

**Gitanos e inmigrantes vascos
en su ciclo de vida adolescente**

Un proyecto de investigación comunicativa

Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente

Un proyecto de investigación comunicativa

Mikel Arriaga, Luis Otano, Andrés Davila, Javier Glez. Burutxaga,
Catarina Paz, Nekane Agirre, Carlos Muñoz, Milena Parada, Ana Hernández,
Ainhoa Cabello, Nekane Jausoro y Unai Martín.



eman ta zabal zazu
Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea
A R G I T A L P E N
Z E R B I T Z U A
SERVICIO EDITORIAL

koheslan (ed.)

GRUPO DE ESTUDIOS PARA LA COHESIÓN SOCIAL

Son autores de esta publicación:

Mikel Arriaga (director), Luis Otano, Andrés Davila, Javier Glez. Burutxaga, Catarina Paz, Nekane Agirre, Carlos Muñoz, Milena Parada, Ana Hernández, Ainhoa Cabello, Nekane Jausoro y Unai Martín (coordinador).

La han hecho posible con su participación:

Centros Educativos: Fundación Peñascal, IES Artaza-Romo, IES Gurutzeta, IES Mungia e IES Txurdinaga-Behekoa (Bizkaia); IES Francisco de Vitoria y EPA El Carmen (Araba); IES Bidebieta e IES Koldo Mitxelena (Gipuzkoa).

Organismos Asesores: Consejo para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano (Manuel Vizarraga), SOS Racismo - Bizkaia.

Colaboradores: Isabel Berganza, Maite Mateos, Lucía Iñigo, Oihane García, Mario Zapata.

Traducción: Artez (Euskera), Carlos Muñoz (Rromanés), Catarina Paz e Irantzu Onandia (Inglés).



Edita: KOHESLAN. Grupo de Estudios para la Cohesión Social

(Mikel Arriaga, Andrés Davila, Catarina Paz, Unai Martín)

Dpto. de Sociología 2. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación.

Universidad del País Vasco.

Barrio Sarriena s/n. 48940 LEIOA.

E-mail: koheslan@ebu.es / Web: www.koheslan.org

FAX: 94 601 3399

© Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISBN: 84-8373-802-3

Depósito Legal: BI-2726-05

Composición: RALI, S.A.

Particular de Costa, 8-10 - 48010 Bilbao

Impresión: Imprenta, BOAN

Padre Larramendi, 2-bajo - 48012 Bilbao

Índice

	Págs.
Presentación	9
Sikavipen.....	11
Presentation	13
1. Introducción	15
2. Bases teóricas y metodológicas de un proyecto transformador	17
3. Contexto de vida de las comunidades inmigrantes y de la comunidad gitana en la CAPV	35
4. Los centros de enseñanza en la investigación y en el contexto educativo de la CAPV.....	55
5. Próximas fases de la investigación	67
Bibliografía general	69

Presentación

Estimada amiga, estimado amigo, el cuaderno que tienes en tus manos es una invitación a establecer un diálogo acerca de la situación en la sociedad de los adolescentes y las adolescentes de diversas minorías étnicas. Este, es el primero de una serie que se completará a lo largo de tres años y va dirigido a cualquier persona implicada en el tratamiento inclusivo de la diversidad cultural y en el desarrollo de prácticas afirmativas dirigidas a los más desfavorecidos socialmente.

Hace ya dos años, por iniciativa de un grupo de investigadores e investigadoras del Departamento de Sociología 2 de la Universidad del País Vasco, comenzamos a reunirnos personas de disciplinas académicas y experiencias profesionales muy diversas, interesadas en contribuir desde nuestras posibilidades a la mejora de la situación de las minorías desfavorecidas. Fruto de este encuentro plural son tanto el Proyecto de Investigación que irás conociendo a medida que vayas avanzando por las páginas de este cuaderno, como la formación de un Grupo de Estudios.

KOHESLAN (Trabajando la Cohesión Social), es el acrónimo elegido para identificar a ambos: al Proyecto de Investigación “**Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente**” y al “**Grupo de Estudios para la Cohesión Social**” que tiene su sede en el Departamento de Sociología 2 de la UPV.

Como grupo, la acción social a desplegar por KOHESLAN quiere confluir con la de otras muchas gentes y colectivos de la sociedad vasca. La confianza en la capacidad transformadora de las redes de comunicación de conocimientos y prácticas, así como en la excelencia de la vinculación del saber académico y el saber de la experiencia, son las convicciones que sostienen nuestra actividad.

Pero una vez cumplido el protocolo de presentarnos, queremos pasar a trazar, sin más dilación, cuatro pinceladas sobre la organización y sentido de: “Gitanos e inmigrantes vascos en su ciclo de vida adolescente”, el proyecto de investigación que empezamos a poner hoy en tus manos.

El equipo permanente de la investigación, lo integran miembros de la comunidad gitana e inmigrantes significados por su compromiso, agentes expertos en educación, en pedagogía y en empleo juvenil y, finalmente, profesores e investigadores universitarios de disciplinas académicas diversas. Además, el equipo cuenta con la asesoría de asociaciones y organismos que enriquecen la investigación con aportaciones específicas.

Mención particular merece la implicación de Centros Educativos de Euskadi. Su colaboración cumple dos funciones de vital importancia para la investigación: la primera, poner a ésta en relación con adolescentes que res-

pondan a los perfiles contemplados en cada momento del diseño, así como con sus familias; la segunda, participar en la interpretación de las biografías dialogadas con los y las adolescentes que vamos a entrevistar.

Estas biografías dialogadas constituyen precisamente el pilar de la investigación. Las trayectorias de vida en que nos interesamos son trayectorias “exitosas”, entendiendo por éxito una progresión satisfactoria en el proceso hacia la inclusión social, bien sea en los marcos educativos, de transición al empleo y de primer empleo, o bien en las redes de relación social más informales, tales como grupos de iguales u otras asociaciones libremente elegidas.

La opción que realizamos por las biografías de éxito no implica un desinterés en las situaciones más traumáticas de la problemática asociada al trato social del diferente. Sin embargo, en esta ocasión, KOHESLAN desea prestar especial atención a las claves de superación de dificultades que puedan contener esas vidas, quizás no más fáciles pero sí más afortunadas. Confiamos en que las claves transformadoras que la investigación vaya a detectar servirán como referencias positivas para su completa inclusión social, tanto a las comunidades de inmigrantes como a la comunidad gitana.

Efectivamente, como ya estarás intuyendo, a través de la investigación biográfica queremos dar cumplimiento al objetivo central del proyecto: detectar, de un lado, las *dificultades* u obstáculos a la inclusión con los que han topado en sus vidas los entrevistados y las entrevistadas; de otro, las *oportunidades* de superación de dichas dificultades que los protagonistas han sabido localizar y aprovechar en sus diversos marcos de vida social; y, finalmente, las *capacidades y habilidades* que han puesto de manifiesto para aprovechar las oportunidades y hacer frente de forma exitosa a las dificultades.

Esta investigación despliega una triple mirada: biográfica, histórica y estructural, pues pensamos que la superación de las dificultades con que se enfrentan quienes integran las minorías, lejos de resolverse como una mera cuestión individual o atribuible a los efectos del azar o del destino, debe ser abordada atendiendo a hechos y situaciones sociales y a relaciones de poder entre grupos.

Conocemos hasta qué punto la acción coordinada de todos los agentes implicados en la transformación positiva de las situaciones de desigualdad es la mejor garantía de su éxito; esperamos, en este sentido, que el trabajo de KOHESLAN también contribuya a generar conocimientos útiles para esa aspiración colectiva y que dichos conocimientos puedan ser tomados en cuenta por aquellas instancias a las que corresponda.

Agradecerte, para terminar, tu dedicación e interés.

KOHESLAN

(Kobesio Soziala Lantzen / Trabajando la Cohesión Social)

Sikavipen

Kuĉ amalni, kuĉ amal, o lil savo si tire vastenĉe si o jekhto akharipen te vakeras vaś i situàcia e ternenqi verver selörrĉenar. Tradas akaja buti pal-e sa e manuśa kaj te len kotor and-o andripen pal-o kulturaqo ververipen thaj and-o zamavipen pe bută e maj ĉorrikane manuśenĉa and-o dostipen.

Pe duj berśa maj anglal, andar-i manglin kotar zantre vi zantră e Sociologikano Thanenĉar 2 and-i Euskadiqi Universitĉeta, kidăm amen, manuśen kotar verver zantrimata vi bută, save kamas te las kotor, andar amare śaimata, te avel maj laĉhi i situàcia e maj ĉorrikane selörrĉenqi. Kotar odova maśkarzenutno malavipen, avel e Rodipnasqo Projĉkto, savo ka pinzares kana te dikhes maj but akala lila, vi avel jekh Rodipnasqi Grŭpa.

KOHESLAN (kerandoj buti po sociàlo khetanipen) si o alav pal-e duj: Rodipnasqo Projĉkto ***“Euskadiqe rroma thaj avrutne buti kerutne, and-o lenqo ternikano živipen”*** thaj ***“Rodipnasqi Grŭpa pal-o Sociàlo Khetanipen”***, savi si and-o Sociologikano Than 2 kotar i Euskadiqi Universitĉeta.

Sar grŭpa, i sociàli buti kaj kamel te buxlărel KOHESLAN kamel te malavel pes e butĉenĉa kaj den aver zene vi khetanimata and-o euskadiqo dostipen. And-o KOHESLAN dikhel pes sar but vastno o śainipen te paruvas e drakhină kaj den zantrimatenqi komunikàcia thaj bută, vi dikhen pen sar but vaste e zantrimata kaj aven kotar-i skòla vi e zantrimata kaj aven kotar-o živipen. Akala godă xambaren amari buti, vi amari identitĉeta.

Ami palal te sikavas amenqe, vi kamas te sikavas sigo i organizàcia thaj res kotar: ***“Euskadiqe rroma thaj avrutne buti kerutne, and-o lenqo ternikano živipen”***, e Rodipnasqo Projĉkto savo śirdas te thovas tire vastenĉe.

And-i biaĉhaduni grŭpa e rodipnasqi, isi rroma thaj manuśa katar aver themutnimata, pinzardile lenqe godornipnasĉar, zantre and-o siklăripen, and-i pedagogia thaj and-o ternikano butipen, vi rodipne thaj siklărne kotar-i universitĉeta. Ažikaj, i grŭpa lel bižaripen verver khetanimatenĉar vi aver grupenĉar save barvalăren o rodipen kana bižaren amenqe.

But palikeras o ažitipen kaj del amenqe e Thana MS (maśkarutni skòla) thaj e Thana BS (butăqo siklăripen) and-o Euskadiqo Them. Lenqo ažitipen del pe duj vastne rig pal-o rodipen: i jekhto, del kontàkto maśkar KOHESLAN thaj e terne save te inkeren verver dikhimata po živipen, vi del kontàkto e familĉenĉa, and-i dujto rig, len kotor and-i interpretàcia e vakerde biografienci e ternenĉa save vakeren amenĉa.

Akala vakerde biogrăfie si o maj vastno kotor e rodipnasqo. E terne save rodas te vakeras lenĉa si terne kaj len baxtagor and-o siklăripen, hakaras so “baxtagor” si o drom karing o sociàlo andripen, vi

and-o siklãripen, vi kana e terne te aven and-o nakhïpen karing i buti vaj and-i jekhto buti, vi kana te aven and-e drakhinë pal-e sociãle relãcie, mislãqe sar e khetanimata kaj e terne kamen te len kotor sosθar laçhõn len akala khetanimata.

Amen rodas pe terne save len baxtagor and-o siklãripen, ami akaja buti çì kamel te phenel so bistras e maj phare sociãle trujalimata kaj den po manuś kana o manuś si verver. Ami and-o akava rodïpen, KOHESLAN kamel te siklõl so keren e terne save len baxtagor te federãren lenqi situãcia kana aven pharimata pala lenθe, lenqe zivimata naj maj laçhe, ami si maj lokhe. Amen paças so e butã kaj keren akala terne te len baxtagor, śaj te aven but śukar pala lenθe and-o lenqo sasto sociãlo andripen, vi pal-e rroma vi pal-e avrutne buti kerutne.

Çaças, sar śaj te dikhes, and-o biografikano rodïpen, kamas te las i maj vastni res e projektosqi: te sikavas e pharimata kaj arakhle and-e zivimata lenqere e terne save vakerde amença, aver rigaθe, e śaimata save lile te mudaren e pharimata thaj so zangle te arakhen vi te len and-o lenqo sociãlo zivïpen te len baxtagor; agoral, e śainimata kaj sikaven te len e śaimata kaj aven pala lenθe thaj te mudaren e pharimata.

Akava rodïpen buxlãrel trin dikhimata: biografikano, historikano thaj ezstrukturikano, sosθar amen paças so e pharimata kaj aven pal-e zene katar-e selõrrã, çì mudaren pen sar vareso so del po jekh zeno korkoro, vaj çì mudaren pen pi baxt, musaj te çingardas mamuj e pharimata dikhandoj pe sociãle situãcie thaj pe relãcie e zoraθar maśkar e grupe.

Amen zanas, zi-kaj o sombutïpen kotar sa e zene save len kotor and-o pozitivno paruvïpen e situacienco e bibarbarïpnasqoro si o maj feder sabarrãripen and-o lesqo baxtagor; uzaras so i KOHESLANesqi buti te del vast te den pen avri zanimata te las odoja khetani manglin thaj so odola zanimata te sikaven maj laçhe butã pal-e manuśa save śaj te zamaven len.

E lila akava thikni pustikaqe – i jekhto kotar jekh maj baro kotor kaj ka avel sasto pe trin berśa maj palal – zumaven te sikaven i zor kaj thovas, thaj sar ka dikhes, ulavdãm i buti and-e trin kotora: po jekhto sikavas e teorikane vi metodologikane bãze save traden o projekto; po duito, andar dujtikane informãcie, das generãlo dikhipen pi situãcia e rromenqi vi pi situãcia avrutne buti kerutnenqi and-i siklãripi ni sistema thaj and-i butãqi eztruktura; and-o trito, phenas sar musaj te aven e terne save kamas te siklõvas thaj save ka somkeren o thikno sikavïpen kotar-i uliçãqi buti, vi phenas sar musaj te aven e siklãripnasqe thana kaj siklõn vaj siklõn sas; po śtarto thaj palutno kotor, keras buti pe kotora kaj aven and-o rodïpen.

Agoral, kamas te palikeras tuqe te drabares akala lila.

KOHESLAN

(Kerandoj Buti po Sociãlo Khetanïpen)

Presentation

Dear friend, the notebook you have in your hands is supposed to be a first invitation to discuss the social situation of teenagers from different ethnic minorities. This publication is addressed to those involved in the *inclusive treatment* of the cultural diversity as well as in the development of *positive practises* towards those in conditions of social misfortune.

Two years ago a research group from the Sociology 2 Department at the University of the Basque Country initiated this project. Since then, several meetings have been arranged with people from different academic disciplines and professional careers, all of them interested in improving life conditions of minorities living under misfortune.

The result of these plural meetings is double. First, a Study Group and second a Research Project, both under the name KOHESLAN (*Organization for social cohesion*).

As a Study Group KOHESLAN aims at promoting social cohesion by cooperating with other social groups and agents work within the Basque society. KOHESLAN counts on the transforming capacity of networks involved in the communication of knowledge and experience, which means making efforts to link the academic knowledge with the knowledge provided by experience. Therefore, these convictions identify and guide our research activities.

Furthermore, by means of this publication KOHESLAN would like to give you the opportunity to look through the development of this research project titled "Basque Gipsies and Immigrants in their adolescence".

The permanent research team is formed by a variety of members from the Gipsy and the Immigrant Community; experts in Education, in Pedagogy and in teenagers' employment; researchers as well as teachers from the Sociology 2 Department at the University of the Basque Country. Moreover the team counts on all kind of advice arising from different associations and entities that support our research work with specific contributions.

It is also important to note that several secondary education schools and occupational training centres have been involved in this project as well. They play a vital role in the investigation: first, by helping research to get in touch with those teenagers whose characteristics would fit the objective of the investigation, as well as their families; and second, by taking part in the interpretation of the biographies of the interviewed teenagers.

The topics mentioned so far play a main role in the investigation process. In our research project, the term *life course* refers to a satisfactory progression in the process towards social inclusion both in the education con-

text, and in the informal networks of social relations or even in the transition to be employed for the first time.

By choosing *successful life courses* KOHESLAN does not avoid studying the roughest problems related to minorities experiencing social inequality. Moreover, in this occasion, would like to divulge some key factors that teenagers use in order to overcome social inequality in their life experiences. Consequently, the project hopes to succeed in detecting the transforming factors that, being used as positive references, could lead to social inclusion of both the Gipsy and the immigrant community.

In fact, as you will see through the publication, we hope to achieve the main objective of the project by identifying the difficulties and obstacles that teenagers have found through life, as well as the opportunities that help them overcome obstacles in different living contexts. The final objective would be to specify which capacities and abilities lead teenagers to succeed when they are faced with those difficulties.

The research project deploys a biographical, historical and structural view over the teenage members of minorities living under unequal conditions. The reason for it lays in KOHESLAN's bet for overcoming social obstacles that they face by paying attention to social contexts, actions and power relations among social groups.

KOHESLAN knows that coordinate actions of people involved in the positive transformation of inequality is the best guarantee for success. We hope that this collective effort will contribute to generate new and useful knowledge to be taken into account for those with responsibilities in the area.

The pages of this publication will be completed in the next three years. However KOHESLAN would like to divulge its efforts in the development of this project. As you can see, the notebook has been divided in four parts:

- The first part consists on the theoretical and methodological basis of the investigation.
- The second part offers a general view of the social situation of both the Gipsy and the immigrant communities within the educational system and in the work world -by using secondary data-
- The third part shows the characteristics of the sample of teenagers interviewed during the development of the fieldwork and the profiles of the centres where teenagers studied.
- The last part presents the design of the coming stages of the project in progress.

We would like to thank you for your interest and attention.

KOHESLAN
(*Organization for social cohesion*)

1. Introducción

En este primer cuaderno de la serie damos a conocer la red de comunicación de conocimientos académicos y de experiencia, multidisciplinar y multiprofesional, tejida en torno al proyecto KOHESLAN y presentamos las bases teórico-metodológicas y contextuales de la investigación. Como comprobarás, hemos dividido el cuaderno en cinco capítulos, constituyendo esta breve introducción el primero de ellos.

En el segundo capítulo, presentamos las bases de un proyecto que al reclamarse del pensamiento crítico concibe la desigualdad como efecto de relaciones de poder; por esta razón, busca descubrir condicionantes políticos y sociales en las situaciones concretas de desigualdad que estudia, a la vez que promueve asociaciones para transformarlas. Desde el quehacer cooperativo, pretende generar diagnósticos con una finalidad de utilidad social y se compromete en su uso y distribución democrática. El objetivo central de la investigación es la detección de factores de inclusión y de exclusión que afectan a la adolescencia gitana e inmigrante en los marcos sociales por los que transcurre su vida (centros de enseñanza, centros de orientación profesional y de empleo, entorno familiar y social), prestando una atención especial a aquellos factores que puedan posibilitar una transformación positiva de las situaciones de exclusión.

En el tercero, a partir de datos secundarios, trazamos un mapa básico de la situación de vida de la comunidad gitana y de las comunidades inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con la única intención de acercarnos al contexto de vida comunitaria de los adolescentes y las adolescentes de minorías étnicas en la CAPV. Este capítulo repara especialmente en la situación precaria de las personas de las minorías referidas en relación al sistema educativo y a la estructura ocupacional. Los índices hipotéticos de exclusión que manejamos (edad, origen/etnia, sexo, situación socio-económica, situación educativa) nos servirán como focos de atención o claves de interés con las que recorrer la cartografía de la diversidad y la desigualdad.

En el cuarto, tras afirmar la importancia de la función educativa en la actual sociedad del conocimiento, repasamos las características de los centros en los que cursan o han cursado sus estudios las y los adolescentes con quienes nos relacionaremos en próximas fases de la investigación. Tradicional vehículo de asimilación de minorías, la institución escolar en sus tres niveles (administración, centro y aula) debe afrontar la ruptura con viejos mecanis-

mos de reproducción social y proporcionar a todos los miembros de la sociedad un acceso igualitario al aprendizaje. Si la actual sociedad se define como *sociedad de conocimiento*, la escuela debe jugar un papel clave en la inclusión social del diferente, siendo lugar de encuentro en el que se combinan el aprendizaje de competencias instrumentales con los valores cívicos, la participación, el diálogo y el conocimiento y re-conocimiento del *otro* extraño-extranjero-inmigrante.

El quinto y último, avanza el diseño de las próximas fases de la investigación.

2. Bases teóricas y metodológicas de un proyecto transformador

El proyecto KOHESLAN pretende detectar, de un lado, los obstáculos a la inclusión que puedan afectar a las y los adolescentes de las minorías étnicas en sus trayectorias biográficas, de otro, los contextos de oportunidad para la superación de dichos obstáculos y, por último, las capacidades y habilidades que estos adolescentes, en contextos de oportunidad favorables, pueden poner en liza para transformar sus situaciones de exclusión o de amenaza de la misma. El proceso investigador culminará con la elaboración de un protocolo de intervención que pueda servir a la adecuada inclusión social de las minorías desfavorecidas y a la consiguiente mejora en la cohesión de la sociedad vasca.

Llegar a este nivel de conclusiones implicará interesarse durante el recorrido en los siguientes objetivos concretos:

- Las constricciones institucionales y sociales que convierten las características de las personas en factores de inclusión o exclusión.
- La impronta de estos factores de inclusión/exclusión en el normal desarrollo del proceso inclusivo de los adolescentes y las adolescentes de las minorías étnicas.
- La acción de la enseñanza obligatoria en relación a la inclusión social de las personas socialmente desfavorecidas por su condición étnica y, especialmente, a la inclusión laboral de las mismas.
- Los requerimientos formativos mínimos para la incorporación de los ciudadanos y las ciudadanas al mercado laboral en la sociedad de la información.
- La evaluación y comparación de los programas de intervención formativa en curso hacia las personas con mayores dificultades en estas minorías: en distintos centros de enseñanza (centros de secundaria, centros de iniciación profesional, centros públicos y concertados...); de distintos contextos locales (barrios de hábitat medio, bajo o muy degradado; localidades de alta, media o baja intensidad de inmigración...).
- La descripción de la salida de la adolescencia gitana e inmigrante del sistema escolar: a enseñanzas superiores; a enseñanzas específicas de capacitación laboral (iniciativas públicas y privadas, de voluntariado...); al mercado laboral (ocupaciones, características del empleo...); a ocupaciones domésticas; al desempleo; otras.

El protocolo final consistirá en una serie de *propuestas diversificadas de intervención*, tales como: propuestas para la correcta ubicación inclusiva de las adolescentes y los adolescentes de las minorías desfavorecidas en los marcos formativos; para la gestión positiva de la diversidad en esas instituciones de formación; para su formación integral en el seno de las mismas; para la mejora de la calidad de la formación que se les ofrece cara a su incorporación al mercado laboral; para la adecuación de los cauces de información formativa y laboral y del propio contenido y forma de la información a las circunstancias de sus vidas; propuestas para que sus capacidades y habilidades sean reconocidas, afirmadas y demandadas en los marcos de empleo; para la propagación entre las chicas y los chicos adolescentes de una cultura de la igualdad de las diferencias que contemple la diversidad como un bien social; para la extensión de esta cultura a todos los agentes políticos, económicos y sociales en orden a establecer actuaciones inclusoras de la diversidad.

2.1. Un estado de la cuestión

Desde su diversidad, los estudios e informes sobre desigualdad suelen coincidir, al menos, en las cinco conclusiones siguientes (CREA, 20004): a) hay factores institucionales y sociales que hacen que los miembros de las minorías desfavorecidas encuentren más dificultades que los de la sociedad mayoritaria para completar la enseñanza obligatoria; b) siendo precaria la situación general de los miembros de las minorías desfavorecidas en la estructura ocupacional, lo es más aún la de aquellos miembros que no culminan la enseñanza obligatoria; c) un porcentaje importante de inmigrantes tiene un nivel de formación académica y de actitud relacional que no se corresponde con la actividad laboral que desarrolla; d) de modo similar, un porcentaje importante de gitanos posee capacidades y habilidades que no se valoran en la estructura ocupacional; e) los obstáculos a la inclusión en las estructuras educativas y ocupacionales que encuentran los individuos de las minorías desfavorecidas se agrandan aún más en el caso de las mujeres de estos colectivos.

Hemos hecho propios estos acuerdos mínimos para, una vez cotejados con la realidad específica que centra nuestro interés -*el mundo adolescente de las comunidades inmigrantes y de la comunidad gitana en el País Vasco*-, avanzar con el desarrollo de la investigación en nuevas hipótesis y en la concreción de las propuestas de intervención a que nos hemos referido. La presencia de la investigación en los marcos institucionales y sociales de

mayorías y minorías en los que fraguan los procesos de inclusión y de exclusión va acompañada de unos previos o **índices hipotéticos de exclusión** (edad, etnia, género, situación socio-económica, y situación educativa) sobre los que arrojará una mirada más intensa. A continuación, dejamos sentada brevemente nuestra particular recepción de estos índices.

2.1.1. Edad

La socialización que se produce a lo largo de la vida es un proceso caracterizado, a un tiempo, por la continuidad y la discontinuidad. En el estadio del curso de vida que interesa a la presente investigación, en la adolescencia, están presentes tanto la tradición transmitida por unos portadores de cultura que van a ir saliendo de escena a lo largo de los años como la innovación a que empuja la llegada de nuevos portadores de normas o pautas culturales: los compañeros y los líderes juveniles (Arriaga, 1998).

Si la propia generación es importante en la socialización lo son también los cambios en la estructura social. Así, los eventos históricos influyen el curso de la vida como lo hacen los eventos biográficos individuales, tales como nacimiento, matrimonio, fin de la escolarización primaria u otros. Ello conlleva la consecuencia metodológica de tratar el proceso biológico, la edad, en su relación con el contexto social y con las experiencias particulares y públicas de la “cohorte generacional”, esto es, de los nacidos al mismo tiempo.

La idea de la selectividad de la memoria o de la “estratificación de las vivencias” (Mannheim, 1993, 216), refuerza la idea de la importancia de la adolescencia en el recorrido biográfico. Según la misma, las vivencias de la primera juventud toman asiento en la cima de una estratificación de vivencias, componiendo una especie de “imagen natural del mundo” que servirá de orientación a las experiencias más tardías; los eventos y cambios históricos que se producen antes del nacimiento, siendo relatados por otros, e incluso los que tienen lugar en los años anteriores a la adolescencia se depositan de una manera profunda pero difusa en la memoria; por último, los ocurridos una vez traspasada la juventud tienden a no ser recordados como relevantes.

En la investigación que nos ocupa, partimos con la idea de que la adolescencia o, mejor, el período que discurre entre la niñez tardía y la juventud primeriza, es un período de vida importante en el curso de vida; en él, tradición depositada, viejas y nuevas experiencias y nuevas propuestas de vida se procesan y ordenan, consolidando un cuerpo de valores y normas funda-

mentales y persistentes. Por consiguiente, nos van a interesar tanto los acontecimientos relevantes, como la trama de relaciones y marcos formales e informales, en modo sobresaliente los *grupos de iguales*, entre los que discurre el itinerario biográfico de los miembros de las minorías desfavorecidas en su recorrido adolescente, itinerario jalonado de obstáculos y de superaciones que nos interesa extraer.

Queremos ser especialmente cautelosos con la atribución a todos los miembros de las minorías desfavorecidas de los mismos condicionantes por el hecho de su pertenencia a la misma cohorte de edad o por el hecho de coincidir en espacios formales como el de la enseñanza obligatoria o por el hecho de haber vivido o estar viviendo unos mismos eventos históricos o similares situaciones biográficas. Igualmente, en diferentes grupos de gitanos e inmigrantes la asunción de roles adultos o de permanencia en los infantiles lleva ritmos diferentes, como también, por último y de manera sobresaliente, el factor género introduciría importantes distorsiones en una visión que pretendiera atribuir a la edad biológica correlatos de conciencia social pasando por encima de tradiciones culturales, niveles socio-económicos o niveles de formación.

2.1.2. Etnia

Dentro y fuera de las ciencias sociales, los significados que se han dado de la etnia son variados. Por nuestra parte, vamos a tomar en consideración aquél que hace referencia al conjunto de individuos con un *bagaje cultural compartido*, productos del pensar y del hacer que posibilitan la relación de unos individuos con otros en un grupo conformado en torno a una historia, una lengua, unos valores... Etimológicamente el término etnia procede del griego *ethnos*, pueblo, y vino a sustituir en las ciencias sociales al biólogo *raza*, de pretensiones más objetivistas y naturalistas.

En el lenguaje cotidiano, la expresión “natural” suele utilizarse para indicar la procedencia ancestral de una determinada actividad o producto. Los seres humanos tendemos a conceder estatus de naturalidad a alguno de los rasgos de nuestra propia cultura ya que este modo de proceder parece darnos seguridad (Schutz, 1974, 212 y ss.). Pero si hay algo que puede acercarse al rango de naturalidad en la especie humana ello es, como bien expresa Norbert Elias (1990, 225), la realidad de que no exista una sola cultura para toda la especie sino diversas culturas; el hecho de que nos dividamos en múltiples grupos –no sólo étnicos- y de que construyamos entornos u órdenes

de seguridad en los que crecer como personas es una capacidad exclusiva del ser humano sin parangón en otras especies.

Recogiendo las aportaciones de las diferentes ramas de la ciencia social, Antonio Muñoz (1997) resume los *acuerdos acerca de la cultura grupal* en las siguientes ideas que hacemos también propias:

- Es producción característica de un grupo humano, su patrimonio singularizador.
- Es relativamente permanente, se transmite por “herencia social” de una generación a otra.
- Es relativamente mudable, pues el grupo la modifica.
- Es un conjunto de significados, símbolos, valores y normas ampliamente compartido en el grupo.
- Es asimilada parcialmente por cada uno de los miembros del grupo que conjuntamente con los demás colabora en su modificación o recreación.
- Va plasmándose en variados objetos culturales que tienen una función o un sentido en el presente y en la historia del grupo.
- Es un producto de la interacción social.

Viene al caso distinguir entre los significados de *etnia* y *grupo étnico*. Conforme a definiciones aceptadas comúnmente en las ciencias sociales (Giner et al., 1998, 276) *etnia* es una catalogación realizada desde fuera, tiene un carácter descriptivo, objetivista, de rasgos culturales y se utiliza para la clasificación de poblaciones humanas, mientras que *grupo étnico* expresa una definición hecha por los grupos en contacto para auto-adscribirse y adscribir a los otros mediante la organización de las diferencias culturales (Barth, 1976). El grupo étnico desarrolla conciencia de pertenencia y puede desarrollar una proyección social y política. El etnocentrismo suele ir asociado frecuentemente a este proceso de afirmación.

Se denomina *etnocentrismo* a la actitud de juzgar las manifestaciones culturales de otros grupos a través del prisma del propio grupo y la cultura propia. El término suele ser empleado en las ciencias sociales para expresar una actitud habitual en las relaciones interétnicas, cual es la tendencia a mirar a los grupos ajenos desde un íntimo sentimiento de superioridad. Esta actitud no refleja *per se* una perversión achacable al orden de las esencias de determinados grupos, sino que es un proceder habitual por el que los grupos en interacción proclaman su *etnicidad*, organizan su diferencia, se autoadscriben y adscriben a los otros. La evaluación autoestimativa de superioridad del

mundo de valores, creencias, normas y comportamientos del grupo propio persigue el doble efecto de unir y de separar, de crear vínculos emocionales en el interior que a la vez actúen de frontera respecto del exterior.

Junto a “formas simples” de etnocentrismo estudiadas sobre todo por la antropología en sociedades primitivas y que aún hoy siguen existiendo residualmente, encontramos otras “formas sutiles” (Cuche, 1996) que se adivinan tras la actitud condescendiente con que el mundo occidental recibe las manifestaciones que le son extrañas. Es habitual que la “concesión” de nacionalidad, resuelva poco al “extraño” pues los mecanismos sociales informales, teñidos de prejuicios hacia él, actúan en la dirección de impedir su inclusión.

Los países occidentales albergan hoy mayor *diversidad cultural* que nunca. La diversificación de manifestaciones culturales no debe ocultarnos la unidad básica del ser humano como ser que necesita actuar sobre el medio para transformarlo, transmitir conocimientos generacionalmente y comunicarse para cooperar y convivir, pero debemos ser igualmente conscientes de que organizar la *convivencia intercultural* no es tarea sencilla, requiere el establecimiento de un doble vínculo de solidaridad en términos de igualdad y diferencia; solidaridad con “lo que permite el reflejo de sí en el otro” y solidaridad de “reconocer en el otro aquello de lo que carecemos y que es necesario para nuestra plenitud” (Melucci, 2001, 50).

La propuesta de la igualdad de las diferencias o *propuesta dialógica* (Flecha, 1999) –que engancha en la obra de autores como Habermas o Freire– acepta de buen grado la realidad de que los seres humanos somos iguales y diferentes, defendiendo el reconocimiento y puesta en comunicación de las diferencias y no sólo su tolerancia mutua. Afirma la igualdad en el sustrato humano y la igual dignidad de los diferentes y la posibilidad de crear las condiciones que permitan vivir juntas a personas de culturas diferentes. En esta corriente de pensamiento y práctica situamos el proyecto.

2.1.3. Género

En la investigación que nos ocupa vamos a hablar de género como *construcción social* que varía según las localizaciones espaciales y temporales en las que la contemplamos, que induce pautas de comportamiento social y roles diferenciados, que establece fronteras que no se pueden rebasar si no es a costa de romper el orden de seguridad establecido, que implica prestigio social favorable a las diferencias atribuidas al sexo masculino y aceptación de una desigual distribución de beneficios sociales.

Dadas las características de la investigación que queremos llevar a cabo, reconoceremos a la *familia* -incluida la historia familiar- como una influyente agencia de socialización en la que niños y niñas aprenden sus papeles masculinos y femeninos, así como repararemos en la creciente impronta, sobre este aprendizaje, de medios como la TV o Internet que se imponen como propuestas modernas de información, de cultura y de ocio. Lo que le va a interesar directamente a esta investigación son las diferentes construcciones de lo masculino y lo femenino que los niños y niñas de las minorías desfavorecidas traen a la escuela, así como los comportamientos que dichas construcciones inducen en su modo de relacionarse y en sus proyecciones acerca de la vida laboral.

Al salir del entorno familiar, niños y niñas entran en contacto con otras agencias de socialización entre las que nos interesan de modo especial la *escuela* y el trabajo. Los contenidos curriculares de la escuela tradicional privilegiaban una imagen del niño audaz, activo... mientras la niña observaba desde su serenidad y belleza las hazañas de sus compañeros. Estos contenidos hoy son residuales pero han ido impregnando hasta tiempos muy recientes la percepción diferenciada del género de la mayoría de las generaciones vivas -también por tanto la de los padres con y sin estudios de los adolescentes que nos ocupan-. Como se comentaba anteriormente, va a ser muy importante conocer el desarrollo y transformación de las construcciones pre-escolares acerca del género durante la estancia escolar.

El *trabajo*, tras pasar por la familia y la escuela, es otro hito socializador en los valores y conductas masculinas y femeninas. El paso a la vida adulta ha sido relacionado para la chica con la maternidad y el cuidado de niños y del hogar, desempeños a través de los que era evaluada de modo laudatorio o despectivo; para el chico el trabajo ha significado el inicio de su carrera independiente, autosuficiente, protectora y de dominio aunque también, paradójicamente, de su fracaso y rechazo. Además, la distribución del empleo según el sexo (carpinteros, torneros, ingenieros... pero secretarías, limpiadoras, sirvientas, maestras...) y la remuneración desigual a trabajos iguales son aún cosa del presente. A pesar del no reconocimiento social, la mujer ha sido en muchas culturas y momentos en la historia la verdadera mantenedora de la familia con su trabajo dentro y fuera de casa.

Nos interesamos también en las diferentes construcciones sociales en torno al género de los *grupos étnicos* en contacto -las de la mayoría y las minorías- como factores que coadyuvan u obstaculizan la incorporación a la enseñanza y al mercado laboral de las personas, hombres y mujeres, de las minorías desfavorecidas.

Por último, queremos dedicar una atención especial a los fenómenos de “invisibilidad” o “desaparición” de muchas mujeres migrantes (United Nations Secretariat 1995:1), fenómenos que tienen lugar al ocupar éstas un papel central en el sostenimiento familiar lo que les recluye en el ámbito doméstico o les oculta en empleos no reconocidos o “irregulares” o, lo que suele ser habitual, les recluye y les oculta en ambas localizaciones doméstica y laboral. La mujer “reagrupada” y la mujer “nacionalizada”, en el caso de la población de origen extranjero, son sólo ejemplos de esta exclusión estadística, legal y social que afecta a muchas mujeres.

2.1.4. Situación socio-económica

Los estudios tradicionales, de intención descriptiva general y comparativa, acerca de la pobreza suelen actuar metodológicamente de dos maneras: bien por reducción de la situación de pobreza a índices de renta (salarios + inversiones) y establecimiento de escalas simples (rentas altas / rentas medias / rentas bajas); o bien, de un modo más complejo, combinando índices de renta con prestigio ocupacional y con patrimonio de bienes muebles e inmuebles y estableciendo escalas de clase más sofisticadas.

Siguiendo criterios de clase como los expuestos, un buen número de estudios basados en estadísticas y encuestas suelen hablar de *pobreza relativa* y *pobreza absoluta* según se sitúen los individuos en la escala por debajo de la media o bien en un lugar tan bajo que se les considere en peligro de subsistencia por una carencia casi total de recursos nutritivos, de salud y de vivienda. Algunos investigadores incluyen en la categoría de pobreza relativa a aquellas personas que no tienen recursos para participar en las actividades de ocio, culturales u otras que son normales en la sociedad. También hay estudios basados en encuestas que privilegian las autopercepciones de las personas con respecto a categorías establecidas tales como no poder ahorrar, no poder ir de vacaciones, cambiar de muebles, poder pagar actividades extraescolares, etc.

Las investigaciones que se orientan a la descripción de significados, vivencias y condicionamientos sociales y a la transformación positiva de la situación socio-económica de las personas desfavorecidas buscan aquello que Richard Sennet (1973) ha denominado como las “heridas ocultas de clase”, es decir, las carencias, juicios negativos y discriminaciones que soportan estas personas en relación al trabajo, la vivienda, el entorno urbano, los bienes imprescindibles a una vida digna, la formación, la percepción propia y externa de su ser.

Esta última caracterización es la que más se acerca a lo que queremos expresar en la investigación cuando nos referimos al índice “situación socio-económica”. A pesar de que el concepto de clase social siga teniendo relevancia en los estudios de desigualdad, hoy la investigación social tiende a despegarlo de una visión estrictamente económica, ligada a la posesión de medios productivos y bienes materiales, para conjugarlo con otros conceptos como “estilos de vida” o “identidades”.

A menudo, en la descripción de factores excluyentes que afectan a personas inmigrantes o gitanas pobres, se suelen confundir lo que son rasgos que una situación de pobreza continuada ha marcado en algunas de estas personas o “cultura de la pobreza”, con lo que son rasgos culturales propios del grupo étnico de pertenencia. Ni el poseer dinero y otros bienes materiales es garantía de salida de la marginalidad ni, afortunadamente, el no poseerlos condena a pervivir en la misma.

Edad, género y etnia se van convirtiendo en índices cada vez más relevantes en los estudios de exclusión. Niños, mujeres y minorías étnicas son categorías de población de mayor riesgo en las sociedades de nuestro entorno. La situación de discriminación de la mujer, en general, y de las mujeres especialmente desfavorecidas, en particular, ha sido recogida en el estudio social bajo la exitosa denominación de *feminización de la pobreza* (Macionis y Plummer, 1999, 279). Esta se refiere al alto riesgo que soportan las madres solteras, abandonadas y divorciadas, las mujeres pensionistas, las mujeres que atienden a niños y a otras personas dependientes o las mujeres con salarios bajos. Si la mujer es además miembro de una minoría étnica, las posibilidades de vivir en la pobreza aumentan tanto para ella como para sus hijos, siendo de hecho frecuente que el desempeño de trabajos a tiempo completo y mal pagados obliguen a estas mujeres a dejar solos o mal atendidos a los niños desde edades muy tempranas, pudiendo resentirse la formación y la salud de estos.

2.1.5. Situación educativa

El **sistema escolar** es el servicio público que debe garantizar a todos el derecho a la educación. Este derecho, además de garantizar la plaza escolar, ha de asegurar a todas las personas los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para integrarse en la vida social y laboral; al cumplimiento de estos requisitos se le denomina éxito escolar. El contrapunto del éxito escolar es el fracaso escolar; éste, según la OCDE (1998), se manifiesta en tres momentos claves: cuando el rendimiento de un alumno o alumna es consis-

tentamente inferior al del promedio del alumnado; en el abandono de la educación obligatoria antes de terminarla o al terminarla sin obtener el certificado correspondiente; y en la dificultad que encuentran para incorporarse a la vida productiva, las personas que no poseen ciertos conocimientos y habilidades escolares, (Kovacs, 2003, 54-55).

Adentrarse en la investigación de las dificultades del alumnado en el estudio, obliga a renunciar a explicaciones simples e inmediatas y a prestar atención a factores múltiples: peculiaridades biográficas, estructuras de oportunidad de la sociedad, significado social de los estudios, fines que persigue el sistema educativo, consideración en que la sociedad tiene a los diferentes grupos de edad y expectativas que pone en ellos, tratamiento de las diferencias de género, étnicas o cualesquiera otras. En concreto, en la investigación presente debemos tener especialmente en cuenta dos factores que suelen dificultar el éxito escolar a no pocas alumnas y alumnos gitanos y extranjeros:

1. La situación social desfavorecida. Numerosos estudios refrendan que “la influencia del contexto sociocultural para terminar satisfactoriamente la educación obligatoria es especialmente importante en los alumnos que viven en el contexto bajo, pero apenas se manifiestan diferencias entre los demás contextos sociales” (Marchesi y Pérez, 2003, 28-34).
2. La condición de minoría cultural. Tal y como constata J. Cummins, “el bajo rendimiento de los estudiantes de grupos marginados se atribuye a la devaluación de su identidad cultural y lingüística” (2002, 278).

Sin negar la especificidad de las situaciones individuales y la originalidad de las experiencias vitales de las personas, sabemos que las categorías que ostentan socialmente los individuos -blancos o negros, hombres o mujeres, ricos o pobres, leídos o analfabetos- reflejan, de partida, diferentes estructuras de oportunidad.

Enmarañada en esta correcta reflexión general, la acción pedagógica se vio aquejada durante algunos años de un cierto escepticismo (Bourdieu, 1970) respecto de las posibilidades de una acción crítica contra la desigualdad en el sistema educativo; sin embargo, nunca ha faltado quien ha entendido que aun en las condiciones estructurales económicas, políticas y culturales más adversas hay lugar para la acción escolar que busca la justicia social (Torres, 1994). A día de hoy, son muchos los agentes educativos que piensan que la escuela no sólo es *reproducción* sino también un lugar para la reflexión crítica y un lugar para la *producción* de democracia. Gracias a ello, se han ido diseñando didácticas modernas apoyadas en conocimientos diversos -de la sociología, la ética, la psicología, etc.- que han logrado transformacio-

nes importantes tanto organizativas como de contenidos, llegando a influir, en alguna medida, en las políticas educativas oficiales.

Para las personas en situación desfavorecida, y más aún para las que se enfrentan a situaciones severas de marginación, los centros escolares deben ser un espacio fundamental de desarrollo personal y social mediante la práctica de experiencias positivas de convivencia y la toma en consideración de su dimensión afectivo-emocional. En sintonía con esta línea de acción, J. Cummins propone una pedagogía transformadora en la que se sustituya el uso coercitivo del poder en manos del profesorado por las relaciones colaborativas de poder entre profesorado y alumnado; ésta es una experiencia necesaria para superar las situaciones de desigualdad y, también, la base más eficaz para el aprendizaje de destrezas básicas.

Frente a una organización escolar basada en la diversificación en redes, modelos, ramas e itinerarios y una práctica docente que exige la homogeneidad y la selección, se necesita una escuela inclusiva, esto es, abierta, heterogénea, plural e intercultural, como uno de los espacios sociales fundamentales en los que se aprenda a reconocer y valorar la experiencia diversa y se asegure el éxito escolar independientemente de las condiciones individuales, familiares y sociales. La escuela, en lugar de desempeñar tareas de “filtrado”, es decir, de homogeneización social y cultural, debe reconocer, por ejemplo, que el alumnado gitano e inmigrante porta a las aulas unos hábitos y modos de comunicación que no por ser diversos tienen que ser objeto de asimilación, segregación o rechazo escolar y social.

Del lado del alumnado, nos interesa destacar que **la actitud** hacia la vida y la relación social con la que acuden niños y niñas a la escuela es la que han obtenido en el seno de la familia, agencia de socialización primaria por excelencia en la transmisión de los aprendizajes que se consideran necesarios para la vida. El estudio no es siempre considerado en este orden de cosas necesarias -y desde luego, no lo es siempre al mismo nivel de necesidad en las distintas familias- y los niños captan o “heredan” esa consideración o desconsideración de sus padres.

Las actitudes y las expectativas paternas más frecuentes en relación a la escuela suelen recogerse en cuatro grandes categorías analíticas (Garreta, 2003:160):

- La escuela como lugar de *aparcamiento de los hijos*, que “vigile” y “cuide” a sus hijos durante unas horas determinadas en los días laborales.

- La escuela como lugar de *adquisición de conocimientos útiles* para su futura integración en el mundo del trabajo, con diferentes niveles de exigencia según lo que cada uno considere necesario.
- La escuela como lugar de *formación integral* en la transmisión de valores, en el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas, en la formación de actitudes y habilidades personales y sociales, en la responsabilidad, etc. Es el ámbito más diluido y conflictivo.
- La escuela como plataforma de *movilidad social*, convencidos de que el éxito escolar es un medio para ascender en la escala social.

Por nuestra parte, además de estas cuatro categorías introduciremos una quinta -o quizás mejor "cero"- que recoge aquellas actitudes paternas que:

- *No valoran la escuela*: no perciben que la escuela les tenga en cuenta ni les posibilite aquellos conocimientos y formación útiles para acceder a la vida que consideran buena; las exigencias que supone la asistencia a la escuela no les compensa de la poca utilidad que encuentran en ella.

2.2. Metodología crítico-comunicativa

Hemos subrayado ya en diversos momentos la influencia del contexto social en pensamientos, actitudes y conductas, aquí queremos añadir que esta influencia se hace particularmente visible en las situaciones de marginación permanente. John Macionis y Ken Plummer (1999:12) consideran que la relación solidaria entre el investigador social y los sectores más desfavorecidos y marginados puede resultar especialmente fecunda dada la similitud de enfoque de ambas partes, pues la marginalidad -vida en el margen de la sociedad- sitúa a los individuos que la soportan en esa perspectiva desde la que es dado observar los prejuicios, valores, normas, costumbres, intereses políticos, etc., sobre los que se sostiene su marginación.

Quizás sea Charles Wright Mills (EEUU, 1916-1962) el antecedente más entusiasta de esta perspectiva sociológica comprometida. Exculpa a los individuos de la responsabilidad de su falta de éxito social transformando los problemas privados en problemas sociales y políticos, a la vez que les ofrece pertrechos de pensamiento necesarios a su liberación:

“El primer fruto (*de la imaginación sociológica*) es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino localizándose a sí mismo en su época; de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se hallan en sus circunstancias. Es, en muchos aspectos, una lección terrible, y en otros muchos una lección magnífica... Pero en nuestro tiempo hemos llegado a saber que los límites de la “naturaleza humana” son espantosamente dilatados. Hemos llegado a saber que todo individuo vive, de una generación a otra, en una sociedad, que vive una biografía, y que la vive dentro de una sucesión histórica. Por el hecho de vivir contribuye, aunque sea en pequeñísima medida, a dar forma a esa sociedad y al curso de su historia, aun cuando él está formado por la sociedad y por su impulso histórico. La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa” (Mills, 1974, .25).

Dicho de otro modo, la biografía de las personas no puede ser explicada sólo con argumentos bio-psicológicos sino desde su contemplación en el seno de grupos y de corrientes de hechos. *La mirada cargada de intención transformadora que queremos guíe nuestro quehacer investigador es una mirada tridimensional: biográfica, estructural e histórica.*

KOHESLAN apuesta por una metodología crítico-comunicativa (Flecha, Vargas y Davila, en CREA, 2004) planteándose cooperar con todos los agentes implicados en la relación en los marcos educativos y de empleo. De ahí la constitución de un equipo investigador en el que concurren conocimientos académicos y experienciales, integrando así en la propia investigación las diversas dimensiones y los procesos dinámicos que la configuran. Esta comunicación de saberes requiere por tanto de la presencia activa de las minorías desfavorecidas en el equipo investigador, así como la de agentes experimentados en la acción pública, y propone un diagnóstico vivo e intenso capaz de apuntar vías de transformación de situaciones.

En cuanto al equipo investigador, éste pretende trabajar tanto los contextos y agentes sociales de la sociedad mayoritaria como los contextos y agentes de las minorías desfavorecidas, dando así forma a un proceso de investigación caracterizado por una metodología abierta y una evaluación participativa. En cuanto al proceso de investigación, se trata de prestar una cuidadosa atención a los intercambios cara a cara, a las interacciones in situ, a las comunicaciones sobre el terreno... que nos permita:

- garantizar una práctica de investigación compartida, de cara a una cooperación significativa y eficaz para/por todas las instancias que intervienen y participan en la misma;

- crear nuevas asociaciones y formas de cooperación entre los diferentes agentes involucrados, en un esfuerzo concertado de aprendizaje mutuo, incorporándoles así a la investigación mediante formas y ritmos que les resulten adecuadas y/o apropiados;
- atender a las particularidades de cada contexto y a las distintas maneras de organización que se constituyen en cada caso, considerando así en cada uno de ellos tanto el impacto local de las tareas de investigación como sus hallazgos;
- contribuir a una mejor comprensión de las desigualdades sociales y los procesos de exclusión social participando en las dinámicas colectivas que potencian su transformación social;
- generar un diagnóstico continuado y en permanente negociación, dando cabida a diferentes lógicas y criterios que habrán de traducirse mutuamente, en lugar de testarse o validarse en función de una distancia conceptual y/o cultural que el método mismo de investigación impone para su propia legitimación.

Desde este enfoque, el planteamiento metodológico de la presente investigación ha de ser inter-disciplinar, debiendo aprender a trabajar conjuntamente las diferentes instancias y agentes participantes en la misma; complementándose entre sí e innovando metodológicamente ya que, de hecho, la promoción misma de nuevas asociaciones entre tales instancias y/o agentes comporta cambios en las prácticas usuales de investigación: ya sea a la hora de conjugar el análisis documental con la observación, ya sea al diseñar, ejecutar y evaluar aquellos encuentros (en forma de reuniones de trabajo, entrevistas abiertas, relatos de vida o grupos de discusión) que darán cuenta del alcance y recorrido de dicha investigación.

La identificación de los factores de exclusión y de transformación reclama una primera tarea consistente en el estudio y la actualización de aquellas fuentes de datos habituales en el diseño de políticas públicas en materia de educación y empleo de minorías desfavorecidas. Esta tarea inicial supone, de un lado, la explotación de los datos contenidos en las estadísticas oficiales y, de otro, el estudio de informes y documentos para la articulación de aquellos datos que al respecto son aportados por estudios e investigaciones precedentes.

Corresponde establecer seguidamente la comparación de tales informaciones en relación a la situación concreta de cada uno de los centros de enseñanza y formación para el empleo integrados en el equipo investigador, va-

lorando si dan cuenta y hasta qué punto de las condiciones y prácticas que les caracterizan.

La dimensión cualitativa comunicativa de la investigación nos lleva a construir conocimiento entre todas las instancias involucradas en la investigación. La entrevista en profundidad con *adolescentes que están superando los obstáculos sociales e institucionales y muestran una trayectoria de vida satisfactoria* será la técnica más recurrida, además se dialogará con familiares y con tutores escolares, con personas expertas en empleo de minorías y en políticas públicas.

Hay dos ideas que la investigación desea tener presentes al abordar un diálogo con adolescentes inmigrantes y gitanos vascos y con sus familias: la primera, que la intención confesada del proyecto es *incidir en los factores superadores* de las situaciones de exclusión más que en los obstáculos, es decir, colocarse en una óptica de mayor *intencionalidad transformadora* y menos descriptiva de las situaciones; la segunda, que busca situarse en sintonía con las dinámicas sociales, de modo que la red que vaya tejiendo con otros agentes, tales como asociaciones gitanas y pro-gitanas, asociaciones de inmigrantes y de ayuda al inmigrante, asociaciones contra el racismo, asociaciones pedagógicas y agentes educativos, etc., sirva para contribuir al trabajo cotidiano de los mismos.

La clave de la relación comunicativa que se va a mantener en las entrevistas con los actores reside en la relación de tres elementos: *dificultades, oportunidades y habilidades o capacidades*. No queremos quedarnos en describir los *qué o cuáles* obstáculos a la inclusión social encuentran los entrevistados -factores exclusores que a menudo ya conocemos de antemano- sino llegar al *cómo* de la superación de esas dificultades, descubriendo las oportunidades para la transformación y el modo en que los actores sociales las aprovechan poniendo en juego sus habilidades y capacidades.

Es consecuente con estas ideas, centrar la atención en aquellos y aquellas adolescentes y jóvenes (entre 12-16 y 16-20 años) que presenten o hayan presentado una trayectoria de vida satisfactoria y también en sus familias. Entendemos por trayectorias satisfactorias o exitosas, aquellas que denotan una progresión positiva en su proceso integral de desarrollo humano y de inclusión social, y no forzosamente un éxito escolar o profesional sobresaliente. Si elegimos *biografías de éxito* (y no de fracaso o de cualquier biografía tomada al azar) lo hacemos porque no nos interesa describir el detalle de la situación sino descubrir capacidades positivas y claves de superación de las di-

ficultades que sirvan de referencia tanto a los chavales y chavalas, como a sus familias y a los agentes sociales presentes en los procesos y políticas educativas. Estas referencias de éxito habremos de buscarlas entre alumnos, alumnas y “ex” de los distintos centros educativos y de formación implicados en KOHESLAN, socializados familiarmente en el seno de sus comunidades culturales, de familias en diferentes situaciones socio-económicas y con distinta actitud hacia los estudios de sus hijos e hijas.

La relación comunicativa que vamos a establecer con ellos y sus familias estará guiada por presupuestos críticos transformadores. Quienes se responsabilicen en llevarla a cabo tendrán sumo cuidado en no establecer jerarquías de autoridad en la relación evitando el formato cuestionario y la respuesta inducida, y esforzándose en entablar un diálogo igualitario a partir de las jerarquías de sentido que los propios actores establezcan acerca de sus diversas situaciones de vida.

Bibliografía

- ARRIAGA M. (1998), “Identidad y generación. Bases teóricas para un análisis de caso”, ponencia IV Congreso Vasco de Sociología, en Actas pp. 429-433, Bilbao, AVS.
- BARTH F. (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Buenos Aires, FCE.
- BECK-GERNSHEIM, E. BUTLER J. y PUIGVERT L. (2001), *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure.
- BOURDIEU, P. et PASSERON J.C. (1970), *La Reproduction*. Paris. Minuit.
- CREA (2004), *Mercado de trabajo y mundo gitano*, LAN HARREMANAK 11, monografía.
- CREA (2004), “Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló”, Ramón Flecha, Julio Vargas y Andrés Davila (autores) en Monografía: *Mercado de trabajo y mundo gitano*, LAN HARREMANAK 11, pp. 21-33.
- CUCHE D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- CUMMINS J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata. Madrid.
- ELIAS N. (1990), *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.
- FLECHA R. (1999), “Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies”, *Harward Educational Review*, v. 79, 2, pp. 150-171.
- FREIRE P. (2002), *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure.

- HABERMAS J. (1999), *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.
- HABERMAS J. (1987 a-b), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- GARRETA J. (2003), *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*, Barcelona, Anthropos.
- GINER S. et alt. (1998), *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- KOVACS K. (2003): “El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar” en *El Fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial. Madrid.
- MANNHEIM K. (1993), “El problema de las generaciones” en REIS, 62, pp. 193-242.
- MACIONIS J. y PLUMMER K. (1999), *Sociología*, Madrid, Prentice Hall.
- MARCHESI A. y PÉREZ E. M. (2003): “La comprensión del fracaso escolar” en *El Fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial. Madrid.
- MELUCCI A. (2001), *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, MADRID, Trotta.
- MUÑOZ A. (1997), *Educación intercultural*, Madrid, Escuela Española.
- MILLS Ch. W. (1974), *La imaginación sociológica*, México, FCE.
- OCDE (1998): *Overcoming failure at school*. OCDE. París.
- OCDE (2002): *Reading for change*. OCDE. París.
- SENNET R. & COBB J. (1973), *The Hidden Injuries of Class*, New York, Vintage Books.
- SCHUTZ A. (1974), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- TORRES J. (1994), *El currículo oculto*, Madrid, Morata.
- UNS (1995), “The internacional Migration of Women: An Overview”, citado en E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert: *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure.

3. Contexto de vida de las comunidades de inmigrantes y de la comunidad gitana en la CAPV

3.1. Perfil sociodemográfico de la población extranjera en la CAPV

El objetivo de este apartado es presentar someramente las principales características cuantitativas de la población extranjera en la CAPV, atendiendo a las variables o índices hipotéticos de exclusión de la investigación: edad, origen/etnia, sexo, situación socio-económica y situación educativa.

Estudiar en forma cuantitativa el fenómeno migratorio y de la extranjería es algo complejo; la inexistencia de datos en épocas aún recientes, por un lado, y la diversidad de fuentes y denominaciones utilizadas en la actualidad, por otro, influyen en que no exista un acuerdo experto acerca de cuál es la fuente más adecuada y cuál la mejor forma de acercamiento.

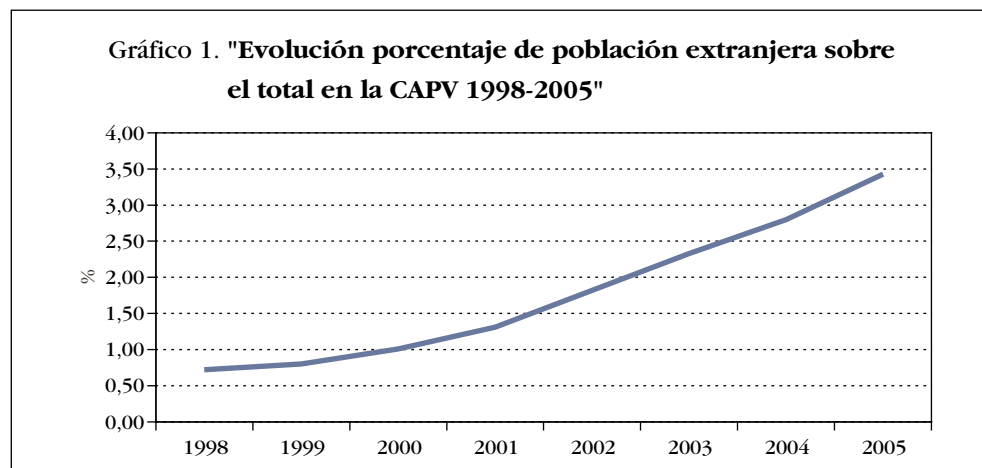
En consecuencia, en este apartado no se pretende ni profundizar en el debate ni siquiera establecer un estudio y cuantificación completa del fenómeno ⁽¹⁾, más bien de lo que se trata es de señalar las tendencias en la situación general del colectivo extranjero en nuestro país. Esta aproximación nos va a permitir colocar uno de los centros de interés de KOHESLAN, *el mundo de vida de los y las adolescentes de las minorías extranjeras en la CAPV*, dentro de un mapa de situación general de las comunidades migrantes en la misma.

(1) Para una comprensión más completa del fenómeno migratorio y de extranjería en la CAPV se recomienda acudir a la información disponible en instituciones y organismos como el *Observatorio Vasco de Inmigración* (www.ikuspegi.org), el *Instituto Vasco de Estadística* (www.eustat.es) o el *Instituto Nacional de Estadística* (www.ine.es). Igualmente, este estudio ha considerado *La inmigración: nuevas realidades, nuevos desafíos. Consideraciones para el análisis de la inmigración extranjera en el País Vasco*, Cristina Blanco (Ed.). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Leioa.

La fuente principal de datos empleada es el *Padrón de Habitantes* que, pese a presentar algunos inconvenientes en su uso ⁽²⁾, ha demostrado ser una de las mejores fuentes de las que se disponen en la actualidad para cuantificar el fenómeno de la extranjería. En él se registran como extranjeras las personas empadronadas con una nacionalidad distinta a la española sean o no inmigrantes. Además, se ha recurrido al uso de otras fuentes estadísticas complementarias sobre educación, mercado laboral o el *Censo de Población y Vivienda de 2001*.

En primer lugar, constatamos que el colectivo de extranjeros y extranjeras en la CAPV es muy heterogéneo, su presencia es cada vez mayor, la estructura de edad que presenta es más rejuvenecida que la del resto de la población y se encuentra en una situación de mayor vulnerabilidad.

Tal y como muestra el gráfico I, en los últimos años el porcentaje de población extranjera sobre el total se ha incrementado desde un 0,72% en 1998 hasta situarse en un 3,43% en 2005. Es decir, de cada cien habitantes de la CAPV algo más de 3 son de origen extranjero. Este porcentaje, a pesar de haber ascendido en los últimos años, sigue siendo más bajo que el que se registra en el Estado, donde el 8,4% de las personas empadronadas es de origen extranjero. El dato, sitúa a la comunidad vasca lejos de las comunidades autónomas con mayor presencia de población extranjera como Baleares (15,8%) o Madrid (12,8%).

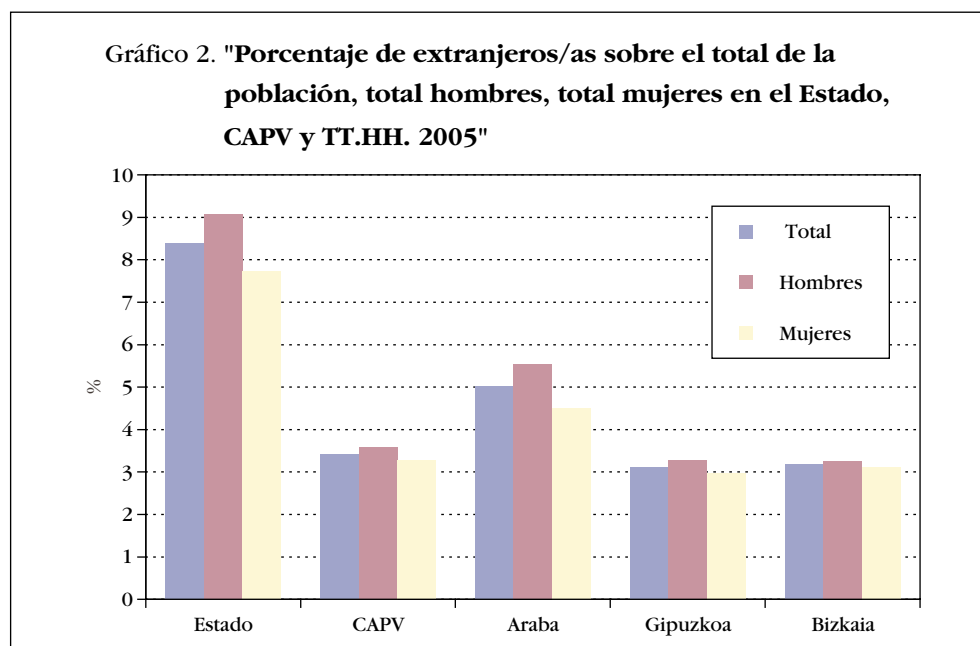


Fuente: Elaboración propia a partir de INE, 2005 (datos provisionales).

⁽²⁾ Entre los inconvenientes destacamos los problemas de subestimación por la no contabilización de extranjeros no empadronados, así como los de sobreestimación por la contabilización de los extranjeros un día empadronados y actualmente emigrados fuera de la CAPV que siguen contabilizándose a no ser que ellos/as mismos/as se hayan dado de baja en el *Padrón*.

La presencia de extranjeros es desigual en las diferentes provincias vascas. Así, respecto a la población total de estas provincias, la que mayor porcentaje de población extranjera registra es Araba, dos puntos superior al de los otros dos territorios históricos.

Si nos fijamos en la presencia de extranjeros y extranjeras, según el sexo, observamos que fruto del incremento en los flujos migratorios femeninos, en la actualidad hombres y mujeres presentan unos niveles de movilidad muy parecidos, si bien siguen existiendo grandes diferencias entre unos y otras cuando atendemos al origen geográfico de esos flujos ⁽³⁾. En el caso de la CAPV la situación difiere en cierta forma de la del Estado, en el sentido de que la proporción de hombres y mujeres de nacionalidad extranjera respecto a la población total de hombres y mujeres resulta más parecida en la CAPV. Así, tal y como se muestra en el gráfico II, en 2005, en la Comunidad Autónoma, el porcentaje de hombres extranjeros respecto al total de hombres empadronados es del 3,58%, y el de mujeres es del 3,27% mientras que en el Estado esos porcentajes son del 9,07% y 7,72% respectivamente.



Fuente: elaboración propia a partir de INE (datos provisionales)

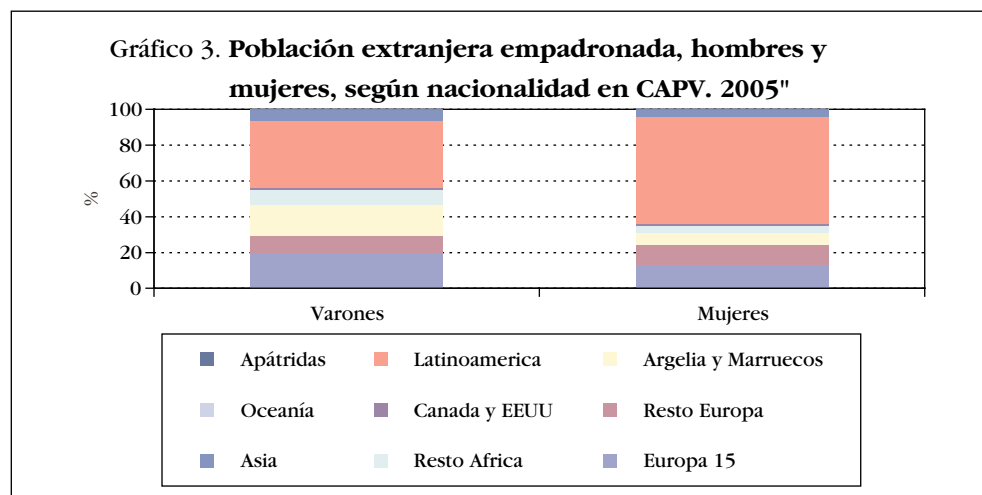
⁽³⁾ Inmigración femenina en la CAPV. *Panorámica de la Inmigración* nº3. Abril 2005. Behatokia, disponible en www.ikuspegi.org

Dicha diferencia se aprecia igualmente si comparamos el porcentaje de mujeres extranjeras sobre el total de personas extranjeras. Así, en el Estado el 46,61% de personas extranjeras son mujeres mientras que en la CAPV la proporción es algo superior (48,72%)

Sin embargo, las diferencias también son notables dentro de la CAPV ya que, mientras que en Araba el 45% son mujeres, en Bizkaia ese porcentaje es ligeramente superior al 50%. Gipuzkoa, por su parte, presenta una situación intermedia (48,5%). Las razones de estas últimas diferencias internas son varias, como señalamos a continuación.

Por una parte, la diversificación territorial de la mano de obra inmigrante: en Araba la oferta laboral está más centrada en la agricultura, en su mayoría -y de momento- masculina, mientras que Bizkaia presenta una configuración más urbana y mayores posibilidades en el trabajo doméstico y en el de cuidado y acompañamiento de personas dependientes (niños y mayores), un nicho laboral de mayoría femenina ⁽⁴⁾.

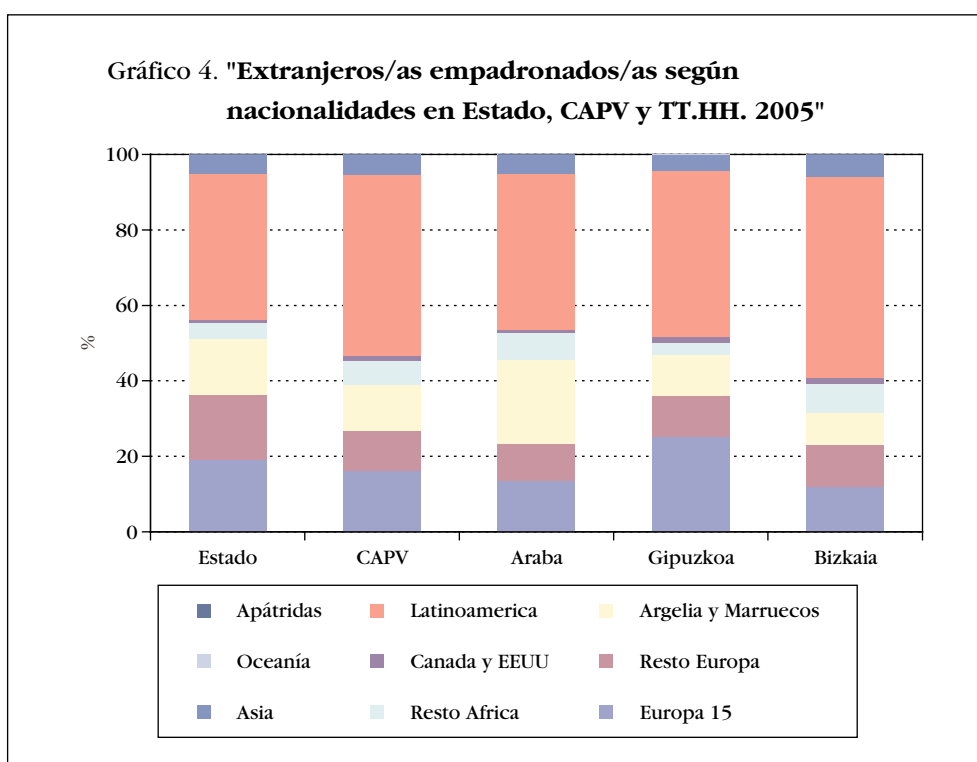
Por otra, hay que tener en cuenta que los porcentajes de mujeres extranjeras oscilan significativamente en función de la nacionalidad. Tal y como muestra el gráfico III, se comprueba cómo, por ejemplo, la extranjería femenina responde en mayor medida a mujeres de nacionalidad latinoamericana que de nacionalidad marroquí y argelina. De tal manera que el desigual asentamiento de los extranjeros y las extranjeras según nacionalidad determina también la mayor o menor presencia de mujeres en la CAPV.



Fuente: elaboración propia a partir de INE (datos provisionales)

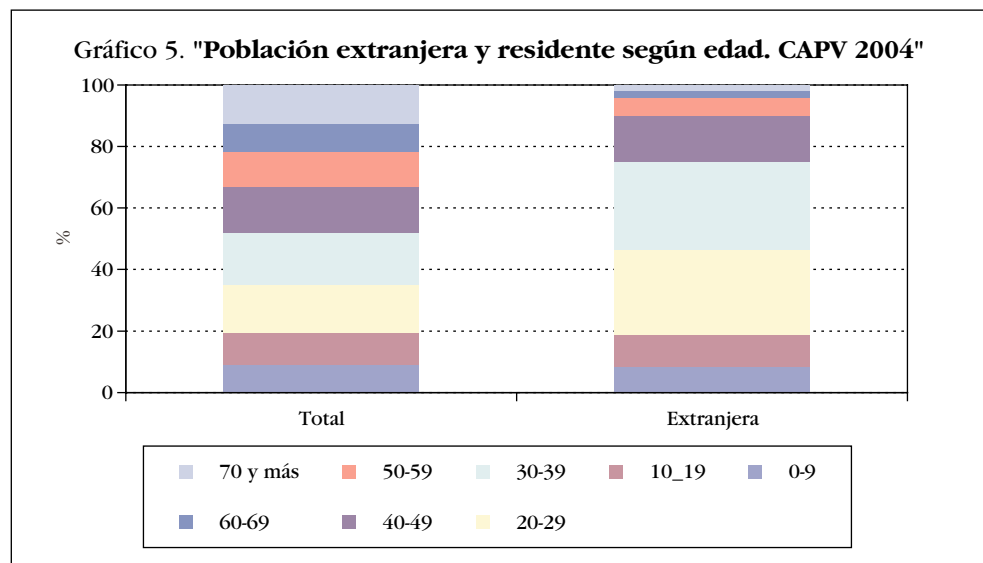
⁽⁴⁾ Ibidem (2005: 1).

Este desigual asentamiento según nacionalidad se puede apreciar en el gráfico IV, en el que se observa hasta qué punto la proporción de población latinoamericana respecto al total de población extranjera es mayor en la CAPV que en el Estado y, por el contrario, que la de argelinos y marroquíes así como la de ciudadanos de Europa es menor (especialmente de los países no pertenecientes a la Europa de los quince). Dentro de la CAPV las diferencias de distribución territorial según nacionalidad también son notorias. El porcentaje de marroquíes y argelinos es mayor en Araba que en Bizkaia y Gipuzkoa (en torno a 14 y 10 puntos respectivamente); tendencia que se invierte en el caso de la población latinoamericana, con una mayor presencia porcentual en Bizkaia que en Araba.



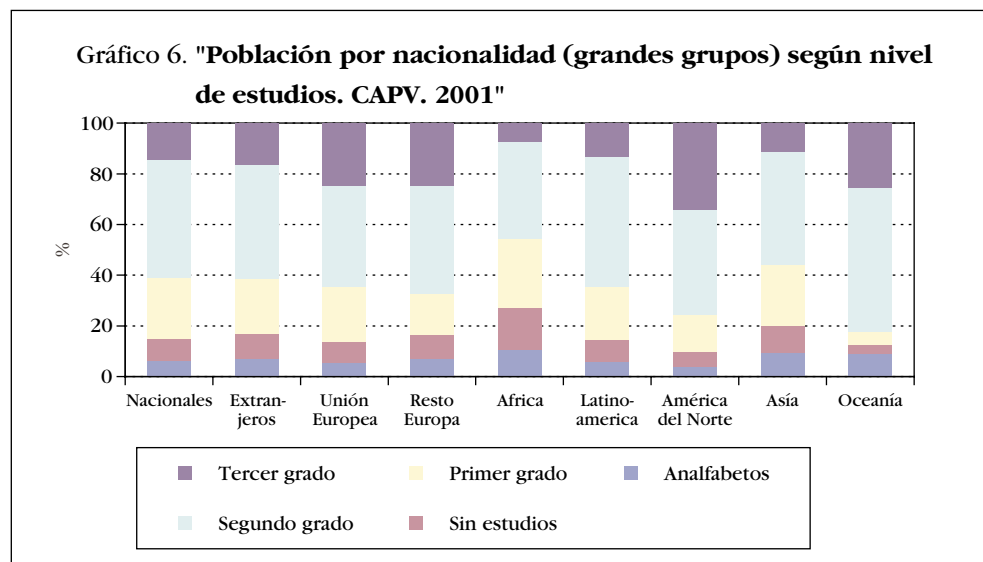
Fuente: elaboración propia a partir de INE (datos provisionales)

Siguiendo con las características demográficas de la población extranjera, una de las mayores diferencias al compararla con el total de la población es la estructura de edades. La población extranjera presenta un mayor número de efectivos en las edades intermedias. Así, más de la mitad de la población extranjera tiene entre 20 y 39 años (56%), mientras que el porcentaje de la población total de la CAPV que está en esa franja de edad supone poco más del 32%. (Gráfico V)



Fuente: elaboración propia a partir de INE

Respecto al nivel de estudios, las diferencias existentes entre población con nacionalidad española y con nacionalidad extranjera en la CAPV son mínimas entre una y otra, si bien dentro de la población extranjera estas diferencias son notables atendiendo a las distintas nacionalidades. Así, podemos comprobar cómo los extranjeros y extranjeras con nacionalidad de países ricos (Norteamérica, Unión Europea...) tienen un nivel de instrucción reglada más alto que los de nacionalidades de países pobres y, en particular, de África. (Gráfico VI)



Fuente: elaboración propia a partir de INE Censo de Población y Vivienda 2001

En cuanto a la actividad laboral, la población de nacionalidad extranjera presenta una situación diferente a la de nacionalidad española. En primer lugar, el porcentaje de personas que no trabaja, no puede o no está dispuesto es menor en la población extranjera que en la población total del Estado. Así, como comprobamos en la tabla I, la tasa de actividad ⁽⁵⁾ en el Estado es 20 puntos más alta entre la población extranjera que entre la población de nacionalidad española. En segundo lugar, la población extranjera ocupa una posición más baja en la estructura laboral, bien porque presenta una tasa de paro mayor, cuatro puntos mayor que la población de nacionalidad española, bien porque la mano de obra extranjera se concentra en los trabajos menos cualificados ⁽⁶⁾.

Tabla 1. “Tasas de actividad y paro en la población total, nacional (*) y extranjera del Estado. 2005”

	Población total	Población nacional*	Población extranjera
Tasas de actividad	56,90	55,23	76,15
Tasa de paro	10,20	9,75	13,96

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE

(*) Incluye población con doble nacionalidad

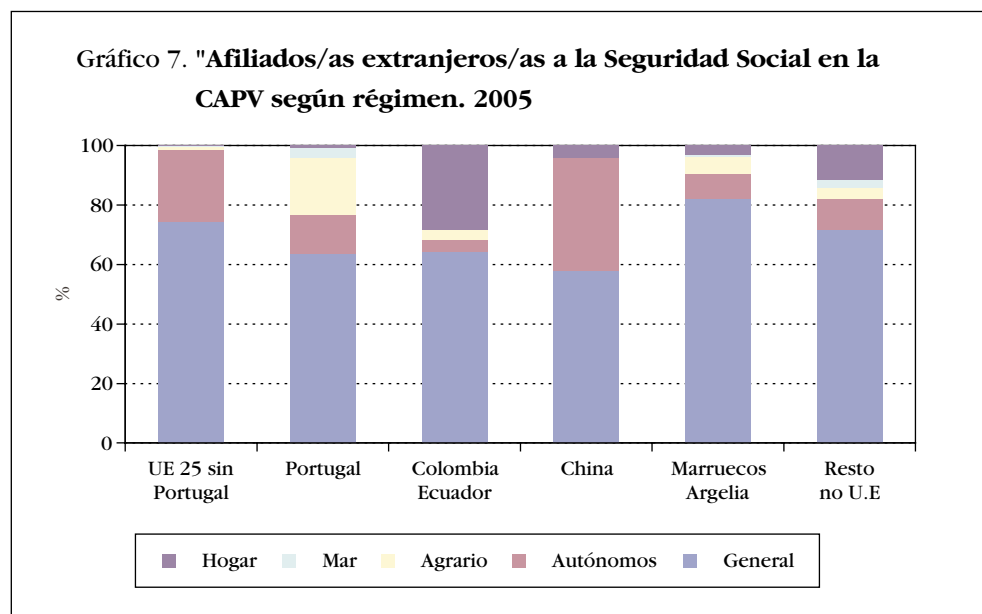
Esta desigual presencia en las estructuras del mercado laboral también se observa al comparar las diferentes nacionalidades. De esta forma, tal y como podemos comprobar en el gráfico VI, aunque para las personas de todas las nacionalidades el régimen de cotización en la seguridad social mayoritario es el general, el régimen agrario tiene más presencia entre las de nacionalidad portuguesa y en general entre las de nacionalidades de fuera de la U.E. (salvo China). Asimismo, es notable el porcentaje de empleadas de ho-

⁽⁵⁾ Según el INE la población activa se define como: el conjunto de personas de unas edades determinadas que, en un período de referencia dado, suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios económicos o que están disponibles y hacen gestiones para incorporarse a dicha producción.

⁽⁶⁾ El informe *Inmigración y Mercado de Trabajo* refrenda esta observación: “La contratación a inmigrantes gira sistemáticamente alrededor de media docena de empleos. Entre los más cualificados se encuentran los de albañil, trabajador del hormigón armado y el de camarero. Entre los no cualificados, el peonaje tanto en la construcción como en la industria manufacturera y la limpieza de oficinas y hoteles”. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz, 2003 (pág. 79).

gar colombianas y ecuatorianas. Por último, destacar el alto porcentaje de autónomos entre la población de nacionalidad china.

La mencionada presencia desigual en la estructura ocupacional vasca es, entre otros, uno de los factores que hacen de extranjeros y extranjeras un grupo de especial vulnerabilidad. De esta forma, por ejemplo, tal y como se muestra en la tabla II, el hecho de que una unidad familiar esté encabezada por una persona extranjera de fuera de la U.E. hace que aumente la probabilidad de que se encuentre por debajo de los umbrales de pobreza.



Fuente: Elaboración propia a partir de MTAS. 2005

www.tt.mtas.es/periodico/seguridadesocial/200503/afi_ext_feb_05.pdf

Así, si el hogar está encabezado por una persona de nacionalidad española la *pobreza de mantenimiento* (7) es casi 8 veces menor que si el hogar está encabezado por una persona extranjera de un país ajeno a la U.E., donde la *pobreza de acumulación* es casi 19 veces mayor y la posibilidad de padecer pobreza de uno u otro tipo es cerca de 10 veces más.

(7) El término "pobreza de mantenimiento" hace referencia a la incapacidad de hacer frente, en el corto plazo, a las necesidades de cobertura básica (vivienda, alimentación, vestido...), y con "pobreza de acumulación" se denomina a la imposibilidad de los hogares o personas de hacer frente a bienes de consumo duradero necesarios para mantener, a largo plazo, a unos niveles de vida mínimo. (Ver: *Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales*, 2004, Gobierno Vasco).

Tabla 2. “Porcentaje de hogares con diversas situaciones de pobreza según si el cabeza de familia es de nacionalidad española o extranjera no UE. CAPV, 2004”

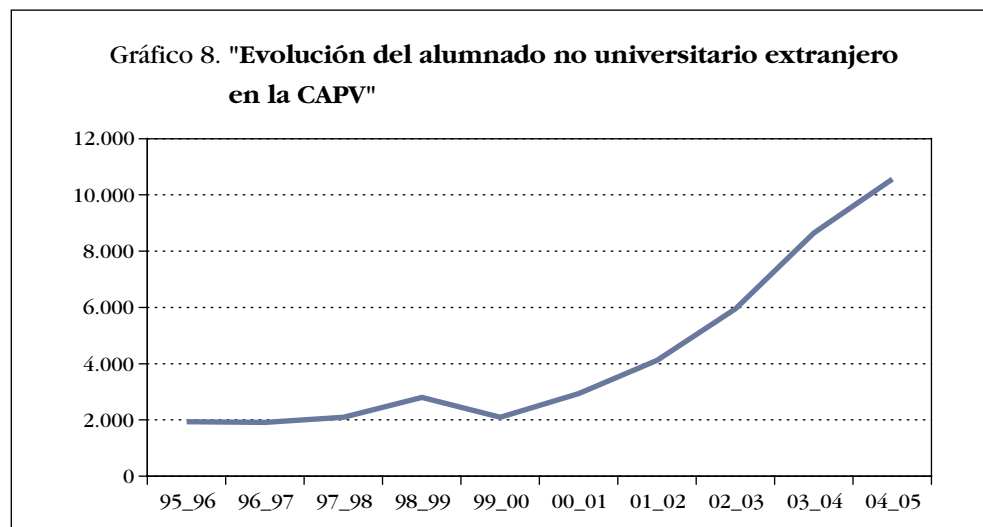
	Pobreza mantenimiento	Pobreza acumulación	Uno u otro tipo de pobreza
Nacionalidad española	3,1	1,8	4,3
Extranjero no U.E.	23	19,9	41,1

Fuente: Encuesta de Pobreza y Desigualdades Sociales, 2004 (Gobierno Vasco)

Esta desigual distribución en la estructura laboral y económica está unida a una posición desigual en el espacio urbano, de forma que la población extranjera se asienta, en mayor medida que la población de nacionalidad española, en espacios degradados y que, a veces, terminan por convertirse en guetos por la huida de la población previamente asentada. Si consideramos aquellos barrios (*) donde está empadronada el 60% de la población extranjera no comunitaria comprobamos que en ellos tan sólo vive el 30% de la población de nacionalidad española. Es más, en apenas 15 de las aproximadas 1700 secciones censales en las que se divide la CAPV, se concentra algo más del 6,5% de la población extranjera no comunitaria. En esas secciones censales, en las que dan unos niveles de degradación (paro, vivienda, etc.) más altos que la media vasca, habita poco menos de un 1% de población con nacionalidad española.

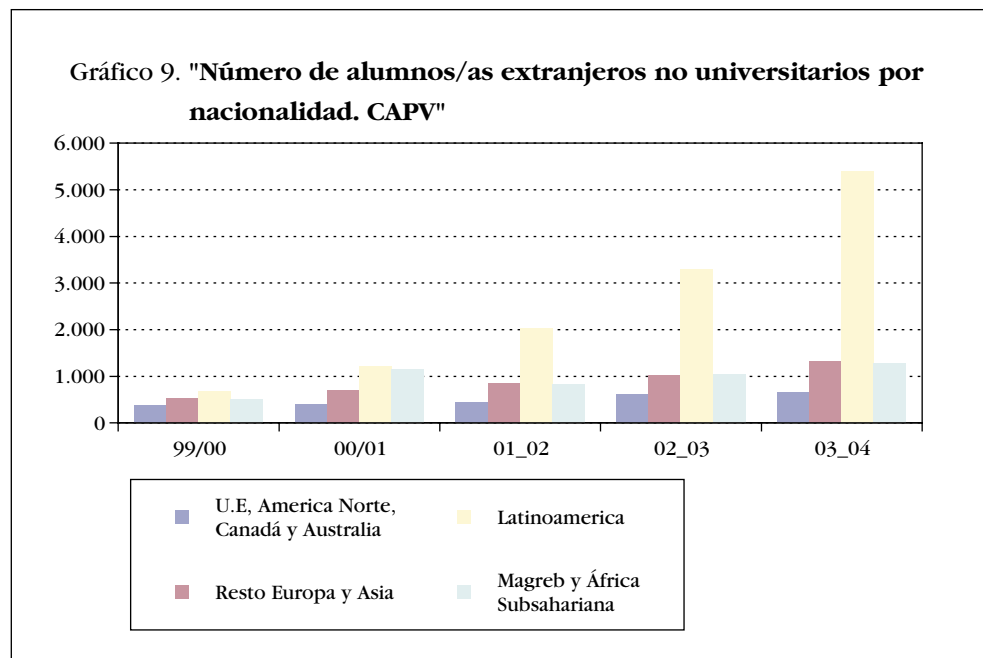
Por último, abordamos la aproximación a la situación educativa de la población extranjera. Cabe destacar que el incremento de la presencia de personas de nacionalidad extranjera en la sociedad se ve también traducido en un incremento de presencia en el sistema educativo. De esta forma, el crecimiento de alumnado extranjero matriculado ha crecido considerablemente en los últimos años, pasando de ser alrededor de 2000 en el curso 1997-1998 a más de 10.000 en el curso 2004-2005.

(*) Si bien trabajamos con secciones censales, ya que ésta es la unidad de análisis estadístico más desagregada para la que se obtienen datos, asimilamos aquí esta distribución con la idea de barrio para hacerla más comprensible, haciendo abstracción obviamente de toda la dimensión simbólica que le es propia al concepto barrio (sociabilidad, comunidad, historia...).



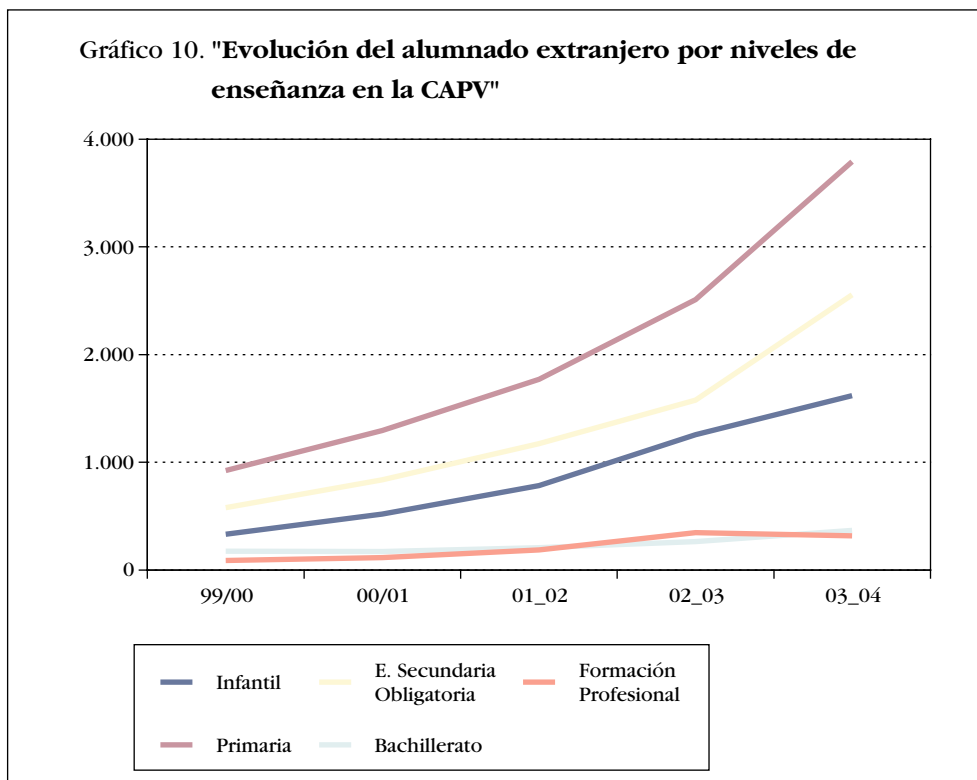
Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Vasco

Este crecimiento cuantitativo se ha producido en gran medida por el aumento de alumnado latinoamericano; este grupo, tal y como muestra el siguiente gráfico (VIII), ha crecido de forma importante en los últimos cursos, siendo su porcentaje el más elevado entre el alumnado de nacionalidad extranjera.



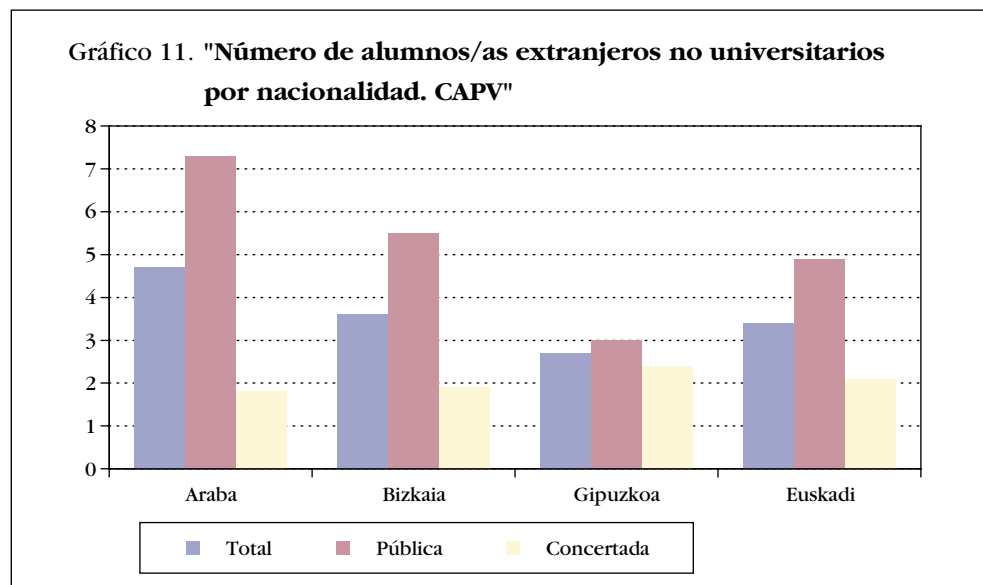
Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Vasco

El ascenso en el número de extranjeros y extranjeras en el sistema educativo vasco ha sido más importante en la educación primaria, secundaria obligatoria e infantil, niveles que actualmente concentran el mayor número de estos y estas estudiantes. En bachillerato y formación profesional su número también crece pero a un ritmo más moderado.



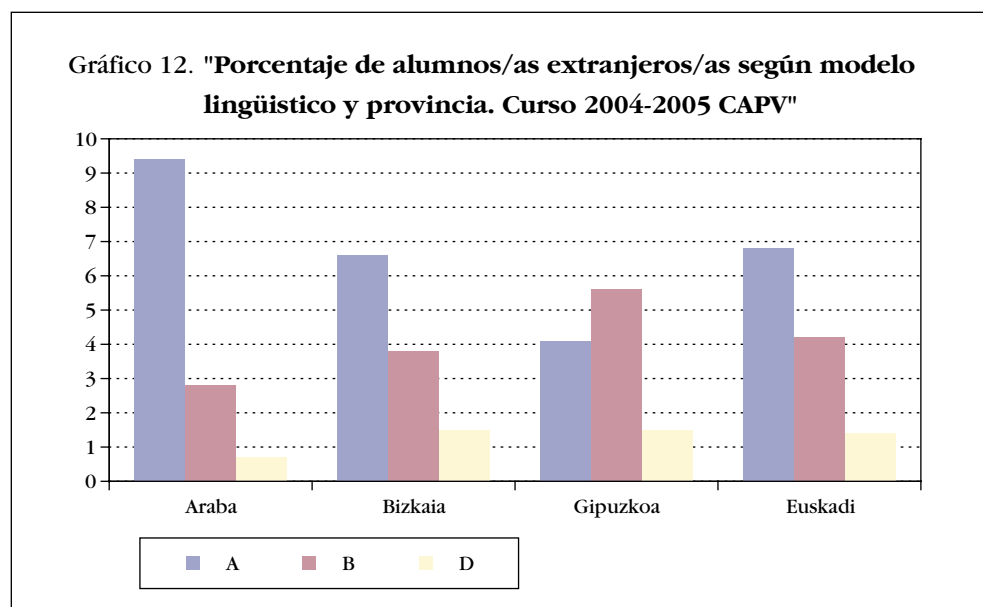
Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Vasco

El alumnado extranjero se concentra sobre todo en la red de escuelas públicas. En el curso 2004-2005 la escuela concertada en la CAPV cuenta sólo con el 2,1% del alumnado extranjero mientras que en la red pública este porcentaje asciende al 4,9%. Este desajuste es más evidente en Araba y Bizkaia que en Gipuzkoa. El porcentaje de alumnado extranjero también era mayor en Araba, territorio que tiene un porcentaje de población extranjera mayor, tal y como ya señalamos al comienzo.



Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Vasco

Respecto al modelo lingüístico, el alumnado extranjero es mayoritario en el modelo A y minoritario en el D. En este caso las diferencias entre territorios también son reseñables: en Araba la presencia de alumnado extranjero en el modelo A es la mayor y en el D la menor. Gipuzkoa presenta la situación inversa y Bizkaia representa el término medio entre ambas.



Fuente: elaboración propia a partir de Gobierno Vasco

3.2. Perfil sociodemográfico de la comunidad gitana en la CAPV.

No existen datos contrastados sobre la comunidad gitana en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Recogemos las estimaciones ofrecidas en el “Plan Vasco para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano”.⁽⁹⁾

Según sus datos, residen en la CAPV aproximadamente 14.000 personas de etnia gitana, un contingente reducido entre una población vasca total de dos millones y medio de personas. Atendiendo estimaciones procedentes del Ministerio de Asuntos Sociales⁽¹⁰⁾, la población gitana vasca supone aproximadamente el 1,5% del total del estado, residente en su mayoría en Andalucía, alrededor del 45%, y en grandes ciudades.

Una gran parte descienden de inmigrantes procedentes de Andalucía y Castilla, coincidiendo con los procesos de industrialización del País Vasco durante el siglo XX, aunque ya existían con anterioridad, desde siglos, asentamiento de población gitana en distintos enclaves vascos. Su distribución aproximada por la geografía de la CAPV es la siguiente: Bizkaia concentra el mayor volumen con 8.000 personas, el 50% en Bilbao y casi el 50% restante en el Gran Bilbao, con núcleos reducidos en distintos puntos del territorio; en Araba residen unas 3.000 personas, en su mayoría en la ciudad de Vitoria-Gasteiz; mientras que en Gipuzkoa la población de etnia gitana se encuentra bastante dispersa.

La población gitana residente en la CAPV, según informa el “Plan”, responde a un perfil de comunidad joven y que además experimenta una creciente tendencia al sedentarismo (pág. 15). Según cifras ofrecidas en 1999,

⁽⁹⁾ El “Plan Vasco para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano” fue aprobado por el Consejo de Gobierno el día 16 de noviembre de 2004, a iniciativa presentada por el Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales del Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritz. Su elaboración es fruto de la acción concertada entre asociaciones gitanas, pro-gitanas y administraciones públicas, constituidas en “Consejo para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano”. Es la referencia más actualizada y fiel de la situación de la comunidad gitana en Euskadi: de sus señas identitarias, de sus capacidades y de sus necesidades. Supone sólo un avance para un informe más detallado y un primer paso hacia la elaboración de políticas públicas de intervención. Nuestra mención de él va a ser continua, por lo que lo denominaremos como “Plan”.

⁽¹⁰⁾ www.tt.mtas.es/periodico/serviciosociales/200504/SES20050407.htm. Ofrecemos esta cifra sólo como una referencia, la más repetida, no sin aclarar que las fuentes consultadas difieren en su estimación en una horquilla que va de los 500.000 al millón de personas.

en el “Informe de la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el estudio de la problemática gitana” ⁽¹⁾ (1999, 1), la población gitana española se caracterizaba también por su juventud.

En cuanto a la familia gitana en la CAPV, el “Plan” opta por ofrecer una visión idiosincrásica al referirse a la familia “extensa”, cuya media de componentes se situaría por encima de los 75 miembros, calificando como “pequeña” una familia por debajo de este umbral (pág. 18).

Frente al crecimiento nulo o reducido del resto de la población española, la comunidad gitana en el estado tiene, según el mencionado Informe de la Subcomisión del Congreso (1999, 1), un mayor crecimiento demográfico. Derivado de este factor, otra de las características presentes en la comunidad gitana española es el tamaño medio de las familias, superior al de la media española.

Algunos de los numerosos estudios realizados sobre racismo y exclusión social, junto a los informes anuales de SOS Racismo entre otros, concluyen identificando al colectivo gitano, en su globalidad, como objeto de rechazo social, un colectivo que cumple además funciones de chivo expiatorio para la sociedad mayoritaria. Esta apreciación es extensible a toda la geografía peninsular, la comunidad gitana vasca es víctima cotidiana de estereotipos negativos y actitudes racistas.

La imagen social negativa de la comunidad gitana ⁽²⁾ se evidencia en el sistema educativo y, muy especialmente, en el mercado laboral, marcos a los que acuden con una fundamental desventaja de partida: la desconfianza social.

⁽¹⁾ El “Informe de la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el estudio de la problemática gitana” (1999) contiene elaboraciones de interés sobre la historia, la cultura y la situación actual del Pueblo Gitano. La Subcomisión reunió a expertos y asociaciones que expresaron sus opiniones sobre estas cuestiones. Sin embargo, los datos cuantitativos sociodemográficos, educativos o de empleo que ofrece, son sólo aproximaciones a una realidad que aún no ha sido estudiada en forma debida dada su dificultad y también el peso del desinterés histórico por la misma. Traemos a estas páginas sólo aquellos datos generales coincidentes con otras fuentes, pero recalamos en todo caso su carácter de aproximación o estimación.

⁽²⁾ En cualquier caso, prejuicios y estereotipos provocan situaciones de exclusión, ya sea directa o indirecta: “*La discriminación directa tiene lugar cuando alguien es tratado desfavorablemente por razón de su condición gitana, en comparación con cómo sería tratada una persona no gitana en circunstancias similares. La discriminación indirecta se produce cuando una disposición, criterio o práctica que se plantea, en principio, como neutral sitúa, de hecho, a una gran parte de un grupo en situación de desventaja en función de sus características como grupo*” (Plan, 2005, 29).

Para comenzar con la situación educativa, decir que el nivel medio de estudios de la comunidad gitana es bajo, tanto en la CAPV como en el Estado, aunque está experimentando una mejoría esperanzadora en los últimos años. Las problemáticas asociadas a la escolarización de los niños y niñas gitanas en la CAPV son, a grandes rasgos, las que se señalan a continuación.

La escolarización de alumnado gitano se da mayoritariamente en centros de la Red Pública y en el Modelo A de enseñanza. Son centros situados en las zonas o barrios de asentamiento y concentración de etnia gitana; sometidos, además, a un proceso de *guetización* a consecuencia del progresivo desplazamiento del resto de la población en edad escolar a otras zonas y centros. Este desplazamiento suele tener que ver con actitudes sociales estereotípicas hacia la población gitana asumidos por los demás padres y madres, que tienden a creer que el compartir aulas con niños y niñas gitanas -“marginales”, “torpes para el aprendizaje” y “conflictivos en la relación”- no es bueno para la educación, el rendimiento escolar y la seguridad de sus hijos e hijas.

En realidad, es en la educación secundaria donde se produce un mayor absentismo escolar y una mayor incidencia de asistencia irregular al aula. En este abandono temprano de la escuela suele influir, precisamente, la comentada falta de expectativas de éxito que la sociedad pone en los chicos y chicas gitanas, por ejemplo la falta de expectativas sobre sus posibilidades de obtención del título de Graduado, con el consiguiente peligro de asunción por parte de las niñas y los niños y de sus familias de esa condición de inferioridad y consiguiente toma de actitudes negativas respecto de los estudios y la escuela; es el cierre del círculo maligno de la profecía que se autocumple.

Aunque la edad de casamiento está sufriendo un paulatino retraso, el abandono de los estudios por parte de los jóvenes gitanos y, más aún, de las jóvenes gitanas, también sigue estando vinculado en alguna medida, a una edad temprana de entrada al matrimonio. El caso de las jóvenes gitanas resulta paradójico si se tiene en cuenta que son las chicas las que muestran un mejor rendimiento escolar.

Existe poca relación entre las escuelas y las familias gitanas. De un lado, porque la escuela no es vivida por las familias como algo que les es propio ya que resulta todavía notable la ausencia del tratamiento de la cultura gitana en el currículum oficial, a lo que se suma la escasa presencia de personas gitanas como educadores y educadoras en los centros de enseñanza y formación. De otro lado, en buena parte de la comunidad gitana persiste aún

una percepción negativa de la escuela; en el mantenimiento de dicha visión pesa el papel represivo histórico de la cultura gitana por parte de las instituciones, basta con mencionar la Ley de Peligrosidad Social de 1969, y en especial en el mundo educativo.

Todo lo referido hasta aquí constituiría una verdad a medias si no se expusieran a la vez los aspectos positivos, de evidente mejora en la escolarización del alumnado gitano, que el propio Plan Vasco para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano destaca: en los últimos años, la tendencia a la escolarización del alumnado gitano es progresivamente más regular y prolongada; se está dando una paulatina incorporación de la juventud gitana a la enseñanza secundaria; es evidente una transformación en positivo en la formación y los hábitos de trabajo de la población gitana; a iniciativa de algunas administraciones públicas se han iniciado algunos programas y actuaciones que inciden positivamente en la situación general de la comunidad gitana; se empieza a dejar sentir la labor del tejido asociativo gitano, vehículo de intervención y mediación en campos diversos como la escolarización, la formación o la convivencia.

En resumidas cuentas, todas y cada una de las realidades insatisfactorias en la relación de la comunidad gitana y el sistema escolar están cambiando a mejor y, debido a ello, cada vez son menos excepcionales las biografías de gitanas y gitanos que se salen del guión establecido socialmente y emplean sus *capacidades* en aprovechar las *oportunidades* que se les presentan para superar los *obstáculos* a la plena inclusión social.

Avanzar en el campo de la educación formal, en el que se trabajan sobre todo las capacidades relacionadas con la selección, procesamiento y aplicación de la información, principalmente escrita, es fundamental para la comunidad gitana, especialmente de cara a estimular sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo. Esta relación entre nivel de estudios y obtención de empleo es claramente corroborada en todos los estudios y programas en marcha.

Actualmente no se dispone de cifras ajustadas acerca de la inserción laboral de la comunidad gitana en el mercado de trabajo en la CAPV. No obstante, genéricamente se puede afirmar que la mayoría de los miembros de la comunidad gitana dedican su tiempo al desempeño de actividades enfrentadas al riesgo de su desaparición a corto o medio plazo, tales como la venta ambulante o la recogida de chatarra y otros residuos sólidos urbanos.

En consecuencia, no se dispone tampoco de cifras de paro, sub-empleo y niveles de pobreza de la población gitana vasca, aunque el “Plan Vasco para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano” constata la existencia de “*numerosas situaciones de hacinamiento, infra-vivienda, chabolismo, que en algunos casos están unidas a casos de conflictividad social e incidencia de la pobreza y la exclusión social en una parte importante de la población gitana*” (pág. 24). En la misma línea, la Fundación Foessa (1998) señala que tanto las tasas de paro, como de sub-empleo, como los niveles de pobreza en el comunidad gitana dan medias superiores a las de la población española en general.

Los miembros de la comunidad gitana, con una escasa formación y una actitud social desfavorable hacia ellos ⁽¹³⁾, se enfrentan a un mercado laboral muy competitivo y a una oferta de formación profesional que no valora la disparidad de niveles educativos de la juventud gitana ni sus circunstancias vitales. El “Plan” destaca, en este sentido, la escasez de la oferta de procesos de formación con posibilidades reales de inserción laboral (pág. 26). Resolver esta cuestión sería de vital importancia ya que, frecuentemente, los y las jóvenes gitanas carecen de modelos familiares que les aproximen a realidades laborales que difieran de los trabajos de carácter residual desempeñados por la comunidad gitana durante décadas.

Sin cifrar con exactitud, sí que una aproximación a las ocupaciones desempeñadas por integrantes de la comunidad gitana en la CAPV nos da el siguiente cuadro ⁽¹⁴⁾: en primer lugar, un número importante de gitanos y gitanas han logrado participar del mercado de trabajo fuera de sus círculos formales, es decir, en actividades como la venta ambulante, la recogida de desechos diversos o el empleo agrícola de temporada; un segundo grupo lo componen las gitanas y los gitanos que han logrado establecerse como pe-

⁽¹³⁾ Lorenzo Cachón –en artículo de la revista Gitanos. Pensamiento y cultura, de la FSGG: “Discriminación en el empleo y minorías étnicas” (pp. 72-77)- distingue tres niveles de discriminación en el empleo -tres niveles trasladables también a otros ámbitos de la vida social-: la *discriminación institucional* (planteada desde las normas públicas vigentes y desde la prácticas administrativas), la *discriminación estructural* (practicada desde los dispositivos generales de mercado de trabajo) y la *discriminación en la empresa* (que adquiere diferentes formas de expresión dependiendo de la minoría étnica a la que se pertenece. La discriminación en el empleo se vincula a los denominados *porteros del mercado de trabajo*, porque... la mayor parte de la discriminación laboral tiene lugar en el reclutamiento).

⁽¹⁴⁾ Antonio Torres (2000) o el Secretariado General Gitano (2000) también coinciden en lo fundamental con esta panorámica ocupacional del Pueblo Gitano en el resto del estado.

queños comerciantes, administrativos o funcionarios, siendo un grupo pequeño pero que experimenta un crecimiento progresivo y constituye una importante referencia en la comunidad; un tercer colectivo laboral de población gitana desempeña una serie de trabajos tradicionales, aunque adaptados a las cambiantes necesidades de nuestra sociedad actual, tales como cestería, calderería, anticuarios, etc.; también, hay que mencionar a aquellos gitanos y gitanas que han logrado hacer de sus dotes artísticas un modo de vida. Por último, cabe reseñar que se están observando nuevas tendencias en el empleo de la población gitana hacia los sectores de construcción e industria, en el caso de los hombres, y los de mantenimiento, reparación, limpieza y servicios comunitarios diversos, en el caso de las mujeres, así como una disposición cada vez mayor en éstas al empleo fuera de los ámbitos usuales (FSG, 2005).

En la comunidad gitana las capacidades más perfeccionadas por sus miembros son aquellas que se obtienen en el proceso de aprendizaje vivido en el seno de la familia gitana; en consecuencia, se encuentran desarrolladas en menor medida aquellas que se adquieren en relación con el conjunto de la sociedad en su proceso de modernización. Debido en gran parte a ello, la comunidad gitana vasca cuenta con referentes insuficientes de personas gitanas vinculadas a experiencias profesionales en ámbitos diversos del mercado laboral (“Plan”, 22).

Los procesos de mundialización en curso afectan de lleno a la actividad económica de la población gitana, sometiéndole a crecientes dificultades pero ofreciéndole, al tiempo, posibilidades. Entre éstas, el aumento del volumen de trabajo flexible propiciado por las nuevas tecnologías informáticas y audio-visuales, un tipo de trabajo adaptable a muy diversas situaciones vitales y que podría, por tanto, resultar adecuado a la disposición cultural del gitano y la gitana para el aprendizaje sucesivo y la variabilidad ocupacional. Estas y otras disposiciones, como ciertas habilidades comunicativas o el trabajo en red (CREA, 2004), pueden abrir a la comunidad gitana una puerta no sólo a ocupaciones con un elevado componente de relaciones públicas sino también a la modernización de la gestión de algunos de sus empleos habituales y/o tradicionales en declive.

Bibliografía

- BLANCO C. (ed.) (2002), *La inmigración: nuevas realidades, nuevos desafíos. Consideraciones para el análisis de la inmigración extranjera en el País Vasco*, Leioa, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES (1999), “Informe de la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el estudio de la problemática gitana”, Boletín Oficial de las Cortes Generales nº 520 del 17-12-99, Madrid.
- CACHON L. (2004), “Discriminación en el empleo y minorías étnicas”, en *Gitanos. Pensamiento y cultura*, nº 22-23, pp. 72-77.
- CREA (2004), *Mercado de trabajo y mundo gitano*, (Investigación Workaló. Mercado de trabajo y Comunidad Gitana en el marco de la Sociedad del Conocimiento en Europa), LAN HARREMANAK 11, monografía.
- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y ASUNTOS SOCIALES DEL GOBIERNO VASCO (2005), *Plan para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y ASUNTOS SOCIALES DEL GOBIERNO VASCO (2003), *Inmigración y Mercado de Trabajo*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE JUSTICIA, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2005), *Encuesta de Pobreza y Desigualdad Social*.
- EUSTAT (2001), *Censo de Población y Vivienda*.
- FSG (2005), *Observatorio 04. Empleo y comunidad gitana*, Madrid, FSG.
- FSGG (2004), “Dossier: Programa Acceder”, en *Gitanos. Pensamiento y cultura*, nº 22-23.
- FSGG (2000), “Principales actividades laborales de la comunidad gitana. Datos aproximados”, en *Gitanos. Pensamiento y cultura*, nº 2.
- FUNDACION FOESSA (1998), *Las condiciones de vida de la población pobre en España. Informe General*, Madrid, Fundación Foessa.
- IKUSPEGI (2005), “Inmigración femenina en la CAPV”, *Panorámica de la Inmigración* nº 3.
- INE (Varios años), *Padrón Municipal*
- SOS RACISMO (2004), *Informe Anual 2003 sobre el racismo en el estado español*, Madrid, SOS Racismo.
- TORRES A. (2000), “Pueblo Gitano y trabajo (I) y (II)”, en *I TCHATCHIPEN* nº 30, pp. 17-29, y nº 31, pp. 15-26.

4. Los centros de enseñanza en la investigación y en el contexto educativo de la CAPV

El estudio de los procesos de inclusión y exclusión social de las personas de etnia gitana e inmigrantes extranjeras, con la finalidad de detectar los factores que contribuyen de manera favorable a la inclusión, requiere conocer los diversos contextos en que se producen, así como los mecanismos que utiliza la sociedad mayoritaria en una u otra dirección. El contexto escolar tiene especial importancia en la vida de los adolescentes pues, en este espacio, entran en contacto personas diversas ya no sólo por sus características individuales sino también por sus características sociales y culturales.

4.1. El contexto general del sistema educativo vasco.

El sistema escolar de la CAPV ha abordado la escolarización del alumnado gitano a partir de la década de los años setenta y del alumnado extranjero, a mediados de los años noventa, en cuanto se inició su llegada. Ambos procesos no están exentos de contradicciones e insuficiencias.

En 1982, un año después de que se hubieran transferido las competencias en materia educativa a la CAPV, se afirmó el principio de integración escolar como uno de los pilares del sistema educativo vasco. Inicialmente se aplicó al alumnado con necesidades educativas especiales por razón de minusvalías físicas o psíquicas. La Ley 1/1993 de Escuela Pública Vasca (art.3) extendió este principio a todas las situaciones de diversidad y desigualdad del alumnado. En el Decreto 118/1998 se ordenó la respuesta educativa, en el marco de una escuela comprensiva e integradora al alumnado con necesidades educativas especiales, entre las que se incluyen las que se derivan de situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco impulsó para el trienio 2000-03, un Programa de Innovación Educativa dedicado a la atención a la diversidad. En este marco aprobó el *Programa de Escolarización del alumnado gitano* (2001) centrado en la formación del Profesorado, la rela-

ción con las familias, hacer “visible” al pueblo gitano en el currículo y la superación de desigualdades. Y propuso analizar la situación de los centros donde se escolariza el alumnado gitano y poner en marcha proyectos de intervención en los centros para garantizar que todo el alumnado alcance los niveles de la escolaridad obligatoria.

Para 2003-06 el Departamento de Educación se ha propuesto impulsar la escuela inclusiva con varios programas, entre ellos el *Programa para la atención del alumnado inmigrante (2004)* a partir de los principios de integración, igualdad, interculturalidad y calidad; en él se establecen pautas para la escolarización, la acogida y la atención a sus necesidades educativas lingüísticas, curriculares y tutoriales, así como el enriquecimiento del currículo con la aportación cultural del nuevo alumnado; también ha creado la figura del profesorado de refuerzo lingüístico, para apoyar el aprendizaje del euskera, de modo que su conocimiento sea un factor de inclusión, frente al riesgo de mayor exclusión por su desconocimiento.

No existe una evaluación de estos programas, aunque sí se conocen múltiples iniciativas llevadas a cabo en los centros y en los planes de formación del profesorado. A partir de las evaluaciones generales del sistema educativo vasco, se pueden deducir algunas conclusiones, aunque incompletas. Según la evaluación PISA 2003 (ISEI-IVEI 2004), los resultados de Euskadi muestran que el sistema educativo tiene una eficacia algo superior a la OCDE. Así mismo muestran que es la región con *equidad relativa* ⁽¹⁵⁾ más alta. El porcentaje del alumnado de la CAPV en los niveles más bajos es de los menores, pero, según otras evaluaciones (ISEI-IVEI 2002), este alumnado pertenece mayoritariamente a grupos culturalmente más desfavorecidos (con padres-madres con niveles de estudios más bajos).

El sistema educativo vasco, aunque ha asumido la escuela inclusiva como su paradigma escolar, está apostando sobre todo por la libertad, aun a riesgo de reducir su contribución a la cohesión social. El Ararteko (2001, p.151-161) y el Consejo Escolar de Euskadi (2001, p.50) denunciaron la concentración en determinados centros del alumnado más desfavorecido junto con otros alumnos y alumnas que, por distintas causas, tienen graves dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar. Un número importante de centros (el Ararteko lo cifró en el 11%) está en situación crítica con grave riesgo de convertirse en ghettos escolares. Esta tendencia, según el Consejo Escolar de Euskadi (2004, p.47), se ha agudizado con la llegada de alumnado extranjero.

⁽¹⁵⁾ La equidad relativa es la diferencia entre el 10% con menor nivel y el 10% con nivel más alto.

“Es cierto –concluye el Ararteko (2001, pág. 190)- que la distribución geográfica de la población (concentración de población socialmente desfavorecida en determinadas zonas) influye en ello [concentración del alumnado más desfavorecido en unos pocos centros]. Pero influyen también decisivamente otros factores de política educativa: red de centros y modelos, distribución de recursos específicos, criterios de matriculación o de ayudas al transporte escolar...”. Las familias eligen centro y modelo, opciones diferenciadas y excluyentes, lo que, sobre todo, es posible cuando existen en el entorno centros que utilizan los resquicios del sistema para evitar que este alumnado acceda a sus aulas y, si lo hace, para que, en un momento de la escolaridad, se desplacen hacia los centros que no ponen dificultades a ningún alumno. El Departamento de Educación trata de paliar los efectos negativos con un mayor aporte de recursos en los centros en que se concentra el alumnado con necesidades educativas. Con esta política se oculta una realidad exclusora, que, en ocasiones, incluso se convierte en coartada de aquellos centros que, por no tener tales recursos, se desentienden de este alumnado.

4.2. Los centros, el alumnado y el entorno.

KOHESLAN se ha puesto en contacto con centros de Secundaria con un número significativo de alumnado perteneciente al pueblo gitano o inmigrante extranjero. A través de entrevistas con el profesorado, se ha llegado a un primer conocimiento de su situación, de su alumnado y de su entorno social; de la escolarización de las minorías; de las medidas que han puesto en marcha para atender la diversidad del alumnado y, en particular, al alumnado de estas minorías. Y se les ha pedido la valoración que los propios centros hacen de sus resultados.

Como ya se ha indicado, la población adolescente gitana y extranjera cursa sus estudios de enseñanza reglada mayoritariamente en Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), aunque algunos se encuentran en centros que imparten programas específicos. Unos y otros están ubicados en entornos urbanos y semiurbanos. Todos los centros se sitúan en un mismo sistema educativo y pueden disponer de recursos semejantes y aplicar las medidas previstas, pero las realidades son distintas, por las condiciones del contexto y la disposición de su comunidad educativa que goza de autonomía para impulsar proyectos y medidas ante las necesidades y demandas de su alumnado.

Los **centros escolares urbanos** que colaboran en esta investigación están situados en las zonas periféricas o cerca del casco antiguo de las ciudades. Son entornos de nivel social medio-bajo y bajo, en los que conviven familias de clase trabajadora con otras que padecen importantes deficiencias en las condiciones de vivienda, de trabajo o de adaptación social; en ellos suelen ubicarse familias de etnia gitana, así como de reciente inmigración. En este grupo se incluyen el IES Bidebieta de Donostia-San Sebastián, el IES Cruces de Barakaldo, el IES Francisco de Vitoria de Vitoria-Gasteiz y el IES Txurdinaga Behekoa de Bilbao. En ellos se cursa la Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria. La composición social del alumnado no refleja, en general, la diversidad social del entorno, sino que acoge al alumnado con especiales dificultades escolares de la zona. Durante el curso 2004-05, el alumnado gitano e inmigrante extranjero escolarizado en la ESO en estos Institutos es el siguiente:

Tabla 4.1. **Alumnado de ESO, total, gitano e inmigrante extranjero, en centros ordinarios de Secundaria de entorno urbano. Curso 2004-05.**

	Alumnado	Alumnado gitano		Alumnado extranjero	
	ESO	Nº	%	Nº	%
IES Bidebieta	260	5	1,9	33	12,7
IES Cruces	326	12	3,7	5	1,5
IES Fco. De Vitoria	246	9	4,04	111	45,1
IES Txurdinaga Behekoa	396	27	6,8	57	14,4

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación y los propios centros.

En el entorno urbano otros centros imparten programas de Escolarización Complementaria, dirigidos al alumnado con especiales dificultades de adaptación escolar y retraso en sus aprendizajes. Se trata de los centros EPA El Carmen de Vitoria-Gasteiz y Fundación Peñasal de Bilbao. Durante el curso 2004-05, el alumnado menor de 16 años de minoría gitana e inmigrante es la siguiente:

Tabla 4.2. Alumnado de ESO, total, gitano e inmigrante extranjero, en centros de entorno urbano con programas específicos. Curso 2004-05.

	Estudios	Alumnado	Alumnado gitano		Alumnado extranjero	
			Nº	%	Nº	%
EPA El Carmen	ESO*	9	2	0,9	19	8,6
	I.Profesional	211				
F. Peñascal	ESO*	100	10	10,0	8	8,0

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación y los propios centros. Programas de * Escolarización complementaria

Los **centros escolares semiurbanos** se sitúan en zonas de una densidad de población mediana, con familias de nivel socio-económico-cultural medio, aunque algunas son de nivel medio-alto y otras de nivel medio-bajo. Estas zonas, están situadas cerca de una localización urbana importante, en la que la población inmigrante extranjera ha podido encontrar trabajo, especialmente en el sector del servicio doméstico y de ayuda a personas mayores. En este grupo se incluyen el IES Artaza Romo, entre los municipios de Getxo y Leioa, el IES Koldo Mitxelena de Rentería y el IES Mungia.

En estos centros, aunque se escolarizan algunos alumnos y alumnas gitanas, destaca la proporción de alumnado de origen extranjero. Con matices, la composición social del alumnado no difiere en exceso de la del entorno y no se detectan, en general, graves problemas de adaptación escolar. Durante el curso 2004-05, el alumnado gitano e inmigrante extranjero escolarizado en la ESO en estos Institutos es el siguiente:

Tabla 4.3. Alumnado de ESO, total, gitano e inmigrante extranjero, en centros ordinarios de Secundaria en entorno semiurbano. Curso 2004-05.

	Alumnado ESO	Alumnado gitano		Alumnado extranjero	
		Nº	%	Nº	%
IES Artaza Romo	489	4	0,8	44	9,0
IES Koldo Mitxelena	220	5	2,3	27	12,3
IES Mungia	454	1	0,2	63	13,9

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación y los propios centros.

4.3. La escolaridad de las minorías.

El **alumnado gitano** está escolarizado principalmente en centros urbanos. Quienes cursan la ESO en centros ordinarios IES se concentran en el primer ciclo de la etapa. Ello suele deberse a que la mayoría, tras sucesivas repeticiones, abandona los estudios sin llegar al tercer curso, una vez cumplidos los 16 años. Junto a este “desfase de edad” se produce un “desfase curricular”, ya que sólo suelen superar el tercer ciclo de Primaria. Una parte importante del alumnado gitano está incluido en Proyectos de Intervención Educativa y algunos incluso siguen Programas de escolarización complementaria.

Tabla 4.4. Desfase de edad en los estudios del alumnado gitano. Curso 2004-05.

Centros	Alumnado gitano	Desfase edad	
		+1	+2
IES Txurdinaga Behekoa	27	65,2%	34,8%
IES Fco. de Vitoria	10		
IES Cruces	12	47%	53%
IES Artaza Romo	4		

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

El **alumnado inmigrante extranjero** se escolariza en determinados entornos urbanos y semiurbanos. Mayoritariamente es latinoamericano, especialmente de Ecuador y Colombia; en segundo lugar están los africanos sobre todo marroquíes y subsaharianos; hay grupos europeos, sobre todo portugueses y rumanos; y de China.

Debido fundamentalmente a la reciente llegada de inmigrantes al País Vasco, una parte importante de este alumnado se encuentra en el primer ciclo, aunque progresivamente va alcanzando el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y algunos ya cursan Bachillerato o Formación Profesional. El “desfase de edad” que presenta este alumnado es consecuencia del “desfase curricular”. Éste, se produce por la dificultad de adaptación a un nuevo contexto social y escolar, las diferencias en el currículo y, en bastantes casos, la deficiente escolarización en sus países de origen.

Tabla 4.5. Desfase de edad en los estudios y lengua familiar del alumnado inmigrante extranjero. Curso 2004-05.

Centro	Alumnado extranjero	Desease edad		Lengua familiar distinta del castellano
		+1	+2	
IES Txurdinaga Behekoa	37	40%	13%	17%
IES Fco. de Vitoria	62	50%	16%	61%
IES Mungia	63	39%	21%	35%
IES Artaza Romo	44	39%	39%	11%

Fuente: Departamento de Educación, Universidades e Investigación y los propios centros.

4.4. Respuesta de los centros a las necesidades educativas del alumnado de minorías.

El alumnado de las minorías gitana e inmigrantes presenta unas necesidades educativas específicas, derivadas, unas, de la situación social desfavorecida en que vive una parte importante del mismo y, otras, de su condición de minoría étnica. La situación social desfavorecida no es privativa de las minorías, que, por otra parte, afrontan la enseñanza de formas muy diferentes y han de superar problemas distintos.

Según aprecian desde estos centros, una parte importante de la población gitana sufre una situación permanente de desigualdad social que, en ocasiones, llega a la marginalidad. Las bases de su cultura y su modelo de comportamiento son diferentes a las de la población mayoritaria. Al alumnado gitano de algunos de estos centros le resultan extrañas las pautas establecidas en los mismos y no encuentran apoyo en su círculo comunitario más próximo, la familia, en la que aún no se valoran sus aprendizajes.

Entre el alumnado inmigrante, la situación de desfavorecimiento suele tener carácter coyuntural y se mantienen expectativas de futuro. Las familias, en general, valoran la escuela y lo que en ella se aprende, aunque, en algunos casos, los hijos e hijas se desmotivan cuando ven que los estudios de sus padres y madres no tienen efectos directos en sus condiciones de trabajo y en su bienestar. El principal obstáculo que han de superar es la adaptación cultural, social, escolar y, con diferentes formas, lingüística.

Los centros conocen los problemas de adaptación escolar, motivación para el estudio y adquisición de los aprendizajes básicos que suele presentar el alumnado desfavorecido social. La atención al alumnado gitano y al inmigrante se realiza con medidas pensadas para abordar estos problemas.

No obstante, los centros urbanos IES tienen más alumnos en esta situación y, en general, están preocupados en lograr, en primer lugar, su **adaptación en una buena convivencia escolar**. Para lograr este objetivo, se plantean normas claras de conducta y convivencia escolar (*IES Bidebieta*), vigilancia del absentismo escolar (*IES Cruces*, *IES Artaza-Romo*, *IES Bidebieta*), seguimiento individualizado del alumnado con conductas de mayor inadaptación (*IES Artaza-Romo*), programa de mediación y resolución de conflictos (*IES Mitxelena*), promoción de actividades en el recreo y actividades extraescolares de convivencia (*IES Bidebieta*).

Otros centros se plantean este mismo objetivo mediante la **adaptación de la organización escolar y del currículo** a las características de este alumnado. Los *Proyectos de Intervención Educativa* (PIE) y de *Refuerzo Educativo* (RE) suelen ir en esta dirección, aunque su definición depende de cada centro. Los PIE implican la adjudicación de personal docente extra y autorización de cambios organizativos y curriculares en el primer ciclo de la ESO en centros públicos; mientras que los RE consisten en una partida económica para centros concertados con el fin de que contraten los recursos humanos y materiales precisos para llevar a cabo el proyecto autorizado.

Unos centros, en el primer ciclo, reducen el número de profesores que pasan por el aula –un mismo profesor imparte dos o más áreas–, con el fin de que la relación del alumnado con sus profesores y profesoras sea más directa y profunda (*IES Cruces*). Otros, han previsto la presencia de dos profesores en el aula en determinadas áreas, para que la atención al alumnado sea más individualizada sin que ello suponga dejar el grupo (*IES Cruces*, *IES Mungia*, *IES Francisco de Vitoria*). Todos desdoblan los grupos en algunas áreas en el segundo ciclo, pero algunos también lo hacen en el primero (*IES Bidebieta*). También se atiende a algunos alumnos fuera del aula (*IES Bidebieta*, *IES Mitxelena*, *IES Txurdinaga Bebekoa*).

Así mismo, se plantean algunos **cambios didácticos**: actividades individuales secuenciadas (*IES Cruces*); trabajo por talleres y proyectos orientados a la formación básica y pre-profesional (*Fundación Peñascal*, *EPA El*

Carmen); ensayos de aplicación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje (*IES Mungia, IES Bidebieta*).

Los *Programas de Escolarización complementaria*, dirigidos a alumnado menor de 16 años y con graves problemas de adaptación escolar y alto fracaso en sus estudios, se desarrollan generalmente fuera de los centros ordinarios de Secundaria (*EPA El Carmen, Fundación Peñascal*), aunque también en algunos Institutos (*IES Bidebieta, IES Francisco de Vitoria, IES Cruces*). Todos los Institutos tienen, para el alumnado mayor de 16 años, *Programas de Diversificación curricular* que incluyen cambios organizativos, curriculares y didácticos.

Una preocupación generalizada es el **apoyo al alumnado en sus estudios**, lo que favorece el éxito y la adaptación escolares. Unos centros tienen programas de estudio tutorizado por las tardes (*IES Cruces, IES Artaza Romo, IES Mungia*) y de refuerzo fuera del horario lectivo (*IES Mitxelena, IES Bidebieta*); también hay quienes abren la Biblioteca y el aula de Informática fuera del horario lectivo (*IES Bidebieta, IES Artaza Romo*).

En esta misma línea se plantea el **refuerzo de la tutoría** individual para el seguimiento, tanto del aprendizaje como del desarrollo personal y social del alumnado (*IES Bidebieta, IES Artaza Romo, IES Cruces, IES Txurdinaga Bebekoa, Fundación Peñascal*); también se refuerza la atención a sus necesidades a través de los servicios sociales municipales (*IES Artaza Romo*), así como las de las familias mediante formas de relación fluida con ellas (*Fundación Peñascal*), y el apoyo a su formación (*IES Francisco de Vitoria*). Algunos centros han empezado a plantear proyectos comunitarios con equipos interdisciplinarios (*IES Francisco de Vitoria*) y avanzan en la línea de las Comunidades de Aprendizaje (*IES Mungia*) que se fundamentan en una mayor implicación mutua entre profesorado, familias y grupos interactivos de la comunidad local.

La **atención al alumnado extranjero** tiene un tratamiento específico. Algunos centros tienen *plan de acogida* (*IES Artaza Romo, IES Mitxelena*) y de *intervención* (*IES Mitxelena*) y cuentan con profesorado de *refuerzo lingüístico* para el aprendizaje del euskera (*IES Mitxelena, IES Artaza Romo, IES Txurdinaga Bebekoa*) o del castellano (*IES Bidebieta*). También algunos de ellos apoyan la lengua familiar distinta del castellano (*IES Bidebieta*).

El Departamento de Educación asigna a los centros recursos personales para proyectos concretos o tareas específicas (Pedagogía Terapéutica, PIE, Re-

fuerzo lingüístico...). En algunos centros, sin embargo, se prefieren asignaciones acordes a su proyecto global, en el que se tienen en cuenta todas las necesidades educativas del alumnado (*IES Mungia, IES Francisco de Vitoria*).

4.5. Valoración de las medidas aplicadas.

Los centros educativos valoran positivamente las medidas que van incorporando a su práctica. En primer lugar, valoran los logros tanto en la convivencia como en el aprendizaje escolar, aunque todavía les quede un largo camino por recorrer y obstáculos difíciles de superar. En particular, valoran la dedicación del profesorado, la actitud de las familias de su alumnado y el respeto en la relación mutua; este respeto, es mayor que el que se produce en el conjunto social, donde el rechazo de unos y el recelo de otros hacen que muchas familias escolaricen a sus hijos e hijas en otros centros.

Las medidas más desarrolladas buscan un eficaz refuerzo educativo del alumnado con dificultades escolares. Se abre camino una visión inclusiva de la enseñanza obligatoria. Tras una primera puesta en marcha de modelos de refuerzo individualizado fuera del aula, se avanza hacia formatos dentro del grupo o fuera del horario lectivo, evitando en lo posible formas de segregación.

La Administración educativa apoya con recursos importantes, aunque no llegan a ser suficientes para atender todas las necesidades y dar curso a todas las aspiraciones de los centros. Se valora el reconocimiento de la autonomía de los centros para poner en práctica Proyectos propios -esto es, proyectos acordes a sus necesidades, capacidad y disposición- facilitándoles recursos complementarios. Sin embargo, algunos consideran que la Administración, a través de convocatorias específicas diferentes, marca unas pautas muy concretas que limitan en la práctica la autonomía para llevar a cabo esos proyectos propios. Así mismo, echan en falta la concurrencia entre distintas administraciones y diferentes servicios a la hora de abordar problemas y dar respuesta a demandas.

La mayor parte de los proyectos de los centros suponen cambios organizativos y aumento de recursos. Sólo en algunos casos, se proponen cambios didácticos. La mejora de la acción docente sigue siendo fruto de la iniciativa individual, no de proyectos colectivos de innovación acordes con la realidad del centro y de su alumnado. Se tiende a la reducción del currículo, para centrarse en lo que se considera básico o incluso mínimo obligatorio.

Apenas se exploran vías de enriquecimiento curricular, en concreto, de integración de elementos culturales significativos para una mejor adaptación escolar. En consecuencia, en muchos casos, la línea de una educación intercultural es más una afirmación en el plano teórico que una realidad.

Por último, se valoran de forma muy positiva las iniciativas y esfuerzos de centros, profesores, alumnos y padres/madres concretos en la acogida e inclusión del alumnado de las distintas minorías. Pero también se echa en falta un compromiso colectivo de actuación en esta tarea que afecte a todo el sistema educativo vasco.

Bibliografía

- ARARTEKO (2001): *EAEko Hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna / La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz.
- EUSKADIKO ESKOLA KONTSEILUA / CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2001): *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (1994/2000) / Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (1994/2000)*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO (2001): *Plan para la escolarización del alumnado gitano*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO (2003): *Hezkuntza berriztatzeko programak / Programas de Innovación Educativa 2003-2006*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO (2003): *Ikasle etorkinak artatzeko Programa / Programa para la atención al alumnado inmigrante extranjero*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO (2004): *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (2000/2002) / Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000/2002)*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GOBIERNO VASCO (2005): *PISA 2003 Ebaluazioaren Lehen Txostena. Euskadiko Emaitzak / Primer Informe de la Evaluación PISA 2003*. Resultados en Euskadi. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- HEZKKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA / DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2000): *Hezkuntza berriztatzeko programak / Programas de Innovación Educativa 2000-2003*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- ISELIVEI (2000): *DBHko ebaluazioaren txostena / Informe de la evaluación de la ESO*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

5. Próximas fases de la investigación

La primera fase del proyecto KOHESLAN, recogida en este Cuaderno 1, ha finalizado cubriendo el doble objetivo de integrar una *red de comunicación* que generara: a) un *corpus* previo de conocimientos del fenómeno y b) una acotación de objetivos propios de la investigación.

Llega la hora del encuentro y el diálogo con las y los adolescentes gitanos e inmigrantes. Es nuestra intención conversar con ellos y ellas, en tanto que actores sociales, acerca no sólo de lo más cotidiano y tópico de sus vidas, es decir, de la familia, la escuela o la cuadrilla, o de su pasado más reciente y su presente, sino también de lo más incorpóreo y utópico, o sea, de los anhelos, las expectativas o los proyectos que dibujan en un tiempo por llegar.

El diálogo va a incluir a familiares y tutores escolares y culminará en un *diagnóstico de sentido* (Cuaderno 2) acerca de la situación de la adolescencia gitana e inmigrante en la sociedad vasca. El diagnóstico deberá articular los datos obtenidos de fuentes secundarias, debidamente contrastados y organizados en la primera fase de la investigación, con los datos primarios que ésta vaya generando y validando en la relación comunicativa.

Aunque dicho diagnóstico se fijará prioritariamente en una etapa en el curso de vida muy marcada por la estancia obligatoria en el ámbito escolar (hasta los 16 años) y, por supuesto, en los ámbitos familiar y del grupo de iguales, incluirá también una primera toma de contacto con jóvenes que han superado ese periodo adolescente recientemente y se han iniciado en proyectos formativos o laborales (entre los 16 y los 20 años).

La tercera y última fase, profundizará en este momento biográfico de la transición al mundo laboral, sumando a la narrativa de los y las jóvenes, así como a la de sus mentores pasados y presentes, la voz de personas expertas en materias de trabajo y empleo. En este ámbito habremos de identificar experiencias positivas para analizar, seguidamente, los *nexos de relación causal* entre la situación educativa previa, la situación laboral actual y las perspectivas de futuro. Este será el momento de concluir la investigación con un *protocolo de propuestas* diversificadas de intervención contra la desigualdad y contra la exclusión y a favor de la cohesión de la sociedad vasca. Las conclusiones a las que llegue KOHESLAN en esta última fase, serán publicadas en el Cuaderno 3.

Bibliografía general

- ARARTEKO (2001): EAeko *Hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna / La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz.
- ARRIAGA M. (1998), “Identidad y generación. Bases teóricas para un análisis de caso”, ponencia IV Congreso Vasco de Sociología, en Actas pp. 429-433, Bilbao, AVS.
- BARTH F. (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Buenos Aires, FCE.
- BECK-GERNSHEIM, E. BUTLER J. y PUIGVERT L. (2001), *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure.
- BLANCO C. (ed.) (2002), *La inmigración: nuevas realidades, nuevos desafíos. Consideraciones para el análisis de la inmigración extranjera en el País Vasco*, Leioa, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- BOLETIN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES (1999), “Informe de la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el estudio de la problemática gitana”, Boletín Oficial de las Cortes Generales nº 520 del 17-12-99, Madrid.
- BOURDIEU, P. et PASSERON J.C. (1970), *La Reproduction*. Paris. Minuit.
- CACHON L. (2004), “Discriminación en el empleo y minorías étnicas”, en *Gitano*. Pensamiento y cultura, nº 22-23, pp. 72-77.
- CREA (2004), *Mercado de trabajo y mundo gitano*, (Investigación Workaló. Mercado de trabajo y Comunidad Gitana en el marco de la Sociedad del Conocimiento en Europa), LAN HARREMANAK 11, monografía.
- CREA (2004), “Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló”, Ramón Flecha, Julio Vargas y Andrés Davila (autores) en Monografía: *Mercado de trabajo y mundo gitano*, LAN HARREMANAK 11, pp. 21-33.
- CREA (2004), *Mercado de trabajo y mundo gitano*, LAN HARREMANAK 11, monografía.
- CUCHE D. (1996), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- CUMMINS J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata. Madrid.
- DEPARTAMENTO DE JUSTICIA, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL (2005), Encuesta de Pobreza y Desigualdad Social.
- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y ASUNTOS SOCIALES DEL GOBIERNO VASCO (2005), *Plan para la Promoción Integral y Participación Social del Pueblo Gitano*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y ASUNTOS SOCIALES DEL GOBIERNO VASCO (2003), *Inmigración y Mercado de Trabajo*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ELIAS N. (1990), *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península.

- EUSKADIKO ESKOLA KONTSEILUA / CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2001): *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (1994/2000) / Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (1994/2000)*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- EUSTAT (2001), Censo de Población y Vivienda.
- FLECHA R. (1999), "Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies", *Harward Educational Review*, v. 79, 2, pp. 150-171.
- FREIRE P. (2002), *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure.
- FSG (2005), *Observatorio 04. Empleo y comunidad gitana*, Madrid, FSG.
- FSGG (2000), "Principales actividades laborales de la comunidad gitana. Datos aproximados", en *Gitanos. Pensamiento y cultura*, nº 2.
- FSGG (2004), "Dossier: Programa Acceder", en *Gitanos. Pensamiento y cultura*, nº 22-23.
- FUNDACION FOESSA (1998), *Las condiciones de vida de la población pobre en España. Informe General*, Madrid, Fundación Foessa.
- GARRETA J. (2003), *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*, Barcelona, Anthropos.
- GINER S. et alt. (1998), *Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial.
- GUBIERNU VASCO (2001): *Plan para la escolarización del alumnado gitano*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GUBIERNU VASCO (2003): *Hezkuntza berriztatze programak / Programas de Innovación Educativa 2003-2006*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GUBIERNU VASCO (2003): *Ikasle etorkinak artatzeko Programa / Programa para la atención al alumnado inmigrante extranjero*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GUBIERNU VASCO (2004): *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (2000/2002) / Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2000/2002)*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- GUBIERNU VASCO (2005): *PISA 2003 Ebaluazioaren Lehen Txostena. Euskadiko Emaitzak / Primer Informe de la Evaluación PISA 2003*. Resultados en Euskadi. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- HABERMAS J. (1987 a-b), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- HABERMAS J. (1999), *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Barcelona, Paidós.
- HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA / DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2000): *Hezkuntza berriztatze programak / Programas de Innovación Educativa 2000-2003*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

- IKUSPEGI (2005), "Inmigración femenina en la CAPV", Panorámica de la Inmigración nº 3.
- INE (Varios años), Padrón Municipal
- ISEI-IVEI (2000): *DBHko ebaluazioaren txostena / Informe de la evaluación de la ESO*. Eusko Jaurlaritza / Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- KOVACS K. (2003): "El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar" en *El Fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial. Madrid.
- MACIONIS J. y PLUMMER K. (1999), *Sociología*, Madrid, Prentice Hall.
- MANNHEIM K. (1993), "El problema de las generaciones" en REIS, 62, pp. 193-242.
- MARCHESI A. y PÉREZ E. M. (2003): "La comprensión del fracaso escolar" en *El Fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Alianza Editorial. Madrid.
- MELUCCI A. (2001), *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, MADRID, Trotta.
- MILLS Ch. W. (1974), *La imaginación sociológica*, México, FCE.
- MUÑOZ A. (1997), *Educación intercultural*, Madrid, Escuela Española.
- OCDE (1998): *Overcoming failure at school*. OCDE. París.
- OCDE (2002): *Reading for change*. OCDE. París.
- SCHUTZ A. (1974), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SENNET R. & COBB J. (1973), *The Hidden Injuries of Class*, New York, Vintage Books.
- SOS RACISMO (2004), *Informe Anual 2003 sobre el racismo en el estado español*, Madrid, SOS Racismo.
- TORRES A. (2000), "Pueblo Gitano y trabajo (I) y (II)", en I TCHATCHIPEN nº 30, pp. 17-29, y nº 31, pp. 15-26.
- TORRES J. (1994), *El currículo oculto*, Madrid, Morata.
- UNS (1995), "The international Migration of Women: An Overview", citado en E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert: *Mujeres y transformaciones sociales*, Barcelona, El Roure.