu (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Errekreatan irakasleek gidatutako jarduerak antolatu. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Klaustroa implikatu behar da halako antolaketan. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Integrar las tradiciones culturales en actividades del instituto. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Reforzar la relación, qu esea mas inmediata y continuada. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Reforzar las funciones de la APYMA (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Asegurar la participación de personas de distintas culturas (definir criterios de participación intercultural) (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Acordar o "regular" sus funciones (la de los delegados/as) o cumplir la regularización existente. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Se requieren recursos para apoyar el aprendizaje del euskera. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-Organizar actividad (ej. Concierto) al comienzo del</p>

ALDE POSITIBOAK (+) ASPECTOS POSITIVOS (+)	ALDE NEGATIBOAK (-) ASPECTOS NEGATIVOS (-)	PROPOSAMENAK PROPUESTAS
		curso con objeto de relacionarse todo el alumnado. (GRUPO 4. TALDEA)
<p>FUTURO / ETORKIZUNEAN (oportunidades, posibilidades,,...) (aukerak, potentzialtasunak,...)</p> <p>-Etorkizunera begira kulturarteko bizikidetzara lantzeko plangintza bat eginga dago. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Harremanak aberatsagoak izango dira. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Todo lo que se trabaje, potencie y se desarrolle en el instituto, se va a visibilizar en los distintos pueblos/valle. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-El conocimiento ampliaría nuestras miras, nos abriríamos y compartiríamos. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Aniztasuna gehiagora joanenda. (GRUPO 3. TALDEA)</p> <p>-Necesidades que surjan de la situación de COVID (preocupación porque son aspectos esenciales). (GRUPO 4. TALDEA)</p>	<p>FUTURO / ETORKIZUNEAN (amenazas, riesgos,...) (arriskuak, mehatxuak,...)</p> <p>-Bizikidetzaren lantzea pasatzen den moda bat izan ahal dela. (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Uda, oporretako egunak direnez, landu duguna ahazteko arriskua dago (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Etorkizunean eredu ezberdineko jendeak harremana ez izatea edo txarra izatea (GRUPO 1. TALDEA)</p> <p>-Todo lo que se trabaje, potencie y se desarrolle en el instituto, se va a visibilizar en los distintos pueblos/valle. (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Desconocimiento da miedo, poca seguridad y al final lo rechazamos (GRUPO 2. TALDEA)</p> <p>-Martxan jarriko diren ekimenak ez funtzionatzea etsipena eragitea (GRUPO 3. TALDEA)</p>	

ALDE POSITIBOAK (+) ASPECTOS POSITIVOS (+)	ALDE NEGATIBOAK (-) ASPECTOS NEGATIVOS (-)	PROPOSAMENAK PROPUESTAS
<p>-Los niveles mas bajos del Instituto no tienen tan marcada la diferencia entre el alumnado de modelo A y D. (GRUPO 4. TALDEA)</p> <p>-APYMA tiene capacidad (presupuesto) para organizar actividades. (GRUPO 4. TALDEA)</p>		