

EL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE LA ETNIA. UN PLANTEAMIENTO SEGREGADOR

BEGOÑA ZAMORA³⁹

El profesorado no universitario maneja un discurso diferente del alumnado según su etnia, marcado por el acercamiento o alejamiento de ésta a la cultura escolar y por tanto al alumnado modelo –aunque sea de una cultura muy distante-. Una posición favorable sobre los asiáticos y desfavorable sobre los africanos y latinoamericanos, tanto del alumnado masculino como del femenino. Una postura que podría tener efecto en los resultados académicos del alumnado. Lejos de ser consciente de las posibles repercusiones de sus expectativas, el profesorado se mueve entre un discurso sostenido bajo cláusulas de salvaguardia que intentan legitimar las diferencias y un etiquetaje que roza planteamientos claramente desiguales que no necesita justificar. De una u otra forma poco puede hacerse para lograr una igualdad de oportunidades entre etnias cuando se asume un planteamiento discriminatorio.

Este trabajo no tendría lugar si antes no se hubiesen desarrollado otros. La lectura del artículo de Eduardo Terrén sobre “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”⁴⁰ ha conducido, entre otros aprendizajes, a dar título a estas páginas. Sin la investigación dirigida por Blas Cabrera sobre “La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias”⁴¹ no hubiésemos contado con los grupos de discusión que han permitido analizar ahora el objeto propuesto⁴².

³⁹ Universidad de La Laguna bezamora@ull.es

⁴⁰ Publicado en *Papers* 63/64, 2001, 83-101

⁴¹ Investigación financiada con fondos FEDER bajo la Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Forman el grupo de investigadores, aparte del investigador principal: Bernardo Báez de la Fé, Leopoldo Cabrera Rodríguez, Carmen N. Pérez Sánchez, María del Mar Noda Rodríguez, Francisco Santana Armas y yo misma. A todos ellos agradecerles su trabajo en los desplazamientos

1.- La importancia del discurso. Breve descripción metodológica

Terrén⁴³ sintetiza con acierto la importancia del discurso con presencia notoria desde los Estudios Culturales anglosajones, como mecanismo de clasificación de los otros en una jerarquía de distancia cultural, estando el profesorado del lado de los establecidos y siendo su propia identidad un elemento fundamental de anclaje en la percepción que tenemos de “los otros”, “los marginados” y, en definitiva, de la diferencia que hace entre grupos de alumnos.

El profesorado a veces utiliza cláusulas de salvaguardia dirigidas a “salvaguardar la propia integridad moral del informante ante lo que pueda resultar de su discurso. Es como si los informantes quisieran garantizar que la imagen que van a proyectar va a ser aceptada, conscientes en su mayoría de que la interacción de la entrevista va a transcurrir por terrenos resbaladizos, donde a menudo se presentan zonas de ambigüedad y dilemas prácticos ante los que no es fácil tomar postura y sí, en cambio, criticar cualquier medida adoptada” (Terrén, 2001: 92)⁴⁴.

Las cláusulas de salvaguardia pueden ser directas o indirectas. En el tema de la diferencia étnica, las directas serían del tipo “pero que conste que no soy racista, ¿eh?”. Y las indirectas las divide en dos modelos. En uno, se distingue entre lo que sería deseable y lo que no queda más remedio que aceptar, es decir, entre el modelo abstracto, teórico, de atención a la diversidad y el día a día con el alumnado difícil. Una segunda versión indirecta sería cuando se coge el discurso de otros que tienen un comportamiento racista, generalmente de características subalternas, con los que compiten por las medidas redistribuidoras (Terrén, 2001: 92-3).

En esta ocasión observaremos dicho discurso a través de grupos de discusión de profesorado no universitario. Catorce grupos de discusión que sirven de base para analizar el discurso del profesorado⁴⁵ –de una media de dos horas cada uno-. El hecho de que nuestra investigación no tuviera por objetivo la búsqueda de las cláusulas de salvaguardia sino que haya surgido como un análisis posterior, impedirá realizar un análisis a conciencia sobre el tema, por tanto tendremos que valorar con mesura los resultados obtenidos. Con todo, la representación

por las distintas islas para la realización de los grupos de discusión y el tiempo invertido en los mismos, sin cuyo trabajo tampoco podríamos llevar a cabo el empeño que nos ocupa. Asimismo, la tarea se nos facilita gracias a las transcripciones que realizaron de los grupos de discusión las sociólogas Margaret Díaz Viña y Vanesa Zamora Morales.

⁴² La idea sobre el interés de explotar la información desde este plano se la debo, en parte, al propio director de esta última investigación. Hemos dejado el análisis del discurso del profesorado sobre la igualdad de oportunidades según clase social para un futuro trabajo.

⁴³ Una elaboración más profunda y lograda puede verse en el artículo citado del autor. Muchos otros han señalado los pros –también los límites- de las técnicas cualitativas y de manera particular de los grupos de discusión para entender la mentalidad de un colectivo.

⁴⁴ Aun así, para el autor esta cláusula de salvaguardia que se provoca ante un “discurso delicado” o un “terreno difícil” no debe confundirse con una “respuesta aprendida” o el discurso correcto o la respuesta esperada.

⁴⁵ En cinco de los catorce grupos de discusión el tema a discutir era directamente la igualdad de oportunidades.

identitaria de los diferentes grupos según su cultura y cercanía de ésta a la del profesor surge libremente. Los temas a discutir fueron en cuatro de los grupos motivados por el propio profesorado. En los diez restantes se propuso dos líneas de debate por grupo entre las siguientes: a) igualdad de oportunidades (origen social, sexo e inmigración), b) percepción como profesionales, valoración social de su trabajo, c) vocación, implicación emocional, compromiso con su trabajo y d) características laborales y organización del trabajo. Estos temas fueron elegidos de los resultados observados en el cuestionario que llamaron nuestra atención.

Aunque en principio el tema de discusión que más se acerca a este trabajo es el definido directamente como igualdad de oportunidades, los otros debates mantenidos en los grupos de discusión también aportaron información.

Los grupos de discusión tuvieron lugar en cinco de las siete islas de Canarias y en diversas zonas de las islas capitalinas. Se trataba de atender a la diversidad de condiciones y de contextos de trabajo del profesorado. Asimismo se formaron los grupos con diversidad de enseñantes. Se atendió a distintos niveles educativos, algunos grupos fueron de profesorado de un mismo nivel educativo, otros integraban a docentes de primaria y secundaria. Variables como género, edad, trabajo en centros públicos o privados y diversidad de formación según especialidades fueron tenidas en cuenta en la constitución de los grupos intentando así contar con el mayor abanico posible de situaciones.

La nomenclatura a seguir será la misma que la desarrollada en la investigación original⁴⁶.

2.- Identificaciones del alumnado con el sistema educativo e influencia del profesorado en su construcción

Es claro que la identificación del alumnado según su clase social, género y etnia con el sistema educativo tiene mucho que decirnos sobre los resultados potenciales del alumnado. Como dijera Fernández Enguita (1997), así se explicaría que las chicas tuvieran tan buenos resultados –a pesar de regirse el sistema educativo por una lógica androcéntrica-. Una buena situación que compartirían algunas etnias (asiáticos frente a africanos, por ejemplo), aun hallándose ambas en un mismo país de acogida y compartiendo el hecho de tener una lengua extranjera, una situación que hemos visto recogida en distintos contextos (EEUU en Fernández Enguita (1997), España en Terrén (2001) o Canarias en Zamora Fortuny (2008)). Obvia decir que son múltiples los matices que hallaríamos si atendiéramos a las distintas procedencias de un mismo continente. Por otro lado, en las clases sociales esa identificación con el sistema educativo podría explicar los mejores resultados de las clases medias y los peores de las clases subalternas.

⁴⁶ Las referencias a las transcripciones comienzan con las siglas GD de grupo de discusión. Seguidas de las iniciales de las islas donde tuvieron lugar T (Tenerife), GC (Gran Canaria), LP (La Palma), F (Fuerteventura) y L (Lanzarote). En las islas capitalinas puede seguir una N (zona norte), Sur (zona sur) o M (zona metropolitana). Y finalmente, una S indica profesorado de secundaria y una P, de primaria.

La identificación no se produce individualmente sin efectos sociales externos. Es evidente que en la construcción de la identidad influyen sobre manera la posición que nos atribuyen los otros.

Que a las chicas les vaya bien en el sistema educativo puede explicarse en parte porque desde la década de los ochenta del siglo pasado vieran una escapatoria en el sistema educativo para no reproducir el rol de sus madres, amas de casa dominadas y encontraran en las credenciales el mejor arma para hacer un hueco en el mercado de trabajo en competencia con los hombres. Pero no puede negarse el efecto social del profesorado. Como dijera Enguita, el hecho de que el enseñante fuera mujer repercute positivamente en la identificación cultural hacia las chicas que pasan a sentirse cómodas en la institución y que comienzan a tener mejores resultados educativos paralelamente al cambio de sexo del profesorado. Sin minusvalorar el peso de la revisión feminista que aligera las tintas de los libros de texto sexistas.

Por otro lado, como demuestra Terrén, la diferenciación étnica que hace el profesorado clasifica al alumnado jerarquizándolo según su procedencia, y ello puede contribuir a la profecía autocumplida que definieran Rosenthal y Jacobson, según la cercanía o la lejanía étnica del alumnado al estudiante modelo.

Sin embargo, en el discurso mayoritario del profesorado no se expresa directamente una conciencia explícita de esta asociación entre identidad y expectativas. Todo lo contrario, aparecen las cláusulas de salvaguardia como protección frente a un discurso potencialmente no correcto que abriera cualquier mínimo atisbo de segregación, racismo o construcción de una identidad -en este caso del grupo con poder, el profesorado- diferenciadora que acabara asociando roles adscritos con roles adquiridos; y, por tanto, que en última instancia mermara la función básica del sistema educativo como valedor de la meritocracia en condiciones de igualdad de oportunidades. O bien, en su defecto, un discurso claramente segregador que no oculta, ni intenta salvaguardar, aunque hace responsable del mismo a causas externas al profesor y al sistema educativo ya sea el propio alumno, su familia o su cultura.

Pongamos como ejemplo el género. La coincidencia de identidades entre alumnas y profesoras por ajustarse además las primeras a lo que las segundas entienden como alumnado modelo, podría explicar esos buenos resultados. ¿Cómo hacerlo entonces en los campos científicos donde no obtienen tan buenos resultados? PISA y otros informes de evaluación españoles demuestran que a las chicas les va cada vez mejor en el sistema educativo, pero si esta distancia se marca en lengua, no ocurre así aún en matemáticas, mientras se iguala las diferencias en ciencias. Quizás aquí entra en juego las cláusulas de salvaguardia. No lo sabemos, pero una hipótesis posible sería que el profesorado sigue sin identificar a las mujeres con carreras científicas aunque no vea misógino este planteamiento⁴⁷. De hecho, en el cuestionario realizado al profesorado en la investigación dirigida por Cabrera, cuando se les pregunta por los estudios

⁴⁷ Los argumentos podrían ser muchos, por ejemplo: no tener un cerebro igual desarrollado que el de los hombres (ver argumentos de María Calvo en Marina Subirats, 2010). En este caso hablaríamos de una cláusula de salvaguardia directa.

universitarios que preferirían para sus hijos señalan de manera prioritaria las ramas de ingeniería y arquitectura para sus hijos y la rama de sanidad para sus hijas⁴⁸.

Entendemos que no cabría como cláusula de salvaguardia un análisis objetivo donde se reconoce la influencia de la institución, la del alumnado y la suya propia, sino que estamos aludiendo por cláusula de salvaguardia a “echar balones fuera”, quitándose cualquier responsabilidad fundamentalmente propia, también por causas institucionales y del carácter identitario del grupo alumnado, donde además cabe considerar que “no hay nada que hacer”.

Cabrían expresiones como: Yo no tengo nada que ver, no se puede hacer nada, si las cosas funcionan así no es culpa mía, si ellos pasan, si no les gusta, ¡Si no les atraen las matemáticas! Quedaría fuera pues un planteamiento de ¡y si diéramos las matemáticas de otra manera! Pero sí sería una cláusula de salvaguardia indirecta ¡no todos se van a dedicar a lo mismo! ¡no van a ser las chicas mejores en todo! ¡pobres chicos!

Otra forma de ver las cláusulas de salvaguardia en el género es que a los chicos les va peor, no porque el profesorado mujer se identifique más con las alumnas ejemplares, disciplinadas, sino porque los chicos son más indisciplinados, molestos, incordios, rebeldes, desastre...

Un discurso que podríamos aplicar también al debate de clase social y de etnia en la igualdad de oportunidades.

La importancia mayor de lo dicho del estudio que abordamos es ver hasta dónde la influencia negativa del profesorado hacia unos grupos de alumnos y positiva con otros –los ya beneficiados socialmente: clases medias, hombres (con muchas matizaciones dada la mayor representación de la mujer entre el profesorado) y determinadas etnias-. Una circunstancia que tiene lugar, probablemente, sin ser conciente de la perversidad de su efecto en la reproducción social de clase, género y etnia.

El profesorado está condicionado por su cultura y procedencia social probablemente con una imagen sesgada de los distintos grupos sociales y culturales a través de la información que le llega por los medios de comunicación, por su experiencia de vida, lo que no siempre coincide con la realidad, con la justicia social o con la igualdad de oportunidades. Si la formación que recibe el profesorado alterara cualquier imagen tergiversada y propiciara un conocimiento cabal sobre las relaciones sociales podría decirse que la imagen de la sociedad sería otra. Pero no parece ser el caso, ni en la formación inicial ni en la permanente (Zamora Fortuny, 2012). Tampoco, por lo que sabemos, las experiencias en los centros educativos con las relaciones allí mantenidas cambia la situación.

Cuando se omite la existencia de las clases sociales en los debates sociales y la sociedad es vista como una suma de individuos y esto se traslada al sistema educativo nos encontramos con

⁴⁸ Pregunta número 119 del cuestionario.

un discurso que da la igualdad de oportunidades por conseguida⁴⁹. Prima la tesis funcionalista donde la meritocracia sería el eje hegemónico del sistema educativo.

Algo similar podría estar dándose en el género (algunas investigaciones consideran a las mujeres la parte débil del sistema educativo, a pesar de los últimos resultados educativos) y en la etnia (por ejemplo, mientras los medios de comunicación en Canarias transmitían una imagen de mayor presencia de africanos de cualquier nacionalidad, la realidad era muy distante: un colectivo minoritario).

Por otro lado, no hace falta insistir en que el reconocimiento de la autoridad, de sobra trabajado por Bourdieu y Passeron en la Reproducción, implica, más allá de la fragilidad de la infancia, que el alumnado acate y acepte la identidad que el profesorado le atribuye generándose así el cumplimiento de sus expectativas.

Una autoridad, la del profesorado, que hace valer, consciente o inconscientemente, un sesgo profesional marcado por la concepción del alumnado modelo. Para el profesorado hablar del alumnado modelo es hacerlo “del alumno cercano que responde aunque sea culturalmente distante, del alumno que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa” (Terrén, 2001: 95-96).

3.- Entre las cláusulas de salvaguardia y un discurso abiertamente discriminatorio

El profesorado no tiene duda en diferenciar entre tipos de inmigrantes. El criterio podría definirse por la identificación con el alumnado modelo. Aunque no sabemos la clase social de las distintas etnias a las que se refiere el profesorado, sí que podemos tener una aproximación con un reducido margen de error. De tal forma que la distribución entre centros públicos y centros privados o seguir en una educación postsecundaria en la rama noble o en la rama pobre no nos depara muchas sorpresas si atendemos meramente a la distribución de los inmigrantes en la pirámide social (Zamora Fortuny, 2008).

Como puede verse en la tabla siguiente, la distribución del alumnado extranjero según la titularidad de los centros, marcaría un perfil sociocultural y económico muy diferente según nacionalidades, europeos y asiáticos por un lado y americanos y africanos por otro. Lo que de manera pormenorizada por nacionalidades agudiza más las diferencias entre estos colectivos, incluso dentro de un mismo continente o zonas de procedencia, sirva de ejemplo el contraste entre marroquíes e hindúes, o entre países ricos de Europa (como Alemania, Reino Unido en la UE o Noruega en el resto de Europa) frente a países pobres. Lo que no implica desatender a

⁴⁹ Como se ha visto en la investigación del equipo y particularmente en Cabrera, B.-Cabrera, L.-Pérez, C. y Zamora, B (2012): “La desigualdad legítima de la escuela justa”, RASE, vol.4, núm1., pp. 304-332.

algunas excepciones por el tipo de trabajo que desarrolla una comunidad de inmigrantes en una determinada zona.

Alumnado extranjero no universitario según titularidad de los centros y nacionalidades en Canarias. Datos provisionales curso 2011-2012

Alumnado extranjero en CANARIAS	Número		Distribución	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados
TOTAL	28.191	3.506	88,94	11,06
UNIÓN EUROPEA (27)	7.528	1.598	82,49	17,51
Alemania	1.362	407	76,99	23,01
Italia	1.699	209	89,04	10,96
Polonia	264	27	90,72	9,28
Portugal	367	23	94,10	5,9
Reino Unido	1.418	501	73,89	26,11
RESTO DE EUROPA	689	363	65,49	34,51
ÁFRICA	3.821	87	97,77	2,23
Marruecos	2.312	26	98,89	1,11
AMÉRICA	14.128	952	93,69	6,31
Estados Unidos	117	40	74,52	25,48
Cuba	1.338	108	92,53	7,47
Argentina	1.606	124	92,83	7,17
Colombia	3.818	173	95,66	4,34
Venezuela	2.336	219	91,43	8,57
ASIA	2.009	502	80,01	19,99
China	1.283	203	86,34	13,66
India	271	202	57,29	42,71

Fuente: Elaboración propia con datos del ISTAC (2012)

Por regla general la diferencia está clara en el discurso del profesorado. Por un lado están los árabes y los latinoamericanos y por otro los guiris y los chinos⁵⁰ (profesor de instituto GDL2.1). Lo que además se manifestaría en la propia división que hace el alumnado. Dice una maestra que trabaja la multiculturalidad, que lo normal es encontrar la agrupación del alumnado según nacionalidades: los árabes por un lado y los ingleses por otro (GDL3.1).

Una diferencia que se achaca al comportamiento del alumnado. El triunfo fácil como valor que cala en la mentalidad del alumnado más marginal frente al valor del esfuerzo caduco del sistema educativo es recogido de manera reiterada entre el profesorado de diversos grupos de discusión en el tema de la igualdad de oportunidades, sea de clase social, de género o de etnia. Así una profesora cuenta que estando su instituto en medio de la nada, teniendo que usar transporte para poder llegar hasta allí, algunos alumnos hijos de papá sin estudios, pero con dinero, con 18 años van en coche, convirtiéndose en un modelo para el resto de colegas. El esfuerzo y los estudios dejan de ser un valor para triunfar y pasa a serlo *trapichar* o hacerse con un buen carro o con dinero fácil (profesora de secundaria, GDL3.2).

El profesorado establece diferencias entre el alumnado inmigrante según procedencias que se hacen visibles en los resultados educativos (profesora de secundaria, GDL4.1). Con todo, el tema de la inmigración es casi siempre señalado como problema, excepción hecha de los

⁵⁰ Quizás, como en el discurso popular, se utilice el término de chinos como sustituto de asiáticos, abarcando a cualquier persona con rasgos orientales.

chinos y de los europeos –estos últimos llegan a no considerarse como inmigrantes, a lo que han contribuido distintos estudios sobre inmigración y educación, pero también la posición que representan en la sociedad y por tanto en el sistema educativo-. Lo que podemos apreciar en múltiples valoraciones. A modo de ejemplo:

Hablando de los musulmanes y de los pésimos resultados con ellos se dice que la situación mejora al hacerse el embudo en bachillerato (profesora de secundaria, GDL4.1).

Se asocia la escasez de inmigrantes en un centro como un elemento más para el buen funcionamiento de un centro (GDTSP4.1; maestro de primaria GDL5.1).

Se alude a las pandillas que se crean en los institutos con inmigrantes que llegan de distintos centros de primaria, lo que genera bronca en fechas como los carnavales que ha obligado a suspenderlos (profesor de instituto, GDL5.2).

Asimismo algún profesor critica el ímpetu con el que vienen reclamando sus derechos, más que la gente de las islas. Tanto que incluso se dice cuentan con el beneplácito de la Administración Educativa que presiona para que haya más aprobados de cara a la opinión pública (GDTM1).

En afirmaciones como: tenemos muchos inmigrantes pero el centro no es conflictivo, no pasa como en otros sitios como el Fraile (Tenerife) (GDTM1).

Se mira con envidia a los centros privados por no tener alumnado inmigrante (GDTP4) – aunque no se diga se supone que se refiere a alumnado inmigrante más alejado de la cultura escolar, porque sí que los centros privados cuentan con inmigrantes procedentes de zonas más acomodadas y con padres con una buena posición social (Zamora Fortuny, 2008)-, asociándose con alumnado con dificultades o quizás con necesidades educativas especiales: “En la privada no hay autistas, ni integrados, ni inmigrantes” (GDTP4).

Incluso cuando se trata el tema de la identidad cultural, el discurso del profesorado se acerca a un etnocentrismo o como mucho al reconocimiento de la multiculturalidad, pero no a una realidad intercultural. Así por ejemplo se critica que con el beneplácito del gobierno, supuestamente nacionalista, de Canarias se invierta dinero público en dar clase de tango o de salsa en Granadilla (Tenerife), y que no aporte los medios y las fuerzas para trabajar la identidad cultural canaria. Lo que se hace más hiriente en las romerías populares cuando se permite a alguien vestirse de sevillana, a un argentino la cola, que un grupo colombiano o venezolano ponga ballenato, o que se celebre la feria de abril en La Laguna. Todo lo cual tiene un parangón cuando se alude al sistema educativo: no se debe dejar entrar al colegio el día de Canarias a otras culturas haciendo ostentación de las mismas, “Como vengan de gitanos o me vengan con un traje de Venezuela (...) no lo permito”. (GDTSP14.2).

En las entrevistas –modelo utilizado por Terrén- son más observables las cláusulas de salvaguardia que en los grupos de discusión donde son menos controlables. En cualquier caso, observamos que, como decíamos en párrafos anteriores, el profesorado en muchas ocasiones no busca salvaguardar su discurso discriminatorio, por momentos cercano al racismo.

El discurso sobre los chinos:

Es tanta la buena imagen de los chinos como gente trabajadora que encontramos expresiones aludiendo al alumnado autóctono de un colegio marginal de Tenerife del tipo: “Ojalá los de San Matías fueran como esos chicos (chinos)” (GDTM2).

“Los chinos es una comunidad, igual que los adultos, que pasan desapercibidos, son como más sumisos, son muy buenos en lógica...” y en matemáticas, aunque les cuesta mucho la lengua (maestra de primaria⁵¹, GDL3.1).

Los chinos llegan muy cansados, casi muertos a clase, tras trabajar en restaurantes o tiendas de chinos hasta las dos o tres de la mañana, “pero como son brillantes” (profesora de secundaria, GDL3.2). Claro que siempre hay excepciones, como la que refleja un profesor que asocia el hecho de que en la comunidad china todo gire en torno al trabajo al poco interés por aprender y por relacionarse del alumnado y al escaso interés de los padres porque sus hijos aprendan: “van a ir al trabajo de sus padres; tú los ves por las tardes trabajando con las carretillas”, “tengo un chico en sexto repetidor, que debería estar en tercero de la ESO, lleva en el centro desde primero de primaria y no sabe español” (GDTM1).

Incluso en centros familiares, donde han estudiado los padres y los hijos y persisten en el tiempo los mismos maestros con el alto nivel de conocimiento y de relación entre padres y profesorado, con escaso número de inmigrantes, el calificativo más brillante se lo llevan los chinos: ‘una familia encantadora’ (directora centro primaria GDL4.2).

De los orientales en general se destacan cualidades como ser muy sumisos, sonrientes, no causan conflictos, son los que llegan, aunque sus padres no sepan el idioma (GDL3.2)

En cambio, cuando se habla de los árabes el discurso cambia:

Los padres de los árabes, que trabajan en la construcción o en el turismo en Playa Blanca, tienen un nivel bajísimo, y sus hijos a nivel competencial.

Como los padres trabajan casi todo el día, no van a los centros a hacer seguimiento de los hijos, ni van a buscar las notas.

Además hay maltrato entre ellos y tienen un seguimiento por Asuntos Sociales.

Las madres no hablan castellano ni inglés (maestra de primaria⁵², GDL3.1).

El profesorado dice no poder entenderse con el alumnado árabe por problemas de idioma y por carecer de personal suficiente. Se alude a ellos como niños con dificultad que necesitan apoyo con el que no cuentan en los centros, no ayudando su incorporación al sistema educativo con el curso empezado: “hay un montón de niños que llegan a mitad de curso

⁵¹ Téngase en cuenta que quien habla es una maestra de primaria con recorrido en centros con una alta proporción de alumnado inmigrante. Ha trabajado en centros con un 73% de alumnado inmigrante, donde el 27% restante era canario de padres extranjeros y trabaja actualmente en un centro con treinta nacionalidades en Yaiza, expresa que se trabaja la multiculturalidad, aunque no tengan proyecto aprobado.

⁵² *Ibidem*.

hablando árabe, y que ni siquiera te puedes entender; y que cuando entran allí pues mira... y no hay personal de PT suficientes, de apoyo”.

Se dice de los musulmanes que son muy violentos (profesora de secundaria, GDL3.2).

Hallarse en un centro con pocos inmigrantes, con no muchos alumnos, un centro casi generacional y ubicado más en una zona agrícola que turística ayuda a entender una mayor integración de los inmigrantes. Con todo, la directora de un centro de este tipo dice que los marroquíes son conflictivos, pero “los toreamos”, quizás porque son minoría. Están muy integrados tanto que “se han negado a aprender árabe” y que los padres “dejan que su hija se vista de ángel” (directora centro primaria GDL4.2).

De los latinoamericanos se mantiene un patrón similar:

Se dice directamente de ellos que son violentos y machistas (profesora de secundaria, GDL3.2). O se afirma: no es “oye los latinoamericanos son así” sino que viene impregnado en la manera de solucionar los problemas, mucho más violenta (profesor de instituto, GDL2.2).

Que vienen con ideas muy distintas a las nuestras: conseguir un trabajo, no hacer una carrera (GDTM1).

A la hora de las estadísticas bajan bastante el nivel (GDTM1).

Como el profesorado añora aquellos tiempos pasados donde sentía tener mayor autoridad con un alumnado y unos padres más sumisos, resalta de los sudamericanos esos valores: ‘son educados’, frente al conjunto del alumnado que ‘no da ni los buenos días’ (GDTM2). Valoran en la gente sin recursos económicos la buena educación entendida por el respeto al profesor y a la autoridad que representa lo que hacen extensible a los cubanos y a los colombianos: “hablando de educación, ves tú a la gente en Cuba, que no tienen recursos ninguno; y ves tú la formación o la educación; o los chicos colombianos y colombianas (...) cómo te viene un niño de (...) Colombia que tú te quedas, como profesor ¡pero qué educación, qué corrección! Pero eso es lo que me hacían mis padres a mí...” (GDTSP10.1).

Algunos profesores agrupan a los latinoamericanos, árabes, marroquíes, saharauis y argelinos para decir de ellos que vienen con el curso cambiado. Hay diferencia en el nivel competencial, “pero el que se lo toma en serio, enseguida se incorpora y tiene éxito” (profesor de instituto, GDL2.2).

En síntesis, como puede observarse, el discurso diferencial del profesorado hacia las distintas etnias se construye según la identificación que hace de las mismas con el alumnado modelo. Lo que explicaría el discurso diferencial utilizado por unos y otros casos. Cabe intuir que las matizaciones discrepantes dentro de una etnia se deba a posiciones sociales distintas y por tanto a vinculaciones dispares del alumnado con la lógica del sistema educativo. A modo de ejemplo, se afirma que si son inmigrantes de los que no ocupan los peores puestos de trabajo, como ocurre en Arrecife (Lanzarote), sino pequeños empresarios, suele haber un nivel alto e implicación, y se pone como excepción el caso de los ingleses en esa zona con ciertas dificultades: hablan inglés entre sí, tienen contextos desestructurados, viven en la trastienda del bar/pub donde trabajan, son atendidos por los servicios sociales... (maestro de primaria, GDL2.1).

Aunque el profesorado no lo exprese así, puede verse que el problema de integración de las distintas etnias no es principalmente por el idioma como muchas veces se dice, sino que estaría más cercano a los códigos sociolingüísticos que dijera Bernstein.

Por otro lado, hemos observado que “ser educado”, es decir, aparentemente respetuoso con el profesor al que se le da los buenos días –como en el caso de los colombianos–, es un valor desde la óptica del profesorado, pero no suficiente, sobre todo cuando choca con otros atributos contraescolares.

Desde una posición más crítica una parte del profesorado destaca el mal funcionamiento de las políticas educativas en igualdad de etnia, como es el caso del no dominio del español. Así se dice, por ejemplo, que los que vienen de determinadas zonas del archipiélago (musulmanes en Playa Blanca, Lanzarote) y que no saben nada, ni el idioma, deberían tener clase de español intensivo y no solo unas horitas (profesora de secundaria, GDL4.1). La crítica al mal funcionamiento del apoyo idiomático se hace extensiva a los chinos: se limita a dar láminas con las que poco puedes hacer porque desconoces su idioma. (GDTM1). Algunas voces aluden a algunas de las consecuencias de la jornada continua: La lejanía de los centros impide que acudan a las actividades de tarde en los centros, donde a través de actividades deportivas se podría contribuir a la integración (profesor de instituto, GDL6.1)

Una parte del profesorado, mantiene una posición más objetiva sobre la etnia cuando afirma que la inmigración no es el problema, sino la clase social: La inmigración “es algo anecdótico, se trata de un problema de clase (social)” (GDTM2).

De manera más nítida el discurso de una profesora que trabaja en un instituto en el extrarradio de Arrecife -un gueto que nadie quiere y que no reparten para ponerlos cerca del hogar de clase baja, sino que agrupa a alumnado de centros de atención preferente con un 40% de padres en paro- y que se siente a gusto en ese centro en el que lleva nueve años muestra una imagen más acorde con lo que destacan las últimas investigaciones en diferencias de resultados educativos y expresa la dificultad con la que se encuentran los docentes por mucho interés y ganas que pongan en intentar suplir la desigualdad de partida: No solo los estudios de los padres, sino las condiciones laborales, los horarios de trabajo y el número de horas desorbitadas de muchos inmigrantes llevan a un fracaso escolar de sus hijos. Donde se hace difícil trabajar por muchos proyectos de interculturalidad con los que cuentan. Más que un problema de disciplina, es el fracaso escolar terrible que hay. Son malos los resultados a pesar de que “hay un montón de implicación del profesorado, un montón de proyectos, un montón de cosas, pero es que todo es poquitísimo porque la situación en la que llegan los chicos en primero de la ESO es terrible” (profesora de instituto, GDL2.2).

4.- El discurso sobre género

Todo el profesorado que alude al tema de género, deja constancia del menor abandono escolar y del menor índice de repetición de las chicas frente a los chicos (GDL2.1; GDTSec6.2). Y la mayor implicación de las chicas también en centros marginales (GDL3.1), como constatan las investigaciones al uso (PISA y diversos estudios de Instituto de Evaluación, de manera más

estandarizada). Y se mantiene que las chicas van más a la universidad y los chicos más a ciclos, aunque predomine el contexto sociocultural (GDTSec1.2). Se reconoce que se transmite una imagen, tanto la Administración como los docentes de que hay ciclos destinados para chicas y ciclos para chicos: “oiga, mire, es que...es verdad... existen ciclos para chicos, existen ciclos para chicas...” (GDTSec3.1). O, en todo caso, en la no igualdad de oportunidades por género se alude a la inexistencia de una oferta equilibrada por género y por zonas (GDTM1).

Desde un punto de vista más crítico se entiende que no hay un problema de género sino de clase social. Se alude a los modelos repetitivos de las chicas de barrio: preocupación por la belleza y por encontrar un mandril que las cuide desde los diecisiete años (GDTM1). Una situación que ya recogía Pérez Sánchez (1998) de las chicas de clase obrera. Como ha señalado la bibliografía al uso de la cultura contraescolar, recordemos básicamente el eco del estudio de Paul Willis de 1977 *Aprendiendo a trabajar*, pero también muchos otros que le han seguido, las chicas de cultura subalterna destacan como un valor a resaltar en su cultura los atributos sexuales. Lo que se hace evidente en el discurso del profesorado sobre las chicas de determinadas etnias.

Igual que se desarrolla un discurso diferencial entre el alumnado inmigrante según procedencia, este discurso se agrava cuando se trata de chicas inmigrantes.

De las árabes se dice que llevan a sus hijas menores de edad a casarlas a Marruecos y no se sabe si vuelven. Con lo que se produce una discriminación de sexo y de oportunidad (maestra de primaria, GDL3.1). Se dice que entre las musulmanas las peleas de las chicas son por celos, parecen “peleas de gallos”. Las de los chicos por motivos diversos (profesora de secundaria, GDL3.2). “...bueno los chicos ya dije que los árabes eran violentos. Pero las chicas también, cuando no saben el idioma, son violentas, te tiran de los pelos, te escupen (...) porque creen que son insultos, como no te entienden, enseguida les sale la violencia, es un instinto de defensa, y luego ellos te lo dicen”. El profesorado interpreta que hay muchos problemas con las chicas musulmanas por los afectos, con el contacto: no pueden darse un abrazo, un beso tras un conflicto “son muy violentos, tienden a hablar en árabe”. Hablan entre ellos en árabe porque no lo controla el profesor (profesora de secundaria, GDL3.2).

De las latinoamericanas se destaca el valor que atribuyen a lo exuberante, ‘pechitos arriba’ (profesora de secundaria, GDL3.2). Viene siendo una constante en los distintos estudios sobre género, la mayor identificación de las chicas con el modelo escolar y el mayor triunfo de éstas frente a sus colegas de similar clase y etnia. Algo que destaca también el profesorado. En el caso de las latinoamericanas comparte la idea de que se preocupan un poco más que los chicos, fallando éstos más en el sistema educativo. Pero, aun subrayando el carácter sexista, machista, especialmente de los chicos, se considera que las chicas colaboran mucho a ese rol: “en cuanto a todo, a la ropa, en la manera de manejarse, de defenderse, los conflictos se resuelven de una manera más primaria”. Acude la Policía Nacional al centro todos los días porque al mínimo problema la solución es “nos vemos en la puerta a las dos”, siendo las chicas latinoamericanas las que más generan el conflicto y más participan en las peleas (profesor de instituto, GDL2.2).

Conclusión

Quizás, como diría Grignon (1991), por un problema de formación y de desciframiento del profesorado, éste no ve que un comportamiento en apariencia aberrante puede encerrar ingenio, creatividad; o simplemente una cultura distinta que habría que conocer para intentar a partir de ella trabajar por la igualdad de oportunidades.

El choque cultural se hace visible a través del discurso de los docentes, aunque siga siendo invisible para éstos la conciencia de sus expectativas sobre el alumnado y el efecto de la identidad que atribuyen al mismo según se acerque o se aleje de las características que definen al estudiante modelo. Cuando este discurso se justifica bajo cláusulas de salvaguarda que buscan legitimar el modelo desigual o cuando se mantiene un discurso etnocéntrico y abiertamente segregador que ni siquiera precisa legitimarse, difícil se hace trabajar por una educación igualitaria, donde traten de mitigarse las diferencias sociales.

Conseguir a partir de aquí un compromiso con una mayor justicia social deja de ser un objetivo posible cuando no figura en la agenda del profesorado, más allá de las barreras estructurales que pone el propio sistema educativo a través de sus políticas.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1989): Códigos lingüísticos, fenómenos de incertidumbre e inteligencia, en B. Bernstein *Clases, códigos y control, Vol. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (Madrid, Akal).
- Bourdieu, P. – Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in education, society and culture* (London, Sage).
- Cabrera, B.-Cabrera, L.-Pérez, C. y Zamora, B (2012): La desigualdad legítima de la escuela justa, RASE, vol.4, nº1, 304-332.
- Fernández Enguita, M. (1997): Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, en: Fernández Enguita, M. (coord): *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (Barcelona, ICE).
- Grignon, C. (1991): La escuela y las culturas populares, *Revista Archipiélago*, nº 6, 15-19.
- Pérez Sánchez, C. P. (1988): Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife, tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. F. (1980): *Pigmalion en la escuela* (Madrid, Morata).

Subirats, M. (2010): ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate, RASE, vol. 3, nº 1, enero.

Terrén, E. (2001): La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado, *Papers*, 63/64, 83-101.

Willis, P. (1977): *Aprendiendo a trabajar* (Madrid, Akal).

Zamora Fortuny, B. (2008): ¿Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de canarias, *Papers*, 89, 11-39

Zamora Fortuny, B. (2012): Voces y miradas del y sobre el profesorado, RASE, vol.4, nº 3, 336-368.

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012