

# Representación social de los estudiantes de Magisterio ante el fenómeno migratorio

---

*Vanesa Rojo Robas*

*Programa de Doctorado de Psicodidáctica. UPV/EHU*

Ante el evidente aumento del número de alumnado inmigrante en los centros educativos de la CAV y la importancia del papel del profesorado ante este nuevo reto, el siguiente artículo plantea conocer la representación que los estudiantes de Magisterio y, por lo tanto, futuros educadores tienen de los inmigrantes, cómo ven que debería responder la escuela y delimitar las variables más significativas que influyen en esta visión.

Palabras clave: *representación social, profesor, escuela, inmigrante.*

It's obvious the increase of the immigrant students at the schools of the Basque Country and the importance of the teacher's role assuming this new challenge. The following article is about the social representation that students of teacher training college and future educators have about immigrants, how the school should answer to this challenge, and finally the definition of the most significant variables influencing this vision.

Key-words: *social representation, educator, school, immigrant.*

## MARCO TEÓRICO

El cada vez mayor número de inmigrantes en nuestro país y, por lo tanto, la presencia de niños procedentes de otras culturas en nuestro sistema educativo nos exige avanzar en el conocimiento de las variables de influencia en la integración del alumnado inmigrante.

Esta visión supone que la integración de este colectivo no es consecuencia exclusiva de sus características personales (edad, anterior escolarización, lengua propia...), sino que debe tener en cuenta también las interacciones de los protagonistas con otros seres sociales (profesores y compañeros) con los que interactúa en el proceso educativo.

Otorgándole al profesorado el papel esencial que tiene en el proceso educativo, el objetivo esencial del estudio que se presenta es conocer la representación social que los estudiantes de Magisterio y, por lo tanto, futuros educadores tienen del fenómeno migratorio. Entendamos la representación social como una organización cognitiva de la información recibida que determina tener una actitud positiva o negativa hacia un hecho concreto (Moscovici, 1984).

Los profesores que tienen alumnos inmigrados en el aula casi con unanimidad afirman que les tratan como a los demás sin que se les ocurra discriminarlos porque no tienen prejuicios racistas. Y es frecuente que los investigadores que se dedican a estos temas interrogándoles sutilmente lleguen a poner al descubierto lo que puede interpretarse como un racismo latente, motivado por:

- Distancia entre el alumno modelo y el alumno inmigrante, debida a que las normas y costumbres de este último son diferentes a la cultura escolar (Vásquez, 1984).
- Los profesores, por simplificación mental, se forman una imagen de cada alumno apenas lo conocen. Son, normalmente, duraderas. Tales imágenes generan unas expectativas sobre sus posibilidades escolares, que acabarán cumpliéndose en la realidad. La clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno son las variables relevantes en la formación de expectativas en el profesorado (Rosenthal y Jacobson, 1980). Las expectativas formadas influyen en el tratamiento del profesor al alumno; el profesor interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas. La cualidad de la interacción que el profesor mantiene en clase con los alumnos de altas y bajas expectativas parece diferir fundamentalmente en: la atención que les presta, la dificultad de las preguntas que les dirige, el tiempo que les deja para responder y la adecuación del refuerzo que les proporciona. Los alumnos suelen percibir con gran precisión este tratamiento diferencial.
- Carencia de formación intercultural que se une a una sensación de impotencia pedagógica, lo que suele provocar una ambición pedagógica sensiblemente hacia los alumnos minoritarios. Es necesario que el profesorado tome conciencia de su protagonismo como profesional, en la escuela y desde ella, sobre el fracaso o éxito educativo de los alumnos minoritarios.

La presencia de alumnos extranjeros en la escuela se está convirtiendo en un problema pedagógico de primer orden que suscita abundantes preocupaciones. La mayoría de los países que constituyen la Unión Europea han adoptado distintas medidas en relación con estos alumnos. De entre ellas cabe destacar:

- Medidas dirigidas a facilitar la integración de estos alumnos en el sistema escolar:

Entre ellas están en primer lugar todas las que tienen por objeto mejorar su conocimiento de la lengua del país en el que se han instalado.

A ellas se añaden las destinadas a compensar el retraso escolar que sufren la mayoría de estos alumnos simplemente como resultado de su menor conocimiento de la lengua o por otros motivos.

La familiarización con la lengua del país de acogida es con razón la primera medida, pero no deja de provocar discusiones sobre la mejor forma de llevarla a cabo. Países con gran tradición de recepción de emigrantes, como Francia y Suiza, utilizan desde hace mucho tiempo las clases de “acogida” donde el alumno recién llegado se somete a un aprendizaje intensivo del francés y sólo cuando ha alcanzado un dominio suficiente de esta lengua se incorpora a la clase común. Sin embargo, la clase de acogida tiene un inconveniente evidente: si la asistencia a esta clase se prolonga el alumno acumula cada vez un mayor retraso escolar.

En otros países se ha preferido ofrecer como solución a estos alumnos unas clases de lengua especiales para ellos pero introduciéndolos al mismo tiempo en la clase común desde el primer día.

Más allá de las razones pedagógicas en la elección de una de estas dos soluciones intervienen motivos más profundos. La clase de acogida pone por delante el objetivo de la plena integración cultural y destaca el carácter de diferentes de los recién llegados. La incorporación temprana en el aula común destaca el carácter de aceptación de las diferencias que debe tener la escuela y la educación en nuestro tiempo.

- Medidas dirigidas a mantener los rasgos culturales propios y, sobre todo, a mantener y perfeccionar su conocimiento de la lengua de su comunidad de origen:

La enseñanza o el mantenimiento de la lengua materna ha provocado y sigue provocando discusiones.

En los años de la posguerra, la reconstrucción en Alemania y en otros países del norte atrajo a numerosos emigrantes del sur de Europa: Italia, España, Portugal y Grecia entre otros. En aquellos años, los países receptores no sólo abrían su sistema escolar a los hijos de los trabajadores extranjeros sino que les ofrecían la posibilidad de recibir enseñanza de su lengua de origen, enseñanza que muchas veces iba a cargo de profesores enviados por los gobiernos de los países de procedencia. Se daba por supuesto que la emigración de los padres era sólo temporal y que sus hijos no debían perder contacto con su lengua materna para poder continuar sus estudios cuando regresasen.

En la actualidad la idea de que los inmigrantes se instalen en el país de recepción sólo provisionalmente es cada vez menos cierta y a pesar de ello varios países, Alemania y Holanda sobre todo, aceptan que es responsabilidad de su sistema educativo ofrecer a todos los alumnos inmigrados la enseñanza de su lengua de origen.

Otros países en cambio, como Francia, han sido muy reacios a esta idea cuando se trata de inmigrantes con escasos recursos. Los inmigrantes procedentes de países desarrollados y con un buen nivel económico no tienen problema para mantener su lengua de origen porque se trata de una lengua socialmente prestigiada y porque los padres tienen recursos económicos para facilitar a sus hijos las enseñanzas complementarias necesarias.

- Medidas dirigidas a facilitar o a fortalecer el conocimiento mutuo entre los alumnos autóctonos y los inmigrados:

En su forma más simple estas medidas pueden consistir en ofrecer, al margen de los programas escolares, información sobre las variedades culturales de la humanidad y más concretamente de las variedades culturales representadas por los alumnos extranjeros presentes en la escuela.

Pero las medidas pueden consistir también en incluir la información sobre la variedad en los propios programas escolares.

También se puede considerar el ofrecer la enseñanza de la lengua de los alumnos inmigrados como enseñanza optativa para los autóctonos. Es ésta una medida que a menudo se propugna como ejemplo de que diversidad cultural y lingüística del alumnado se puede convertir en un factor positivo en la enseñanza.

- Educación pluricultural:

Desde hace unos años se ha popularizado la idea de que la presencia cada vez mayor en todos los países europeos de residentes extranjeros obliga a orientar la educación en el sentido de preparación para convivir en una sociedad pluricultural y por tanto a proponer una auténtica educación pluricultural.

Con el nombre de educación pluricultural se han propuesto medidas de tipo muy diverso. En un nivel superior la educación pluricultural implica una modificación de los programas escolares y de sus objetivos últimos que deberían dirigirse hacia la construcción de una sociedad pluricultural.

## **INVESTIGACIÓN PREVIA**

En su investigación, Merino (1994), indica las características que influyen en la visión de la sociedad receptora y afirma que los grupos que menos actitudes racistas provocan, son los que se aproximan a la raza blanca, a la cultura occidental y a la religión cristiana.

En cuanto a investigaciones sobre actitudes del profesorado hacia los inmigrantes podemos citar la de Calvo Buezas (1990), en la que encuestó a profesores y alumnos acerca de qué grupos étnicos les producían mayor rechazo y en

qué tipo de relaciones (compartir barrio, ser amigos, ser alumnos...). Las conclusiones obtenidas fueron las siguientes: el mayor rechazo es hacia los gitanos, siguiéndoles los árabes, negros y judíos. Los franceses, hispanoamericanos e ingleses reciben el menor rechazo. El rechazo es mayor en las relaciones más íntimas mientras que la relación tener como alumnos a niños de otros países muestra el menor rechazo.

Sobre la misma temática, Siguan (1998) realizó una investigación con el objetivo de estudiar las opiniones y actitudes de los docentes respecto de los alumnos inmigrantes llegando a las siguientes conclusiones: el profesor no discrimina a los inmigrados por serlo, pero también es cierto que por la propia lógica del sistema educativo buena parte de ellos tienden a quedar rezagados respecto a la marcha general de la clase. La actitud en general no discriminatoria significa que la aceptación o el rechazo se hará por razones individuales.

Zimmermann (1978) quiso averiguar el grado de atracción-repulsión de los maestros respecto a los niños en función de su clase social y de su origen étnico, y cómo esta actitud depende de mecanismos de comunicación no verbal. Llegó a las siguientes conclusiones:

- Los profesores prefieren o rechazan a los niños según características de poco peso escolar y sí de orden afectivo.
- Los niños inmigrados y de clase baja son los que se llevan los calificativos de indiferencia, antipatía, repugnancia, seguidos por los niños autóctonos de medios socio-culturales desfavorecidos.
- A los niños inmigrados se les sitúa en guetos psicológicos. Esta marginación afectiva repercute en el aprendizaje escolar.

Rosenthal y Jacobson (1980) coinciden con las conclusiones de Zimmermann y afirman lo siguiente:

- Los profesores, por simplificación mental, se forman una imagen de cada alumno apenas lo conocen. Son, normalmente, duraderas.
- A los niños pobres, minoritarios... se les suele etiquetar negativamente por confrontación con la cultura escolar.
- Tales imágenes desfavorables generan unas expectativas negativas sobre sus posibilidades escolares, que acabarán cumpliéndose en la realidad.

Como investigación realizada sobre actitudes del alumnado autóctono hacia el hecho multicultural en el ámbito escolar podemos nombrar la de Ortega y Mínguez (1991). Los resultados fueron los siguientes: un tanto por ciento elevado(54,4%) de los alumnos manifestaron actitudes positivas hacia la pluralidad cultural, el 67,2% rechazaron la promoción de un Estado uniforme en su cultura y un 50,3% estaban a favor de la promoción y defensa de las minorías étnicas.

Grant y Sleeter (1989) recogieron las opiniones que los profesores de EEUU tenían de la educación multicultural: la mayoría opinaba que la educación multicultural era una buena idea pero muy pocos se mostraron activos a la hora de

llevarla a la práctica. Veían la educación multicultural como algo aparte al currículo y la consideraban como algo de mucho menos valor que otros objetivos académicos.

Así mismo, Alkan y Breede (1989) tomaron las opiniones de profesores de

Holanda, Gran Bretaña, Francia y la RFA acerca del concepto de educación multicultural y su posible aplicación práctica. Los profesores más jóvenes y los más afectados directamente en la enseñanza de alumnos minoritarios tienen actitudes más positivas.

Por otra parte, encontramos investigaciones que demuestran que la distancia entre la cultura familiar y la cultura escolar repercute negativamente en las actitudes del profesorado y, por consiguiente, en el rendimiento académico del alumnado inmigrado. Vásquez (1984) estudió cómo los alumnos extranjeros en la escuela francesa se encuentran en una situación de conflicto entre las normas de conducta que les propone la familia y aquellas que deben adoptar en la escuela y cómo los problemas resultantes de esta contradicción inciden en los comportamientos, representaciones y actitudes de maestros y alumnos.

Devault (1992) llegó a la conclusión de que el mayor éxito escolar de las niñas magrebíes respecto a sus hermanos varones puede explicarse por la mayor sumisión de las primeras y la mayor resistencia de los segundos respecto de las escuelas occidentales.

Wong (1980) opina que la forma de percibir a los alumnos minoritarios viene mediatizada por la idea de alumno modelo. Así, a los alumnos asiáticos se les ve como muy buenos alumnos por su respeto a la autoridad y su conformismo.

En lo referente a formación intercultural, Mahan y Boyle (1981) constatan en estudiantes de magisterio la sensación de incapacidad o falta de preparación para enseñar en escuelas y contextos multiculturales. Los profesores prefieren que otros (maestros de refuerzo, clases especiales...) se encarguen de los alumnos minoritarios.

Jordán, Carbonell y San Román han centrado sus investigaciones en la formación del profesorado como pieza clave de la educación intercultural.

El Colectivo IOE (1993) así como Fresno (1994) apuntan la ausencia de innovaciones curriculares y metodológicas y de modificaciones en el proyecto educativo y en las programaciones de aula que puedan provocar una mejor integración escolar del alumnado inmigrante.

Diversas investigaciones (Tomlinson,1983; Solomon,1992; Bartolomé,1994) señalan que los niños inmigrantes se relacionan esencialmente con miembros de su propia minoría.

Serra (2001) investigó sobre las relaciones interétnicas en un instituto catalán y la violencia que estas podían generar. Llegó a la conclusión de que la nacionalidad, la distinción entre los que se identificaban como catalanes y los que lo hacían como españoles, no generaba exclusión. En cambio, el ser inmigrante sí que era un motivo de exclusión. En relación con la violencia racista, este término resulta engañoso ya que por él entendemos que los que la practican lo hacen motivados por un racismo

extremo pero en él intervienen otras variables y los alumnos que la practican no son los más racistas.

Finalmente, Besalú, Fullana, López, y Vilá (2001) investigaron sobre el éxito/fracaso escolar del alumnado de origen africano en la provincia de Gerona y en qué medida influyen factores sociales, familiares, escolares y personales. En términos de resultados académicos, los de este colectivo de alumnos eran significativamente peores.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

### **Muestra**

La muestra seleccionada la conforman 143 estudiantes de primero de Magisterio de las escuelas de magisterio de Bilbao y Vitoria. Los sujetos seleccionados pertenecen tanto al modelo de castellano como al modelo de euskera.

### **Instrumentos**

La pesquisa de campo se ha llevado a cabo mediante cuestionario. Este cuestionario partía de la recogida de información personal: edad, sexo, localidad de residencia y si se considera nacionalista o no nacionalista, y proseguía observando qué es para los futuros educadores un inmigrante, cómo lo caracterizan, cómo ven su integración, por qué creen que existe la inmigración, si la consideran positiva ó no y cómo debería actuar el sistema educativo para hacer frente a esta nueva realidad... En todas las preguntas he hecho distinción entre inmigrante voluntario e involuntario, considerando el primero como aquél que viene por motivos laborales, sin la apremiante necesidad de cambiar de país para poder sobrevivir y el involuntario como aquél que, no por deseo propio, se ve obligado a abandonar su lugar de origen para conseguir una mejora de condiciones de vida.

### **Procedimiento**

El primer paso fue el buscar una muestra de sujetos cuya información me fuese valiosa y accesible. Me decidí por estudiantes de magisterio porque van a ser futuros educadores y los que se van a tener que enfrentar a la nueva situación de interculturalidad en las aulas.

Elaboré un cuestionario de preguntas abiertas con el que he pretendido obtener una amplitud de respuestas que me ayude en el futuro a la realización de un cuestionario cerrado que determine las diferentes representaciones sociales que hay de la inmigración y de los inmigrantes. Lo apliqué entre los estudiantes.

Una vez categorizadas las respuestas, las inserté en una base de datos e hice su análisis mediante el programa SPSS. El estadístico empleado para ver el tipo de relación (significativa o no significativa) entre las variables ha sido el chi-cuadrado. Posteriormente, para la reducción y exposición visual de los datos pretendí utilizar el análisis de correspondencias o el escalamiento óptimo pero debido a que en algunas categorías de las variables hay muy pocos sujetos, no eran los adecuados. Por lo que me decidí a exponer los datos significativos a través de histogramas.

Después de la elaboración de los histogramas, el siguiente y último paso fue extraer los resultados e interpretarlos.

## **RESULTADOS**

Según los cuestionarios pasados a los estudiantes de magisterio, las variables que más influencia tienen a la hora de tener una concepción u otra sobre la inmigración y los inmigrantes son la ideología, la localidad donde se vive y el modelo de estudio.

Con respecto a la variable modelo de estudio, los estudiantes de magisterio del modelo euskera caracterizan en gran medida al inmigrante voluntario con dinero y vacaciones y al involuntario con pobreza y relacionan su venida con búsqueda de trabajo. Por su parte, los estudiantes de modelo castellano identifican, en un porcentaje superior que los de euskera, al inmigrante voluntario con feliz y al involuntario con rechazo social y con conflictos.

Siguiendo con esta misma variable y con respecto a la visión que tienen tanto del inmigrante voluntario como del involuntario, los estudiantes de euskera podemos afirmar que se inclinan a considerar que el inmigrante voluntario viene por propia voluntad y de vacaciones, mientras que el inmigrante involuntario viene motivado por la necesidad económica. Los estudiantes de castellano visionan, en mayor medida que los de euskera, al inmigrante con motivo laboral.

En lo referente a la variable ideología, los estudiantes que se consideran nacionalistas opinan que la inmigración existe por la existencia de problemas en el país de origen mientras que los identificados como no nacionalistas opinan, un 10'4% por encima que los nacionalistas, que el fin de la inmigración es el mejorar el nivel de vida.

La variable localidad nos muestra que un alto porcentaje(73,3%) de los residentes en Gipuzkoa opina que la inmigración existe para mejorar el nivel de vida y un muy escaso porcentaje(6'7%) opina que sea debida a las diferencias económicas entre países.

Por otra parte, un porcentaje significativo(34'3%) de los residentes en Bizkaia opina que la inmigración es debida a la existencia de problemas en el país de origen.

## **CONCLUSIONES**

Según podemos apreciar en los resultados obtenidos y atendiendo a la hipótesis: “influencia del modelo lingüístico sobre la representación social del inmigrante”, podemos afirmar que sí que existe una clara relación entre ambas variables. Esta relación la podemos interpretar afirmando que el pertenecer a un modelo u a otro lleva implícito un modelo familiar, unas relaciones sociales; estilos de vida diferentes lo que implica tener distintas concepciones sobre determinados temas.

Por otra parte, la variable ideología vemos que tiene influencia sobre por qué pensamos que existe la inmigración. El tener una ideología nacionalista o no nacionalista determina el por qué. Es una relación esperada ya que el posicionamiento político nos hace dar unas razones u otras al por qué de distintos acontecimientos.

No apreciamos una relación significativa entre las variables ideología y visión del inmigrante. El País Vasco no ha sido una zona con alto índice de inmigración lo que ha hecho que los partidos políticos no recojan a los inmigrantes en sus programas políticos, esto provoca que sus votantes no tengan una visión acerca de ellos.

El no encontrar relación entre modelo lingüístico y las razones de la inmigración, nos puede hacer pensar que el motivo de que los alumnos no tengan un claro posicionamiento al respecto pueda ser debido a que es un tema muy poco trabajado en el sistema educativo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Gerona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Calvo Buezas, T. (1990). *El racismo que viene. Otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos.
- Calvo Buezas, T. (2001): *Inmigración y universidad. Prejuicios racistas y valores solidarios*. Madrid: Complutense.
- CIDE (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: Ministerios de Educación, Cultura y Deporte.
- CIDE (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, J.(1994). *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid: Tolosa.
- De Lucas, J. (1994). *El desafío de las fronteras*. Madrid: Temas de Hoy.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Eiser, R. J. (1989). *Psicología social: actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Pirámide.
- Essombra, M. A. (1994). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- García Castaño, F.J.;García-Cano Torrico, M. (1997). *El racismo pensado. Discursos racialistas entre profesionales de la educación*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (1998). *Actitudes hacia los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: Ceac.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Lluch i Balaguer, X. y Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid: CIDE.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Murillo, F.J. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Teoría de la Educación*, 3, 47-58.
- Ruiz de Olabuenaga, J.I. (2000). *Inmigrantes*. Madrid: Acento.
- Serra, C. (2002). El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 77-82.
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Solé, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lérida: Educació i Món Actual.
- Sorman, G. (1993). *Esperando a los bárbaros*. Barcelona: Seix Barral.
- Vasquez, A. (1984). Rápido y bien. Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 95-109.
- Wieviorka, M. (1992). *Racismo e modernidade*. Venda Nova: Bertrand.