

Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes

Mónica Ortiz Cobo

Universidad de Granada
Laboratorio de Estudios Interculturales
monicaoc@ugr.es

Resumen

En este artículo se describe un trabajo de investigación dirigido a analizar las percepciones que los docentes tienen acerca de la presencia del alumnado extranjero. Un estudio etnográfico realizado en la provincia almeriense ha puesto en evidencia la necesidad de trabajar en la prevención de prejuicios y estereotipos étnico-culturales en las aulas escolares. Los resultados etnográficos obtenidos permiten abrir un debate no sólo en el ámbito de la comunidad escolar, sino también en las propias administraciones responsables de ofrecer programas de sensibilización a la población en general y a la comunidad escolar en particular.

Palabras clave: discurso docente, estereotipos, inmigración, prejuicios.

Abstract. *Immigration in the classrooms: prejudiced perceptions of the teacher*

This work shows a research directed to analyzing the perceptions that the teachers have about the presence of the foreign pupils in the school centers. An ethnographic study made in Almería has put in evidence the need to prevent the prejudices and ethnic-cultural stereotypes that exist in the school classrooms. The ethnographic results allow to carry out a debate not only in the school community, but also in the Administrations that are responsible of offering programs of sensitization to the population in general and to the school community in particular.

Key words: immigration, prejudice, stereotype, teacher's speech.

Sumario

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| Introducción | 3. «Reconocimiento de la diversidad» |
| 1. Nota metodológica | 4. Conclusiones |
| 2. La inmigración en las aulas | Referencias bibliográficas |

Introducción

La política educativa ha abordado la incorporación de un grado más de diversidad introducido por la presencia del alumnado inmigrante, lo cual ha generado iniciativas dirigidas a crear nuevos recursos externos de intervención específica con este alumnado, como, por ejemplo, las aulas temporales de adaptación lingüística y los mediadores interculturales. En la comunidad autónoma andaluza estos recursos constituyen las principales figuras de atención al alumnado inmigrante. Ambas figuras se presentan como agentes externos a los propios centros escolares. Sin embargo, debe considerarse que los centros escolares cuentan con los principales recursos de atención al alumnado en general, es decir, los profesores tutores. Al respecto, es necesario conocer las percepciones de éstos sobre el alumnado extranjero. En este sentido, el presente trabajo pretende resaltar todas aquellas ideologías prejuiciosas que, a menudo inconsciente e implícitamente, están influyendo en el contexto escolar, en las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en él.

1. Nota metodológica

El contexto de investigación de este trabajo de campo, realizado durante los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003¹, se sitúa en la provincia de Almería. Esta provincia ha constituido un espacio enclave para el estudio del fenómeno migratorio relacionado con el contexto escolar, ya que Almería se ha convertido en un «laboratorio» de nuevos recursos creados para la atención del alumnado inmigrante. De entre estos recursos, cabe destacar las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) y los mediadores interculturales. Así pues, esta provincia andaluza ha sido pionera en la puesta en marcha y en la evolución de estas prácticas escolares de gestión de la diversidad étnico-cultural.

Para explorar la imagen que el profesorado mantiene acerca del colectivo de educandos extranjeros, se empleó una metodología cualitativa. Se pasaron cuestionarios y se realizaron entrevistas a profesionales de la educación (directores y profesores tutores). Estos instrumentos han incluido preguntas abiertas a través de las cuales se ha recogido cierta información reflejada a lo largo de este artículo. Los porcentajes a los que haremos referencia posteriormente se han obtenido de una muestra de 174 docentes (158 tutores de centros de educación primaria y 16 directores de centros de primaria y secundaria). Las opiniones han sido registradas a través de 150 cuestionarios, repartidos entre tutores de centros de educación primaria, y 24 entrevistas a tutores de centros de educación primaria y directores de centros de primaria y secundaria. Los centros en los que se realizaron las entrevistas y se repartieron los cuestionarios se encuentran ubicados en diversas zonas de Almería: zona norte, Almería capital y

1. Para la realización de esta investigación, se contó con la financiación del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, a través del programa dirigido a la formación del profesorado universitario.

ponente. Además, todos ellos cuentan con un ATAL y son centros con un importante porcentaje de alumnado inmigrante extranjero, características que han determinado su elección como fuente de información para este trabajo.

Otra técnica etnográfica empleada fue la observación participante, llevada a cabo en diversos centros escolares, en la que se utilizó el diario de campo como instrumento de registro de conductas y discursos manifestados por los sujetos objeto de observación. Estos datos han resultado extremadamente útiles para enriquecer el análisis final. Por último, y previamente al análisis de los datos obtenidos, se procedió a la transcripción de las entrevistas. Por su parte, los cuestionarios aplicados a numerosos tutores permitieron ampliar la muestra de informantes entrevistados. Además, la inclusión de preguntas abiertas en dichos cuestionarios permitió utilizar el mismo procedimiento de análisis de datos empleado en las entrevistas en profundidad, es decir, el «análisis del discurso».

2. La inmigración en las aulas

Para explorar el discurso docente, hemos planteado una serie de cuestiones básicas que nos han servido para conocer las opiniones de los docentes con respecto al incremento del alumnado inmigrante en las aulas escolares, y cómo perciben la situación de este alumnado.

La presencia de alumnado inmigrante y su gestión educativa se manifiesta en el discurso de los tutores y directores entrevistados como uno de los principales problemas que presenta el sistema educativo de la provincia almeriense. A continuación, recogemos el discurso de dos directores de centros educativos: uno de educación primaria, situado en la zona norte de Almería, donde la procedencia mayoritaria es inglesa, y otro de educación secundaria, situado en la zona de poniente, en el que predomina el alumnado marroquí. Ambos centros presentan un importante porcentaje de alumnado extranjero, y sus directores, al referirse a los problemas que afectan al sistema educativo de la provincia, hacen las siguientes consideraciones:

El primero y fundamental pues es la inmigración, indiscutiblemente; ahora mismo, estamos funcionando en clases con una heterogeneidad muy grande, donde los niveles educativos..., pues puede haber desde un nivel de segundo de primaria hasta un nivel del propio currículum... (Director de secundaria 15)²

2. En este trabajo presentamos parte del material etnográfico recogido a través de las entrevistas y de los cuestionarios, así como de nuestro diario de campo. Por ello, diferenciaremos este material con las abreviaturas C. para aquel fragmento extraído de un cuestionario; D. C. para el registrado a través del diario de campo durante las sesiones de observación participante, y para la información recogida a través de entrevistas, no se utilizará ninguna sigla. A continuación, se reflejará el cargo o la profesión del informante (tutor de primaria; director de secundaria, etc.), y, por último, para diferenciar a los informantes con un mismo cargo o profesión, se añadirá un número identificativo (tutor de primaria 1; director de secundaria 2).

Desde luego, la gran cantidad de inmigrantes que vienen..., de todas las nacionalidades; tenemos treinta o treinta y tantos por ciento, que además se incorporan durante todo el curso; esto ha ocasionado graves problemas. (Director de primaria 13)

Estas afirmaciones sugieren que la inmigración ha supuesto un problema para el centro escolar, debido a la influencia que está teniendo en el devenir de las rutinas docentes y de las cuestiones curriculares.

Pese a que la inmigración se sitúa a la cabeza de los problemas del sistema educativo de la provincia señalados por gran parte de los docentes, éstos también aluden a otras cuestiones, como, por ejemplo, la masificación de los centros y la ratio excesivamente elevada, así como la falta de recursos humanos y materiales (profesores tutores y de apoyo e infraestructura). En otro tipo de consideración, el profesorado percibe un cambio en las actitudes del alumnado que hace referencia principalmente a la indisciplina y la falta de respeto hacia su entorno (físico o humano). Por último, se menciona la promoción automática, introducida en el marco de la LOGSE, como un retroceso en el sistema y como una medida perjudicial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1. ¿Qué ha supuesto para el docente?

El hecho de que la inmigración se perciba, por parte del profesorado, como uno de los principales problemas con los que se enfrenta el sistema educativo, responde a una serie de cambios introducidos por este «nuevo» colectivo de estudiantes, y que son valorados fundamentalmente como negativos. El profesorado suele emplear ciertos adjetivos y afirmaciones que reflejan una variada gama de ideas respecto a la presencia de alumnado inmigrante extranjero. Estas opiniones pueden agruparse del siguiente modo³:

- 1.º Más trabajo y esfuerzo.
- 2.º Trabajo añadido, extra o adicional.
- 3.º Preocupación, frustración, angustia, etc.
- 4.º Un problema.
- 5.º Enriquecimiento, riqueza cultural y conocimiento de otras culturas.
- 6.º Reciclaje y formación.

En estas afirmaciones, puede comprobarse como, mayoritariamente, se alude a un incremento en el trabajo y en el esfuerzo del docente. Así lo pone de manifiesto el profesor tutor de un grupo de quinto curso de primaria de un centro del poniente almeriense, con casi un 19% de alumnado inmigrante extranjero:

3. Los adjetivos o afirmaciones de los profesionales de la educación se han ordenado de los más a los menos frecuentes. Este criterio se ha mantenido en las sucesivas agrupaciones.

Más trabajo, yo no voy a decirte que me llena el contacto con los niños inmigrantes, como dirían compañeros míos, no es verdad... Entre otras cosas, porque estos niños tienen una memoria muy volátil y sus costumbres se difuminan a los tres meses... No tienen una idea fija de cómo era su vida en Rumanía o Bulgaria... Me aportan trabajo extra, porque hay que preparar otro tipo de material o prestarles más atención... (Tutor de primaria 4)

En este sentido, es frecuente aludir al incremento del trabajo docente en términos como «extra» o «adicional», como si en la labor del maestro no se incluyera, o no debiera incluirse, la atención a estos educandos.

Por otro lado, la presencia de este alumnado en las aulas se vive, por parte del profesor, con angustia y frustración, debido a la imposibilidad de comunicarse, situación para la cual, efectivamente, el profesional de la educación no ha sido preparado. Sirva como ejemplo lo que nos dice un tutor de un grupo de segundo curso de primaria, con seis alumnos inmigrantes de varias nacionalidades en clase (marroquí, rumana, senegalesa y armenia):

A mí me supone más trabajo, más estrés, mucha más angustia. A veces tenemos problemas de ansiedad, porque te sientes impotente de no poder comunicarte con esa persona. Es que un niño de estos llega a clase y quiere ir al baño y no sabes qué es lo que está pidiendo. Y luego la impotencia de no poder dedicarle el tiempo que le tienes que dedicar, y que durante las primeras semanas es un mueble que está allí. Que tienes que hablar con ellos como mudos, por señas, porque no hay forma de comunicarse. Además, es que es mucho el trabajo que tienes que prepararle a un niño de estos. (Tutor de primaria 5)

Sin embargo, en la práctica escolar, percibimos que esas angustias experimentadas por el profesorado no sólo se deben a dificultades lingüísticas, sino que también influye cierta presión y descontento por parte de los padres autóctonos. Los profesionales de la educación son conscientes de que este alumnado presenta ciertas necesidades cuya respuesta requiere más dedicación docente; a pesar de ello, se consideran imposibilitados para este fin, puesto que los padres autóctonos reclamarían el «abandono académico» de sus hijos. En este sentido, una madre con dos hijos escolarizados en un centro del poniente almeriense nos comentaba:

Aquí tenemos el problema de los inmigrantes, que a lo mejor tenemos un tanto por ciento muy elevado de inmigrantes. Entonces, no es lo mismo un profesor que tiene que dedicarse a... siete u ocho en especial..., ese tiempo que les dedica a esos niños se lo quita a los demás. Yo pienso que todos los niños tienen derecho a la escolarización y a la educación, como los que viven aquí, que eso no..., pero sí debería prestarles más atención la autoridad..., de poner profesores especiales para ellos, que se dediquen a ellos durante el tiempo que lo necesiten, y cuando ya esos niños estén... a nivel de los nuestros, pues... pasarlos a las clases nuestras. Nosotros estamos luchando para que se solucione una serie de problemas, pero está claro que si los organismos competentes no nos ayudan, tampoco voy a dejar a mi hija en un..., un colegio que prácticamente es tercermundista. (Madre 2)

Estas manifestaciones dejan entrever ciertos prejuicios en los padres y madres respecto a la presencia de alumnado inmigrante extranjero, y la consideración por parte de los mismos de que este tipo de alumnado resta calidad al sistema educativo «propio». Este sentimiento de «lo nuestro» también se hace visible en las reflexiones de los docentes, en las cuales se pone de manifiesto la prioridad de responder a los de «aquí» antes que a los de «fuera».

2.2. *¿Qué ha supuesto para el resto de compañeros (alumnado autóctono)?*

En segundo lugar, al considerar lo que ha significado para el alumnado autóctono la presencia del alumnado extranjero, el docente entiende que, aunque pocos en general, son más los efectos beneficiosos para el compañero autóctono que para el propio profesor. Si bien en conjunto se percibe que son más frecuentes los efectos perjudiciales para el alumnado autóctono, ciertamente se introduce una mayor variedad de cambios favorables, entre los que predominan los que tienen que ver con el desarrollo de actitudes positivas ante la diversidad étnico-cultural. Ante la cuestión de qué ha supuesto para el alumnado autóctono la presencia de alumnado inmigrante extranjero, la pluralidad de respuestas de los docentes ha sido categorizada del siguiente modo:

- 1.º Una reducción en la atención que se presta al alumnado autóctono.
- 2.º Un descenso de su rendimiento.
- 3.º Una ralentización o un retraso en su trabajo.
- 4.º Un enriquecimiento.
- 5.º Una convivencia y un conocimiento de otras personas, culturas, etc.
- 6.º Aprender a compartir, a ser más tolerantes y a aceptar a otras personas y culturas.
- 7.º Curiosidad.
- 8.º Rechazo.

Pese a que, en este caso, la variedad de implicaciones ventajosas pueda ser mayor que en la cuestión anterior, el discurso sitúa al alumnado autóctono como el gran perjudicado, debido a la presencia de estos otros educandos.

Es importante resaltar que la filosofía introducida por la LOGSE en torno a la diversidad de alumnado y a la necesidad de responder a diversas situaciones, no parece haber calado lo suficiente en la práctica escolar. A menudo se obvia la potencialidad de los recursos naturales existentes en la propia aula, como, por ejemplo, el propio alumnado. En este sentido, hemos encontrado ciertas justificaciones al hecho de no aprovechar los compañeros más aventajados como herramienta metodológica, una de las cuales se refiere al temor a posibles actitudes prejuiciosas por parte de los padres y madres autóctonos. Una anécdota narrada por uno de los docentes entrevistados puede servir de ejemplo:

Cuando llegó Simoneta, le encargué a un grupito de niñas que se encargaran de enseñarle el colegio, sobre todo donde estaban los servicios y que, en los recreos, pues..., que jugaran con ella y que le ayudaran un poquito en clase. Pero me vino uno de los padres de esas niñas y me dijo que si es que no había más niños en clase, que por qué su hija tenía que estar encargada de la otra... (Tutor de primaria 5)

3. «Reconocimiento de la diversidad»

El término «integración» es utilizado habitualmente para referirse a una situación ideal en la que debe encontrarse toda persona en general, y especialmente cuando se habla de personas en situaciones de migración. Al referirnos al alumnado inmigrante extranjero, su «integración» en los centros escolares suele ser una cuestión recurrente en el discurso de los profesionales de la educación. Ante la cuestión: «¿Se integra el alumnado inmigrante extranjero?», los porcentajes de respuesta se distribuyeron del siguiente modo: «Sí» (61%, aproximadamente); «No» (7%, aproximadamente), y «Según procedencia» (32%, aproximadamente). Así pues, las respuestas fueron agrupadas en tres bloques: en uno se hacía referencia a que estos alumnos y alumnas se integraban en términos generales; en otro, por el contrario, se afirmaba que no se integraban, sin ninguna distinción o excepción, y, por último, un tercer bloque de respuestas dejaba entrever que existían diferencias en función de la procedencia del alumnado. En este último caso es frecuente encontrar una graduación del siguiente tipo:

Los hispanoamericanos no suelen tener problemas, se integran bien y son aceptados por sus compañeros. Los inmigrantes del este de Europa son mirados con curiosidad, pero, si muestran interés por el aprendizaje escolar, también son aceptados. Los inmigrantes marroquíes tienen más problemas, por ser su conducta la más disruptiva (sobre todo niños). La raza negra, tras conocerlos, suelen ser aceptados. (C. tutor de infantil)

Al considerar estas opiniones, cabría preguntarse qué integración es a la que se refiere el docente, es decir, si ésta hace referencia al aspecto más afectivo-relacional, al aspecto curricular, o bien a ambos. En consecuencia, la siguiente cuestión bien podría ayudar a dilucidar la naturaleza de las respuestas anteriores: «¿Los niveles curriculares entre el alumnado autóctono e inmigrante, se llegan a igualar?». Ante esta nueva pregunta, los porcentajes obtenidos ponen de manifiesto que, por lo común, no se apunta tanto al aspecto curricular como al relacional, ya que aproximadamente el 57% del profesorado considera que los currículos no se llegan a equiparar⁴, y el 43%, aproximadamente, estima que sí se consigue.

4. Se han incluido en esta categoría aquellos docentes que afirman que: «los currículos no se llegan a igualar», «ocurre en contadas ocasiones», «en muy pocos alumnos», etc.

Por otro lado, los tutores y directores de centro perciben, con respecto al tipo de relación que mantiene el alumnado autóctono e inmigrante extranjero, una integración en términos relativos. Esto se infiere por el hecho de que el docente clasifica esta relación en cuatro categorías con porcentajes diferentes. Las categorías y los porcentajes registrados en este estudio fueron: «Buena relación» (aproximadamente un 32% de los docentes entrevistados); «Sin problemas» (aproximadamente un 39%); «No hay relación» (aproximadamente un 22%), y «Mala relación» (aproximadamente un 7%). Tal y como comprobamos, cuando se habla de «integración» en sentido relacional, realmente se está aludiendo a la poca frecuencia en el contacto entre ambos colectivos o a la inexistencia de «problemas o conflictos». Los siguientes ejemplos muestran esta evidencia:

No son malas, yo las veo sin dificultades. (C. tutor de primaria)

Apenas se relacionan, cada uno va por su lado. Tienden a hacer grupitos. (C. tutor de primaria)

Por otra parte, no son pocos los testimonios entre los docentes que aseguran que existe una tendencia a crear grupos de juego por nacionalidades en las horas de recreo. Algunas de las explicaciones dadas a la mala relación entre el alumnado inmigrante extranjero y el autóctono, apuntan a justificaciones tales como:

Les cuesta adaptarse y tienden a estar con los de su misma etnia; no se quieren integrar. (C. tutor de primaria)

Hay muy poca relación, porque los alumnos inmigrantes no se integran. (C. tutor de primaria)

Así pues, puede entenderse que, para el docente, las causas de la mala relación de los inmigrantes con los autóctonos «están en ellos mismos», en «sus problemas» y en «sus formas», como si se tratara de una tendencia natural. Sin embargo, no podemos obviar algunos de los testimonios recogidos durante las sesiones de observación participante de este estudio, por ejemplo, los de los alumnos de uno de los centros fuente de información en las horas de recreo. En ellos se pone de manifiesto cómo, desde la perspectiva del alumnado inmigrante, se viven ciertas situaciones que justifican el contacto, o la constitución de grupos de juego, con otros alumnos inmigrantes. Como ejemplo, he aquí un extracto de entrevista en el que una alumna rusa relata sus experiencias con los compañeros de aula:

Me gustaban más las clases de abajo [se refiere a las clases de apoyo lingüístico], porque todos éramos iguales, extranjeros, y no había que aguantar a los niños que te dicen cosas malas todo el rato... Por ejemplo, pido un bolígrafo y se enfadan y me dicen cosas. Me dicen rusa, rusa... Ser rusa no es malo...; los extranjeros no me dicen esas cosas. Yo, si estuviera en mi país y viniera un niño español, no le haría eso, porque yo sabía que viene y que lo tiene difícil.

cil... Al revés, me juntaría con él y jugaría. Yo creo que tienen rabia (*suspiro*), pero no sé de qué..., no sé..., porque yo no tengo nada especial... Yo no entiendo a los niños españoles... Yo, en el recreo, no voy con españoles, voy con cinco rumanas, me como el bocadillo y luego jugamos. (D. C. alumna rusa de 5º de primaria)⁵

Por otra parte, también hemos podido ser testigos de situaciones sorprendentes en cuanto a la espontaneidad y el contenido de las opiniones recogidas en una charla realizada en un instituto de secundaria del poniente almeriense, y en la que participaban dos de los mediadores interculturales de la provincia (uno de nacionalidad senegalesa y otro marroquí). Charla a la que accedimos en nuestras sesiones de observación participante durante la jornada laboral de varios de los mediadores de la provincia, y que además pudimos grabar. Esta charla fue organizada por dos mediadores de un municipio del poniente almeriense a petición de una profesora de un grupo de tercero de ESO, ante ciertas actitudes del alumnado percibidas en sus clases de ética. Sirva como ejemplo el siguiente fragmento, en el que varios alumnos autóctonos expusieron sus opiniones con respecto a la llegada y la presencia de población inmigrante en el municipio:

MEDIADOR: Sabéis que los inmigrantes no vienen a quitar el trabajo a nadie..., trabajan en lo que los españoles no quieren trabajar. Igual que los españoles antes salían fuera a trabajar a Holanda, Alemania, Argentina, Suiza o Francia. Los españoles salían con sus maletas y trabajaban en todo lo que los otros no querían trabajar, y lo pasaban mal, muy mal, y no todos volvieron, algunos se quedaron. Peor lo pasan los inmigrantes aquí.

ALUMNO 1: Los españoles iban a trabajar, pero iban con un trabajo ya asegurado y luego volvían, pero de los que vienen ahora, más de la mitad vienen sin los papeles, sin nada, y luego, encima, se quedan y no vuelven a su país.

MEDIADOR: Eso es la política.

ALUMNO 2: Pero el caso no es el mismo.

MEDIADOR: Eso es la política española, esta política es establecer a personas de fuera para que trabajen aquí, siempre y cuando hayan trabajado, y cada año se renuevan permisos; si no tienes contrato, no te renuevan el permiso.

ALUMNO 3: Pero es que hay demasiados.

ALUMNO 2: Pero de lo que yo veo aquí..., yo voy andando por la calle y ves más de otro país que de los que son de aquí.

ALUMNO 3: Es que esa gente no vuelve.

MEDIADOR: A lo mejor, los que se han marchado de España no han vuelto tampoco.

5. Esta alumna lleva en España un año y medio. La cita de esta alumna son palabras textuales, ya que algunas de nuestras conversaciones con los alumnos fueron grabadas.

ALUMNO 4: Sí han vuelto.

MEDIADOR: No, aún hay muchos que no han vuelto, hay más de dos millones de españoles fuera.

ALUMNO 4: Claro..., porque se fueron muchos.

ALUMNO 5: Yo pienso que los que están trabajando, bien, pero los que están aquí robando, drogándose y se están metiendo con la gente, pues que se vayan a su país.

PROFESORA: Yo creo que no podemos juzgar a un colectivo concreto por lo que hacen algunas personas. Puede haber algunos inmigrantes que causen problemas, pero no son todos.

MEDIADOR: Pero para eso está la policía...

ALUMNA 6: No, pero la policía no hace nada. Por ejemplo, al lado de mi abuela hay media calle ocupada por ellos, y están allí vendiendo droga, y yo no puedo salir porque me empiezan a decir de todo y me da miedo.

ALUMNA 7: Además, es que vas por la calle andando y te dicen cosas, y no puedes salir a la calle sin que te digan nada...

ALUMNO 8: Aquí lo que pasa es que se pongan las excusas que se pongan, la gente aquí es racista y punto.

ALUMNO 3: Es que, si somos racistas, ellos se lo han buscado, porque a veces la gente parece que, en vez de venir a trabajar, ha venido a matar, a meterse con las niñas...

En este pequeño fragmento aparecen estereotipos tales como inmigrantes = «delincuentes», «ladrones» y «asesinos», se manifiesta la consideración de grupo en términos de homogeneidad, y se muestra un sentimiento de «invasión» y de miedo. Frente a discursos de este tipo, y frente a conflictos tachados como «graves» por estar implicadas ciertas conductas violentas, es frecuente encontrar entre el profesorado la convicción de que en los centros de educación primaria no existe racismo. Sin embargo, ya en esta etapa, los alumnos desarrollan mecanismos de diferenciación entre unos grupos y otros, y esas diferencias sirven para mantener determinadas actitudes de discriminación. La experiencia narrada por la alumna rusa a la que nos hemos referido anteriormente, puede servir de ejemplo, o los «pequeños enfrentamientos» que hemos podido presenciar entre alumnos autóctonos e inmigrantes de primaria, donde los insultos presentaban serias connotaciones étnicas o de nacionalidad («moro», «negro», «rusa», etc.).

A menudo, la percepción por parte de los profesores de educación primaria de que no existe racismo en las aulas ni en los patios lleva a que no se considere necesario el trabajo en clase sobre este tema, al menos en su aspecto preventivo. Además, se entiende que el momento para tratar posibles situaciones de racismo es aquél en el que ocurre el conflicto. De esta manera, el profesorado adopta una sola versión del racismo, en su sentido más violento:

El tema del racismo se toca cuando ha habido una pelea..., pero aquí ni siquiera hay racismo, que lo mismo hay una discusión en el fútbol y son dos del pueblo..., pues se acuerdan de su madre..., y en otras ocasiones, si es uno negro y otro blanco, pues..., a las características más visibles, si el niño es negro, pues «negro de mierda». Pero, vamos..., chocan con un blanco y empiezan con su madre, con su padre, con la abuela..., que tampoco es..., yo no veo racismo. (Tutor de primaria 4)

Puede concluirse, a partir de estas palabras, que es frecuente encontrar un profesor «defensivo», cuya postura es la negación de racismo en la escuela, y que para él, si en todo caso existe, es debido a agentes externos al centro.

Sobre el tema del racismo, percibimos en el trabajo en clase cierto temor a abordarlo de manera explícita como un contenido más del currículo. Esta reticencia se justifica fundamentalmente porque su sola mención podría fomentar o iniciar el propio fenómeno. Así nos lo explicaban varios de nuestros informantes:

A estos niveles, es que no hay racismo, entonces mejor no sacarlo...; yo, por lo menos..., si surgiera algo..., entonces sale. Pero como en estos primeros niveles empezamos nosotros por combatirlo, entonces sí que renace. Porque después lo dice en casa, y en casa se puede provocar un conflicto porque los padres pueden decir... «El moro de tal...», y es mucho mejor sólo si el tema...; si no, es mejor no tocarlo, porque ellos no lo crean, lo crean las familias. Y si el niño tiene algún gesto, no ha salido del niño, sino de la familia. Y yo lo considero así, yo no sé lo que harán los demás. Pero es más prudente y menos provocador, porque a medida que los niños van teniendo convivencia, se quieren, y las mismas familias aceptan a esos niños, que sean amigos... Pero si ya..., «los moros en su tierra» y «los rumanos...», porque hay mafias. Con los mayores sí que los tienen más..., porque a la fuerza lo tiene que haber. (Tutor de primaria 4)

Una interpretación a estos temores apunta a la escasa formación para abordar el tema desde un punto de vista didáctico y metodológico, y a las presiones de los propios docentes por cumplir con una programación en la que priman no tanto los contenidos de tipo actitudinal, sino más bien los de tipo conceptual.

3.1. Factores que dificultan la integración y factores que la favorecerían

Los profesionales de la educación suelen apuntar varios factores que dificultan el proceso de «integración» de los alumnos inmigrantes. Una vez analizados los cuestionarios y las entrevistas realizadas, se hace evidente, en primer lugar, que, para el docente, el factor que más dificulta la integración del alumnado inmigrante extranjero es el desconocimiento de la lengua. En segundo lugar, aparecen otros factores que, según los docentes, también interfieren con la integración, como por ejemplo las costumbres, los valores, las diferencias culturales o, en general, la cultura.

El docente, en una primera aproximación a las dificultades de «integración», plantea una graduación de las dificultades según la procedencia. En el siguiente fragmento de entrevista, un tutor de alumnos de seis o siete años establece claras diferencias de integración entre los alumnos europeos y los africanos:

Los europeos llegan con una disciplina atroz, una disciplina de estar como piedras en las mesas, de pedir permiso para ir al servicio, para sacar punta a un lápiz, para pedirle un «boli» al compañero. O sea, es un sistema disciplinario fenómeno..., todos los europeos. Luego, los africanos llegan con una disciplina libertaria, no saben... estarse quietos, son diametralmente opuestos. Unos vienen ya metidos en el sistema de trabajar y otros no. Unos vienen con las manos en los bolsillos y otros te vienen con su carpeta y su libreta. Siempre las dos dualidades. El norte y el sur. (Tutor de primaria 4)

En este contexto, suele ser frecuente la comparación entre el desarrollo y el subdesarrollo, la civilización y la barbarie (Morgan, 1971), enfrentando formas contrapuestas de vida; y también es común que la adscripción a un territorio lleve a inferir una serie de características de personalidad comunes a todas las personas del mismo origen. Son múltiples los testimonios obtenidos en este estudio que intentan perfilar la personalidad de los sujetos en función de su nacionalidad.

A raíz de este trabajo de campo, hemos podido comprobar cómo existe una tendencia a definir a los «marroquíes» o «moros» como los más conflictivos, a los negros como callados y tímidos, y a los sudamericanos como «pícaros». Además, el docente sostiene que todos estos alumnos inmigrantes tienen en común la característica de «vagos» y «torpes». Sin embargo, suelen compararse los atributos que se les conceden a los alumnos procedentes del este de Europa con los de los alumnos del resto de Europa. Aquéllos que proceden del este de Europa son mejor valorados que el resto de inmigrantes, como si resultasen más afines a «nuestra cultura»; se les considera alumnos con interés, motivación y «más inteligentes». Véase, por ejemplo, la opinión de un tutor de un grupo en el que nueve de sus alumnos eran inmigrantes, y seis de ellos procedían de Europa del Este:

Nosotros notamos aquí..., en niños de los países del Este, eh..., algunos son, son inteligentísimos ¿eh?, al momento cogen el ritmo de trabajo, en cuanto dominan la lengua cogen el ritmo de trabajo, muchos más tempranamente que otros niños de otros países..., sí... O sea que, ya no sé cómo te diría, son niños..., algunos les notamos como ansias de saber, ¿eh?, sobre todo los rumanos, yo te lo digo por experiencia. Niños que quieren saber, que quieren aprender a leer al momento, niños que quieren saber a escribir perfectamente. (Director de primaria 2)

En el caso de los alumnos marroquíes, los peor valorados, la religión es uno de los factores que, según los docentes, dificultan la integración. En esa bipo-

laridad, anteriormente mencionada, Norte-Sur, Europa-África, el continente africano suele ubicarse en un estadio evolutivo de «salvajismo o barbarie», y se considera a la religión la causa principal de esa «no evolución». Como muestra de ello, recogemos la reflexión de una tutora de un grupo de primero de primaria:

Su propia filosofía, por su propia..., no evolucionan en general. No evolucionan su cultura. Son como algo aparte. Ellos conviven, sí, pero no aceptan la cultura de los demás, porque la encuentran en cierto modo devaluada, ellos valoran más lo que son. Y..., es muy difícil penetrar en ese mundo, y eso lo reflejan los... No sé si es por la cultura, por la raza..., por cultura no, es la misma, es la religión. Pero no son..., son desconfiados; el año pasado tuve a un chiquillo que era una monada..., pero era retraído y receloso..., de guardarse, y eso es..., y no es que sean peores... (Tutor de primaria 3)

En general, como hemos podido ir comprobando, las diversas causas de «no integración» del alumnado inmigrante, independientemente de la nacionalidad que sea, residen para el profesorado en el propio alumnado. En el proceso de integración, se desestima el papel que los propios alumnos autóctonos y el profesorado pueden estar desempeñando. Además, la idea de «integración» manejada por ciertos profesores equivale a la simple presencia física de este alumnado en el aula «normal», en los patios de recreo, etc., sin profundizar en el tipo de relaciones que se establecen en esos mismos espacios.

También debemos apuntar que, en alguna ocasión, el profesor ha reconocido que el aspecto físico ha favorecido la integración de ciertos alumnos: los de los países europeos. Pese a que el profesorado no concede especial importancia a este aspecto, en nuestra opinión es un factor decisivo en la forma de construir el conocimiento acerca del «otro». Así lo ponía de manifiesto un tutor de tercer ciclo de educación primaria:

El niño rumano es como un niño de Murcia o Jaén, se integra. No hay... Generalmente, se ha dado la circunstancia de que están viniendo niños del mismo color que los niños de Roquetas, pues no..., ya no existe la cosa de decir que es de distinta raza y que les llame la atención. Diana es una niña que está perfectamente integrada, que habla castellano perfectamente, nadie de los cursos de al lado sabe que es inmigrante, con lo cual no genera ningún tipo de atención, es una más. (Tutor de primaria 4)

Por último, hemos observado que las características externas aparecen como definitivas en las relaciones que el alumno pueda establecer con sus compañeros en términos de normalidad. Los alumnos africanos se encuentran con cierta desventaja, ya que parece que, especialmente, el color de la piel funciona como un instrumento para etiquetar al «otro», tal y como funcionaba en las clasificaciones raciales del siglo XIX. En este contexto, el ideal de tender a la igualdad se confunde con la preferencia por igualar.

4. Conclusiones

En el ámbito escolar, el incremento de alumnado inmigrante extranjero está siendo percibido como una amenaza y como uno de los principales problemas del sistema educativo de la provincia almeriense.

Por otro lado, el docente es capaz de establecer una graduación en la «facilidad de integración» de los diversos colectivos de alumnado inmigrante extranjero, y señala una serie de factores que dificultan, en su opinión, este proceso. Tales factores aluden a las características de personalidad e inteligencia, que, a menudo, se identifican como «rasgos propios de la cultura de estos niños». En cualquier caso, dichos factores se consideran homogéneos en el grupo de referencia etiquetado por su procedencia geográfica, por su cultura o por su «raza» (normalmente sólo ocurre cuando se hace referencia al alumnado de procedencia africana). Tres criterios que son empleados para mostrar la «esencia natural» de los grupos y su naturaleza hereditaria. De esta manera, existe un orden natural tanto para negros como para blancos, musulmanes, gitanos, marroquíes, rusos, rumanos, etc.; todos son lo que son por naturaleza. De este modo, los evidenciados datos de fracaso y abandono escolar del colectivo inmigrante en la etapa de secundaria estarían justificados, no por la falta de dispositivos educativos del país de acogida, sino por la propia procedencia del alumno inmigrante.

Tras lo expuesto, hemos podido comprobar cómo el profesorado pone de manifiesto una fuerte forma de pensamiento esencialista, que afirma que la «cultura» es algo que la gente «tiene» y que algunos «tienen mejor que otros» (Pettmann, 1992), reproduciendo las relaciones de poder características de la ideología dominante y que perpetúan el racismo. El esencialismo de cualquier clase refuerza los estereotipos y las suposiciones del carácter inherente de las diferencias entre los grupos. Desde esta posición, la cultura es entendida como algo homogéneo, perfectamente delimitado y terminado; de ello hemos sido testigos cuando los profesores demandan a su alumnado inmigrante que hable como representante de «su gente» para contar cosas de «su cultura». Esta noción esencialista de las diferencias y la versión estática de la cultura, que implica divisiones antagónicas entre grupos de personas, se enfrentan a otra noción cambiante de cultura, como algo continuamente formado y reformado (Gilroy, 1990), aunque dentro de unas relaciones de poder y opresión relativamente estables (Gillborn, 1995).

Por otro lado, si bien lo políticamente correcto ha de suponer una explícita aceptación mutua y una adaptación entre escuela y comunidad inmigrante, así como la asunción de que la «cultura dominante» no es un problema, lo cierto es que las «diferencias culturales» sí son reconocidas como un obstáculo para la exitosa transición de un contexto cultural a otro. Además, se hacen compatibles ciertas argumentaciones que ponen de manifiesto no «ver el color» (Sleeter, 1993) en la relación con los «otros». No obstante, hemos comprobado que el color está presente en la vida y en las relaciones del centro, tanto para el profesorado como para el alumnado. Sin embargo, la propuesta de «no

ver el color» aparentemente contiene para el docente un discurso más integrador, no discriminatorio y prejuicioso. Por ello, observamos que los resultados de esta investigación sugieren que las formas recientes de racismo operan sobre una supuesta «racionalidad» (Rizvi, 1993), en la que se acomodan simultáneamente un rechazo a ser prejuicioso y unas representaciones racializadas y cargadas de connotaciones negativas sobre determinados colectivos de inmigrantes extranjeros. Al respecto, el docente (de la etapa primaria) considera el insulto como una forma de interacción en un momento de conflicto, detrás del cual no existe una ideología racista. Sin embargo, autores como Billig (1988) consideran que las estrategias de interacción son, en sí mismas, ideologías. Esta postura del profesorado puede responder a lo que Van Dijk (1987) considera una contradicción en la expresión «Yo no soy racista, pero...», entendida como una «forma» entre las actitudes racistas reales de los hablantes y su deseo por dejar una impresión de no ser prejuicioso. Esta ideología ha sido identificada por Gaertner y Dovidio (1986) como perteneciente al racismo «aversivo», en la que se afirma no ser prejuicioso ni discriminatorio, pero que, al mismo tiempo, contiene evaluaciones negativas de ciertos grupos de gente; o lo que otros han denominado «un racismo indirecto, no declarado o encubierto», que supone una de las premisas del «nuevo» racismo (Taguieff, 1993).

Una característica de este «nuevo» racismo es la recurrente manifestación de un discurso no racista, en el que se tratan de evitar posibles indicadores, indicios o sombras racistas (Pettigrew, 1989). Sirvan como ejemplo las observaciones de los profesionales de la educación recogidas en este estudio, según las cuales, los alumnos inmigrantes tienden a agruparse por etnias debido a tendencias naturales, sin tener en cuenta el entorno de estos alumnos, ni las relaciones establecidas entre alumnado autóctono e inmigrante, no dentro del aula, sino en los momentos de ocio o en los recreos o fuera del colegio. Por otro lado, también hemos podido recoger opiniones en las que se señala que ciertas conductas verbales (insultos) no pueden considerarse actos de racismo por dos razones: una, porque, a esas edades (educación primaria), el niño no es consciente de la «raza», de la «cultura», etc., y dos, porque el insulto no puede entenderse como racismo (ya que se manifiesta la tendencia a concebir dicho fenómeno como una conducta violenta o una agresión física). Sin embargo, no podemos olvidar importantes estudios como los de Serra (2001), en los que se constatan que el discurso, las actitudes y los comportamientos mantienen una relación asincrónica, y que, en todo caso, una ideología racista fuertemente fundamentada puede estar presente precisamente en aquellos niños que no han ejecutado ningún acto violento hacia el colectivo racializado.

Además, la no manifestación de una conducta o de un discurso racista en el aula no puede llevarnos a pensar que no existe racismo si, a continuación, observamos actitudes contrarias en los recreos o fuera del colegio. Esta situación es lo que estudiosos como Dubet y Martuccelli (1996) ponen de manifiesto al encontrar actitudes, discursos y conductas contradictorios en los mismos alumnos fuera y dentro de la escuela. Por este motivo, el contexto escolar puede configurarse como uno de los espacios de imposición antirracista para evitar

conflictos. En consecuencia, el discurso no racista o antirracista aparente en el alumnado puede ser una respuesta a la capacidad represora de la escuela. En cualquiera de los casos, situaciones como las que hemos experimentado en este trabajo de campo (exclusión del compañero inmigrante del juego, insultos, o el discurso más elaborado por parte del alumnado de secundaria) deberían hacernos replantear el hecho de si realmente son eficaces las estrategias (etiquetadas como interculturales) utilizadas en el contexto escolar para mejorar las relaciones entre culturas y etnias.

Para concluir, podemos apuntar que el discurso manifestado evidencia el deseo de adoptar una posición asimilacionista en la que las «diferencias» de cualquier orden deben ser suprimidas por el «bien» del grupo dominante y de su cultura. Un claro ejemplo, hasta ahora no mencionado, es el deseo docente de crear más dispositivos para enseñar al alumnado inmigrante la lengua vehicular de la escuela fuera del aula ordinaria (aulas temporales de adaptación lingüística), donde no se interrumpa ni se altere la cotidianeidad del aula «normal». En definitiva, el por qué de esta forma de proceder ante la diversidad está en una consideración de la diversidad humana y cultural no tanto como elemento enriquecedor de una sociedad, sino como un factor disruptivo de la «normalidad», entendida ésta en términos de homogeneidad.

Referencias bibliográficas

- BILLIG, M. (1988). «Prejudice and tolerance». En: BILLIG, M.; CONDOR, S.; EDWARDS, D.; GANE, M.; MIDDLETON, D.; RADLEY, A. *Ideological dilemmas: A social psychology or everyday thinking*. Londres: Sage.
- DUBET, F. ; MARTUCCELLI, D. (1996). *A l'école*. París: Seuil.
- GAERTNER, S.; DOVIDIO, J. F. (1986). «The aversive form of racism». En: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. *Prejudice, discrimination, and racism*. Nueva York: Academic.
- GILLBORN, D. (1995). *Racism and antiracism in real school: Theory, Policy, Practice*. Buckingham: Open University Press.
- GILROY, P. (1990). «The end of antiracism». *New Community*, 17, 1, 71-83.
- MORGAN, L. H. (1971). *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.
- PETTIGREW, T. (1989). «The nature of modern racism in the United States». *Review International of Psychologie Social*, 2, 291-304.
- RIZVI, F. (1993). «Children and the grammar of popular racism». En: MCCARTHY, C.; CRICLOW, W. *Race indentity and representation in education*. Nueva York: Routledge.
- SERRA, C. (2001). *Identitat, racisme i violència: Les relacions interètniques en un institut català*. Tesis doctoral inédita. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Girona.
- SLEETER, C. (1993). «How white teachers construct race». En: MCCARTHY, C.; CRICLOW, W. *Race indentity and representation in education*. Nueva York: Routledge.
- TAGUIEFF, P. (1993). «La metamorfosis ideológica del racismo y la crisis del antirracismo». En: ALVITE, J. P. *Racismo, antirracismo e inmigración*. Donostia: Tercera Prensa.
- VAN DIJK, T. (1987). *Communicating Racism*. Londres: Sage.