

Representacions socials: docents i alumnes en un context estigmatitzat. El cas de Son Gotleu

Carlos Vecina Merchante

RESUM

Aquest article presenta algunes dades i conclusions d'una investigació centrada en les representacions socials dels docents sobre la població immigrant i la situació als centres d'ensenyament, juntament amb les valoracions dels alumnes respecte de l'escola i els mestres. La metodologia utilitzada és l'estudi de cas, amb una aproximació etnogràfica al barri de Son Gotleu com a marc de l'objecte de l'estudi.

RESUMEN

Este artículo presenta algunos datos y conclusiones de una investigación centrada en las representaciones sociales de los docentes, sobre la población inmigrante y la situación de los centros de enseñanza, junto a las valoraciones de los alumnos, respecto a la escuela y los maestros. La metodología utilizada es el estudio de caso con una aproximación etnográfica al barrio de Son Gotleu, como marco del objeto de estudio.

INTRODUCCIÓ

La població immigrant ha experimentat un augment demogràfic molt significatiu els darrers anys; a les Illes Balears s'ha passat de 760.379 a 1.030.650 habitants durant el període 1996-2007, fet que representa un increment de 270.271 persones, de les quals 164.957 són nascudes a l'estranger, cosa que representa un 61,3% d'aquest increment.¹ Aquesta dinàmica ha produït un canvi social notable, amb repercussions sobre la nostra societat. L'escola, marc de socialització primari, no ha quedat al marge d'aquesta nova realitat. Es presenta com un context institucional característic, convertit a més en l'escenari en què docents i alumnes immigrants interactuen, cadascú amb les seves representacions socials pròpies, en un ambient a vegades contradictori, que ha hagut d'improvisar mesures d'adaptació a una realitat molt distinta, sense unes eines concretes amb què enfrontar-s'hi.

Aquest informe presenta algunes dades d'un estudi sobre les representacions socials i els discursos de professors i alumnes, en un context urbà caracteritzat per la forta presència de població immigrant, principalment extracomunitària, amb un notable grau de vulnerabilitat social. El marc concret es correspon al barri de Son Gotleu, notablement estigmatitzat, amb un 38,2% de població nascuda a l'estranger.²

Les representacions socials i el context escolar

El paradigma de les representacions socials es presenta com un marc conceptual òptim a l'hora d'establir els paràmetres entre els quals se situen les diferents manifestacions discursives, quan es fa referència a subjectes que d'una o altra manera apareixen encasellats en diferents grups, classificats així sota la distinció de la diferència percebuda, amb un gran component subjectiu, que permet establir graus de distància sobre aquests subjectes. Moscovici (1975) identifica

¹ Segons dades de l'IBESTAT (2008).

² Dades del padró municipal de Palma publicades al *Quadern de l'Observatori de la Igualtat* (2008).

una estructura pròpia de les representacions, sobre la qual se situen els components que les constitueixen, que se situa sobre les dimensions següents: l'actitud és la dimensió primigènia del fenomen, es constitueix des de l'inici mateix del procés i expressa una orientació general enfront l'objecte representat, positiva o negativa. Una altra dimensió es refereix a la informació sobre l'objecte representat; aquesta és decisiva a l'hora d'influir sobre un o altre aspecte de la pròpia valoració. Finalment, el camp de representació, convertida en discurs, constitueix l'expressió en si de la representació social.

Jodelet (1988:473) les defineix com una manera de coneixement social, com l'activitat mental dels individus i grups utilitzada per mantenir una posició enfront de determinats esdeveniments o objectes. Una característica és la seva dualitat, en el sentit que, d'una banda, categoritzen objectes, esdeveniments que trobam amb particularitats pròpies del grup que les adquireix, amb la finalitat de predir comportaments i, per altra banda, incideixen en la nostra manera de pensar, d'interpretar les accions dels membres del grup en qüestió. Es conceben no solament com una manera d'entendre «una realitat» sinó també de comunicar-la.

El sistema educatiu afronta greus mancances i incerteses, en un procés de canvi social en el qual destaca el fenomen migratori actual. Aquest imposa una forta dinàmica que dificulta l'adaptació i no fa més que plantejar noves necessitats, que contribueixen a augmentar les mancances i dificultats en la capacitat de resposta. March (2004, 15-20) exposa una sèrie de dificultats a les quals s'enfronta, incrementades per l'augment d'alumnes immigrants, com el problema del finançament, l'augment d'alumnat amb necessitats educatives, l'escolarització d'immigrants, l'augment de la ràtio professor/alumne i la desigual distribució d'aquest alumnat entre escoles públiques i privades concertades. Podem afegir altres factors d'incidència, com l'ambigüitat entorn del terme educació intercultural i les contradiccions per intentar aplicar el model, la falta de formació del professorat i el seu malestar per la falta d'eines pedagògiques amb les quals plantar cara a aquesta nova realitat que se li presenta a les aules.

El context social incideix sobre les representacions i les característiques particulars en les quals queden configurades. L'escola és un lloc idoni per a la creació de representacions socials, atès que és un escenari social en el qual els actors posen en pràctica els seus coneixements previs, és a dir, les seves representacions sobre els altres. En el cas que ens ocupa, l'interès rau en la manera en què s'articulen aquestes dins un marc de condicions socials fortament estigmatitzades.

Davant aquest univers, de vegades contradictori, amb els principis pedagògics impulsats des de l'escola, el docent es troba subjectivament immers en un esquema cognitiu, en el qual les representacions socials sobre els immigrants apareixen com una eina psicosocial que permet ordenar aquest caos aparent. El docent, en la seva pràctica, no solament transmet i reforça unes representacions dominants als alumnes, sinó que, a més, les utilitza en la interacció amb aquests i els atorga un tracte diferenciat, en funció de la seva participació en unes o altres representacions. Vayreda (1997) exposa la manera en què es propiciaria l'origen de les construccions de representacions recíproques entre professors i estudiants; en aquest sentit, les impressions i la informació que tenen els docents sobre els seus alumnes formarien part de la configuració, de les representacions sobre aquests.

En el procés de configuració de representacions socials a l'escola, no hi participa únicament el col·lectiu de docents; també els alumnes configuren les seves pròpies representacions. Aquests no són subjectes passius totalment determinats per la influència del docent i l'escola, sinó que, al marge d'aquests, també formen part d'un grup més ampli que el que s'origina a l'aula, del qual prenen les representacions per interpretar la realitat. Hui (2001), en una investigació portada a terme en centres d'ensenyament de Hong Kong, comprova que cadascun dels grups (docents i alumnes) consideren diferents factors com a causa de conflictes originats dins el context escolar.

A pesar d'aquesta reciprocitat i d'aquesta certa independència quant a la influència de les representacions dels docents sobre els alumnes, la utilització d'aquestes per part dels primers, com a manera d'organitzar els alumnes i categoritzar-los, té efectes sobre la trajectòria d'aquests últims. Castorina i Kaplan (2003) examinen les representacions socials dels docents respecte dels alumnes i la conseqüència d'aquestes sobre la trajectòria escolar i afirmen que l'efecte produït en els alumnes és la consciència del límit en les seves possibilitats, l'autoexclusió del sistema, amb el risc de fracàs escolar que aquesta circumstància representa.

El manteniment de certes representacions socials mantingudes sobre els immigrants, com a manera d'organitzar la interacció a l'aula, es converteix en una forma de categorització, cosa que implica la diferenciació dels alumnes, separats en la percepció del docent, en funció de les imatges que té de cadascun d'ells i del grup al qual suposadament pertanyen.

Aquesta relació i els posteriors contactes que s'estableixin estaran cada vegada més marcats per la naturalesa dels resultats que cadascun percep després del contacte. Aquests poden ser positius per a l'alumne, neutres o negatius. Aquests últims són els més perjudicials i poden, fins i tot, sobreviure en forma de baixa autoestima en el futur. «El ressentiment, l'amargor i la frustració que senten els nois afrocaribenys envers l'escola, a causa de les actituds de certs professors i professores [...]». El que els nois diuen sobre la seva percepció de la seva interacció amb el professorat reflecteix clarament la típica situació de "nosaltres i ells"». (Wright, 1995:217).

Fernández-Enguita (2000,71) fa referència als records escolars de molts gitanos i els qualifica d'experiències desagradables de rebot o desqualificació, una vida escolar marcada per tot un seguit de normes alienes a les interioritzades per la seva família, la seva cultura i el context en el qual s'eduquen. Sobre aquesta circumstància, Díaz-Aguado (2006,26) es refereix a la relació entre la dificultat d'integració escolar de les minories i la contradicció amb la cultura escolar tradicional. Aquesta circumstància podria explicar que la integració escolar sigui més difícil per a certs alumnes d'origen marroquí i d'ètnia gitana.

Entorf i Lauk (2008) també posen en relleu la relació, en aquest cas no solament dels docents sinó també de la política desenvolupada per l'escola, a l'hora d'integrar l'alumnat, a través de formes que fomentin la interacció entre alumnes de diferents situacions socials, o, per contra, de disgregar-lo; en aquest cas, el resultat és negatiu per als alumnes immigrants amb baix nivell socioeconòmic i augmenta la desigualtat.

Tant professors com alumnes entren en un joc mutu de construcció, o reordenació, de la representació de l'altre; tots han d'intervenir en un context nou. Podríem establir una doble

dimensió en aquest sentit: d'una banda, són tots actors del mateix ambient, en el qual han experimentat i conformat la seva visió de la realitat; d'altra banda, aquest ambient és canviant quant als actors que entren en joc, cada curs és «un altre» distint, amb el qual cal interactuar i això provoca la necessitat d'accedir a la representació social, interioritzada sobre aquesta situació, com a model per guiar la conducta, interpretar els missatges comunicatius rebuts i donar-hi sentit.

Podem parlar d'una jerarquia, establerta en funció de la posició que ocupen els alumnes en la relació amb els professors. Pomeroy (1999, 468 i 469) adverteix de l'existència d'un criteri basat en l'habilitat dels alumnes, el coneixement i el comportament, a l'hora d'establir la divisió d'aquests. Com més positiu és el criteri que presenten, més s'aproximen a la cúspide de la posició piramidal que ocupen; la base d'aquesta serà ocupada pels més exclosos, el grup més rebutjat pels docents. El grau en què la negativitat d'aquesta interacció influeixi sobre aspectes dels alumnes, com el comportament (Badia, 2001:158) i/o rendiment escolar, té molt a veure amb els grups minoritaris, ja que són ells els exclosos majoritàriament.

El fet que tingui lloc una possible classificació o categorització dels alumnes, en funció de certes particularitats, com la circumstància de tractar-se d'alumnes de procedència immigrant, es converteix en un factor de crucial importància a l'hora de configurar un procés amb clara tendència a la desigualtat, amb el risc de conseqüències negatives per a aquests.

Per Siguan (1998, 105-108), no existeix un tracte directe negatiu per part dels docents envers els alumnes de grups ètnics minoritaris, sinó que és el sistema educatiu mateix i la manera en què el professor organitza la classe el que acaba marginant certs alumnes, entre ells, els immigrants caracteritzats per una particular vulnerabilitat.

Terrén (2001) presenta el que podria ser la fusió de dos aspectes importants considerats fins ara: d'una banda, les expectatives que es crea el professor sobre les capacitats i els problemes que puguin ocasionar-li certs alumnes; d'altra banda, la representació que tenen els docents sobre aquests, en funció del seu origen ètnic i les possibilitats d'èxit en la seva vida escolar. L'autor mostra que els professors tenen interioritzada una representació social respecte de la minoria ètnica i que fins i tot aquesta presenta una forma jerarquitzada.

Sarrate (2003, 203 i 204) es refereix als alumnes d'Amèrica Llatina com els més ben valorats pels professors; els orientals destaquen per la seva cultura i austeritat; els més negativament valorats, igual que en estudis anteriors, tornen a ser els gitanos i marroquins.

Podem, per tant, parlar de certa classificació o categorització dels alumnes, en funció de factors percebuts pels docents, com la classe social, l'origen ètnic i les expectatives associades, entre altres, a aquests factors. Tal vegada el fet de classificar es deu a la necessitat d'organitzar una realitat davant la qual actuar. El problema d'aquesta operació radica en el fet que, al costat d'aquesta, es produeix una categorització subjectivament desigual dels alumnes, en prendre la base de representacions socials amb cert caràcter negatiu referides a aquests i les seves possibilitats, cosa que pot donar lloc a situacions de rebuig envers l'escola i el que aquesta representa.

Amb aquesta fonamentació teòrica es va procedir a realitzar un estudi de cas. Es va cercar un marc contextual en què la presència d'immigrants extracomunitaris fos destacada i, a més, presentàs certes característiques socials problemàtiques. Diversos estudis i dades indicaren la particularitat del barri de Son Goteu com a rellevant per centrar-hi l'estudi.³ L'origen del barri se situa als anys seixanta i setanta; el *boom* turístic i de la construcció va desencadenar una forta demanda d'habitatges i la consegüent creació d'una sèrie de barris perifèrics caracteritzats per la concentració d'un nombre elevat de persones, edificacions de mala qualitat i manca de recursos. La dinàmica demogràfica dels darrers anys ha consistit en la fugida a altres barris més ben situats socioeconòmicament, l'estancament de les persones amb menys possibilitats i la recepció de població socialment vulnerable, entre la qual es troba una elevada representació d'immigrants extracomunitaris. Això ha provocat un canvi social important, la configuració de guetos⁴ i cert conflicte social entre la població.⁵

Metodologia

Si bé l'estudi preveia diferents esferes d'anàlisi dins el que es considera una investigació de caire etnogràfic, les dades concretes sobre les representacions socials i el discurs docent, així com les corresponents als alumnes i la seva visió sobre l'escola i els professors, es varen obtenir principalment de l'aplicació de les estratègies metodològiques següents:

- Enquesta als docents dels centres objecte d'estudi: va permetre identificar aspectes concrets del discurs d'aquests i les seves opinions sobre determinats temes.
- Realització de grups de discussió a un petit grup de cada centre (dos grups per centre): amb aquest instrument es va accedir al discurs en tota la seva amplitud, s'aprofundí en certs matisos interessants, posats en relleu a les dades obtingudes amb l'enquesta.
- Enquesta als alumnes dels darrers cursos de primària i ESO (de nou a setze anys): aquestes dades varen permetre situar els alumnes i les seves inquietuds i opinions, i es varen poder així contrastar ambdues posicions.

El discurs dels docents

Dels resultats de l'enquesta, destaquen les posicions sobre aspectes com: què es considera integració, el grau d'integració que presenten els alumnes, els factors d'influència positiva o negativa sobre la trajectòria acadèmica, a més de valoracions sobre els alumnes i una possible representació d'aquests.

Tal i com es pot observar a la taula I, la majoria dels docents considera que integració és l'adequació als suposats valors dominants de la societat d'acollida, entre els quals es troben factors com la cultura, la llengua, els costums o les normes. Un 68,2% dels enquestats s'apropen a aquesta definició, amb una notable diferència sobre la resta de respostes. En segona posició, amb un 11,4%, se situa la consideració «igualtat d'oportunitats de participació» una resposta que estaria més centrada en una conseqüència de la integració que en la definició d'aquesta.

³ Vegeu Carbonero, Horrach [et al.] (2002); Carbonero, Ballester [et al.]. (2007); Vecina (2007a).

⁴ Per a més informació sobre el canvi social i les dificultats d'interacció, consultau Vecina (2007b).

⁵ Vegeu Diari de Balears, 19 de gener de 2003, pàg. 12, secció local.

TAULA 1: QUÈ ENTENEU PER INTEGRACIÓ?

	Núm.	% Col.
Adaptació, respecte costums, cultura, llengua autòctona	30	68,2%
Mescla de cultures conservant la identitat	4	9,1%
Participar segon les capacitats	1	2,3%
Adaptació al grup escolar	3	6,8%
Igualtat d'oportunitats de participació	5	11,4%
Pertinença al grup	1	2,3%
Total	44	100%

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta als docents

Si ens atenem al grau d'integració i a la seva valoració considerant l'origen geogràfic dels alumnes, tal i com es pot observar a la taula 2, es pot comprovar l'existència de valoracions distintes sobre el grau d'integració: els procedents de la península apareixen en segon lloc, després dels autòctons, als quals no se'ls dona una puntuació de 5, que implicaria la màxima integració. Aquesta valoració la justificaven alguns docents, en advertir que no tots els autòctons participaven d'aspectes culturals, idiomàtics, etc., és a dir, si bé els incloïen entre els nascuts aquí, els diferenciaven dels d'origen mallorquí.

TAULA 2: VALORACIÓ D'INTEGRACIÓ PER ORIGEN DELS ALUMNES

Valoració grau d'integració	(1-5)	Desv. típica
Autòctons	4,66	0,59
Peninsulars	3,88	0,93
Africans (subsaharians)	2,56	1,23
Argentins	3,41	1,05
Colombians	3,00	1,02
Equatorians	3,27	0,87
Europeus de l'est	3,20	0,56
Marroquins	2,67	0,96
Oriental	1,85	0,99

Font: Elaboració pròpia a partir de l'enquesta als docents

Els més negativament valorats en aquest sentit serien els d'origen marroquí (amb una valoració de 2,67 sobre 5); per sota hi hauria els originaris de la resta d'Àfrica (un 2,56) i en últim lloc els orientals (1,85). Són puntuacions extremadament baixes: el nivell 1 equivaldria a la inexistència total d'integració. Els argentins són el grup d'estrangers més ben valorat. En la part central de la valoració quedarien equatorians, colombians i els procedents d'Europa de l'est.

Aquestes respostes sobre la integració varien en funció dels anys d'experiència docent. El col·lectiu que més es decanta per definicions englobades dins el que es podria definir com a assimilació és

el que es troba entre els sis i deu anys d'experiència, mentre que els que no tenen una experiència superior a cinc anys mantenen unes respostes més evasives, sense pronunciar-se directament sobre la integració. Els més veterans se situen de manera igualitària entre les respostes evasives i les que es refereixen a l'adaptació cultural i l'assimilació.

Pel que fa a les qüestions sobre els factors positius d'influència en la trajectòria acadèmica, la implicació i l'interès de la família en el projecte escolar dels seus fills ocupa la primera posició, amb un 32% de les respostes. En segon lloc, amb un 24%, apareix la qüestió de la llengua. Una tercera posició està ocupada pel fet de voler aprendre, un 20%, i la quarta l'ocupen respostes com la disposició a integrar-se, un 16%. Molt lluny queden respostes com la referència al nivell cultural dels pares, amb un 4%, o el nivell de formació previ dels alumnes, amb un percentatge similar a aquest últim.

És significativa l'escassa importància que es dona a factors com el coneixement previ que puguin tenir els alumnes, com a condició *sine qua non* per gaudir d'un procés d'adaptació al sistema escolar, molt probablement diferent del seu país d'origen, o simplement, generalitzable a qualsevol alumne, com a consideració de que com més coneixements previs es tinguin més senzill serà progressar en aquest aspecte cognitiu. Sembla que aquest és un tema que no es té en gaire consideració, a pesar que sí que es dona importància a l'hora de tractar-lo negativament.

Respecte els factors d'influència negativa sobre la trajectòria acadèmica, el pes més gran es reparteix entre dues categories: el desconeixement de la llengua, amb un 32,3%, i la falta d'implicació familiar, amb un 29% de les respostes. En aquesta ocasió, sí que es dona més importància al nivell acadèmic previ, un 12,9% opina d'aquesta manera. La resta de respostes tenen una escassa repercussió. És com si l'escola quedàs al marge de la influència sobre l'èxit o el fracàs que tinguin aquests alumnes al llarg de la seva trajectòria acadèmica. Aquesta institució apareix com un agent passiu en el procés d'ensenyament; la idea general és que els alumnes han d'estar irremeiablement dintre d'un patró estàndard, emmarcat en la línia que segueix la pedagogia escolar, un «tipus d'alumne» amb unes característiques determinades. Quan es parla d'alumnes immigrants, el coneixement de la llengua i la implicació familiar en el procés són agents clau, des de la visió dels docents. Aquests, a més, queden configurats en unes representacions socials pròpies d'aquests col·lectius, factors associats als que interfereixen en les seves possibilitats de futur.

Per poder conèixer certa representació dels alumnes immigrants, es va sotmetre els enquestats a una escala bipolar el contingut de la qual procedeix dels resultats d'un estudi elaborat per Salvà [et al.] (1997) sobre els estereotips de la població mallorquina respecte dels immigrants; també es parteix de la depuració de l'escala elaborada per Sarrate (2003) després de la seva aplicació per Vecina (2006) i la contrastació amb l'anàlisi de premsa realitzat en aquesta investigació i les representacions socials resultants, així com una sèrie d'entrevistes prèvies amb l'objectiu de dur a terme un acostament previ al món de la docència i la seva visió de la immigració.

Els ítems més significatius, a causa de les diferències entre uns i altres alumnes, han estat els relacionats amb la sociabilitat, la higiene personal, l'honestedat i la religiositat; en resum, les dades han establert l'existència d'una possible classificació dels alumnes amb valoracions positives o negatives. Els més ben valorats són els autòctons, seguits pels peninsulars i els argentins; en un terme mitjà es troben

la resta de llatinoamericans, amb tendència a la baixa pel que fa a colombians i equatorians; els més negativament valorats són els subsaharians i marroquins.

Amb la intenció de contrastar aquestes dades i poder aprofundir en els matisos del discurs docent, es va procedir a organitzar grups de discussió. El text resultant va permetre identificar una sèrie de temes clau, sobre els quals se situen les diverses representacions, presentats aquí sota la consideració de dues dimensions: mesocontextual i microcontextual.

a) Dimensió mesocontextual

Es refereix a una esfera més ampla que el centre i la realitat objectiva i subjectiva que el defineix. Dins d'aquesta, trobam aspectes relacionats amb el context sociourbanístic, les referències culturals i lingüístiques, entre d'altres, a més del discurs centrat en la integració.

El discurs mantingut en general pels subjectes deixa entreveure una representació del barri negativa, com un lloc insegur, de dubtosa bona influència per al seu estatus professional. Pel que fa a la percepció de la població immigrant, s'estableixen tres grups principals: en el nivell més baix d'apreciació es troben els d'origen magribí, subsaharià i colombià, encara que les referències a aquests últims són menys freqüents, perquè no tenen una importància numèrica al barri; en una posició intermèdia es troben els procedents d'altres països llatinoamericans, com equatorians i peruans, o els procedents de la Xina; en una posició superior apareixen els argentins o els europeus de l'est.

Pràcticament, la majoria del discurs s'ocupa dels immigrants del primer nivell, és a dir, d'origen subsaharià i magribí, a pesar que de vegades no s'arribi a esmentar el seu origen. Quan els docents parlen d'immigració en el centre, del seu discurs i preocupació, es troben aquests col·lectius. Als altres immigrants es fa referència quan s'intenta cercar una comparança negativa envers aquells; per aquest motiu, en alguna ocasió, s'esmenten classificacions entre els uns i els altres.

La dicotomia nosaltres-ells es posa de manifest a l'hora de parlar de la interacció entre uns i altres protagonistes. La culpabilitat recau sobre la població immigrant i la seva falta d'interès per integrar-se. Aquesta situació es viu amb cert grau d'indignació, ja que els docents no perceben una actitud positiva per part dels immigrants per canviar aquesta realitat. Esmenten l'existència de guetos com la conseqüència i la prova de la falta de contacte i comunicació.

La cultura es presenta així com un factor de pes en la justificació sobre la diferència entre docents i immigrants. Una cultura, la d'aquests últims, configurada com una representació social, creada de manera subjectiva, una realitat que es manté en l'opinió i perspectiva dels docents, que apareixen en els discursos com els representants d'una cultura «autòctona» que queda definida de manera no gaire clara, amb factors com llengua, valors, costums i maneres de ser o actuar coherents i racionals. En aquest marc, la llengua catalana és usada, de vegades, com a factor distintiu de cert estatus, carregat de valor simbòlic, que diferencia no solament posicions objectives respecte de l'ús o el coneixement d'aquesta, sinó que també estableix un marc social preconfigurat, previ a l'establiment del contacte entre uns i altres subjectes.

b) Dimensió microcontextual

Es tracta de temes més relacionats amb els centres, les relacions socials, pedagògiques i la seva quotidianitat.

El conflicte social és una constant a l'hora de parlar del barri; tots els docents fan servir en multitud d'ocasions la paraula «conflicte» com si fos una mica el que s'espera del seu discurs sobre la immigració i l'escola, relació a la qual afegeixen l'existència d'un context social tan característic com el del barri de Son Gotleu. Al mateix temps, es preocupen de confirmar la inexistència de conflicte en els centres d'ensenyament i diferencien així el barri d'aquests.

L'Administració apareix unànimement, en tots els discursos dels grups, com la màxima responsable d'una situació que asfixia els centres d'ensenyament i altera la seva normalitat (així apareix representada pels docents). Es parla de concentració, de falta de recursos, encara que tampoc no es té gaire clar quins recursos es necessiten i si aquests serien o no efectius. També se l'acusa de ser benvolent amb els immigrants, de donar-los plaça allà on altres no poden entrar perquè el contingent està complet. A més, els centres públics acusen l'Administració de mantenir un tracte desigual que afavoreix els centres concertats i perjudica els públics.

Normalment, existeix una visió negativa sobre l'alumnat immigrant. Això afavoreix que se'ls situï en el grup «alumnes problemàtics», amb escasses esperances que puguin obtenir èxits acadèmics. Es considera que són situacions familiars, socials, culturals, econòmiques, etc., les que condemnen aquests alumnes i els neguen les possibilitats d'ascens social. Els docents, en el seu discurs, generalitzen aquests factors externs a tot el col·lectiu i es dirigeixen a aquests a l'hora d'establir arguments sobre els factors que incideixen negativament en aquests alumnes.

No existeixen diferències entre els docents a l'hora d'afirmar el baix nivell acadèmic que presenten aquests alumnes i les escasses possibilitats de què disposen. Tots coincideixen en relacionar alumnes immigrants amb baixa qualificació acadèmica i escasses possibilitats d'èxit. No es considera que l'escola pugui influir prou per reorientar aquestes dificultats envers millores educatives suficients. Tal com s'ha comentat anteriorment, són factors externs els que apareixen en aquest joc de relacions i guanyen la partida a l'escola; una escola, per altra banda, carregada de problemes, incapaç d'atendre el canvi que es produeix, cosa que empitjora les expectatives d'èxit acadèmic que es puguin esperar d'aquest alumnat en concret.

També es troben diferències a l'hora de representar els pares dels alumnes. El discurs dels docents de vegades tendeix a presentar una dicotomia constituïda bàsicament per pares autòctons-pares immigrants. Es persegueix obtenir uns arguments adequats per poder comparar ambdós col·lectius i emfatitzar de manera més notòria les mancances dels pares immigrants.

La pràctica docent apareix dins un discurs fatalista, amb escasses vies que presentin alternatives per reconduir la situació. Aquestes dificultats a què es refereixen s'agrupen entorn de temes relacionats amb la falta de comunicació, les dificultats d'organitzar aquesta heterogeneïtat o l'aïllament de l'escola per afrontar la nova situació.

El discurs dels alumnes

Els alumnes han estat objecte d'una enquesta per tal de poder apropar-nos a les seves inquietuds envers l'escola i els docents. La interacció a classe permet establir un primer contacte amb els mestres. Si consideram l'origen geogràfic dels alumnes, trobam algunes diferències, com el cas que els nascuts a l'Àfrica subsahariana afirmen que plantegen preguntes als docents quan no entenen alguna cosa, mentre que els nascuts a les Illes Balears, a altres comunitats autònomes i a Argentina, se situen en el 84,9%, 80,0% i 75,0% respectivament. Els alumnes que destaquen més negativament en aquest punt, és a dir, que no pregunten sobre qüestions que no entenen en el desenvolupament de la classe, són els nascuts al Marroc, amb un 30,8%, seguits dels nascuts a Argentina, amb un 25,0%.

Entre el 97,1% i el 100% coincideixen a afirmar que l'escola és un espai on s'aprèn, sense diferències per lloc de naixement. Sobre el fet de sentir-se bé a l'escola, a pesar que generalment és positiu, sorgeixen algunes dissidències, com és el cas dels nascuts a altres comunitats autònomes, amb un 20,0% que no se senten bé dins aquesta. Podem destacar aquest col·lectiu com a significatiu, a pesar que, per regla general, l'acceptació de l'escola és positiva.

El fet de considerar que gràcies a l'escola tindran un futur més bo presenta diferències destacades. Els alumnes immigrants se situen prop del 100% dels casos; sota aquesta consideració, cal destacar el cas dels nascuts a les Illes com el col·lectiu que presenta una negació més gran sobre el futur i la seva relació amb l'escola.

Quant a la participació en activitats del centre, els que més afirmen que hi participen són els nascuts a l'Àfrica subsahariana, amb un 100% dels casos, seguits dels procedents d'Amèrica Llatina (excepte Argentina), amb un 68,8%. Curiosament, els que menys hi participen són els nascuts a les Illes, amb un 64,0%.

La majoria d'alumnes se senten bé amb els docents, encara que en aquesta variable podem destacar el cas dels que no s'hi troben bé: els nascuts al Marroc, amb un 30,8%, seguits dels nascuts a les Illes i a altres comunitats autònomes, amb un 20,6% i un 20,0%, respectivament; en quart lloc se situen els nascuts a l'Àfrica subsahariana, amb un 16,7%.

En el cas de si els alumnes es consideren ajudats pels docents, en general això succeeix així, però també sorgeixen subjectes que pensen al contrari, com és el cas dels nascuts al Marroc, amb un 30,8% que considera que això no passa, o almenys no sempre és així. En aquest sentit, destaca també el col·lectiu dels nascuts a altres comunitats autònomes, amb un 20,0%, i dels nascuts a Amèrica Llatina (no Argentina) amb un 18,8%.

Els professors són considerats com a model del qual aprendre pel 100% dels alumnes nascuts a l'Àfrica subsahariana, l'Europa de l'est i Amèrica; els nascuts al Marroc estan representats per un 84,6%. Aquestes dades contrasten amb les respostes dels alumnes nascuts a les Illes: només el 60,3% considera que això és així, per tant, un 39,7% no està d'acord que els docents siguin un model del qual aprendre. El 25,0% dels nascuts a altres comunitats autònomes i a Argentina tampoc no hi

estan d'acord. Els de la resta d'Amèrica Llatina se situen en el 21,9% quant al fet de no estar d'acord (sempre o en alguna ocasió) que els docents siguin un model del qual aprendre.

Una de les valoracions més dolentes sobre els docents apareix quan es considera si aquests es preocupen pels problemes dels alumnes de manera individual. Els que més negativament valoren aquesta situació són els nascuts al Marroc: un 69,2% considera que els professors no se'n preocupen. El cas dels alumnes d'aquest origen és el que més destaca, però no per això cal descartar la resta, ja que en aquesta variable la majoria dels alumnes, dividits per lloc de naixença, presenta percentatges no tan elevats com en anteriors qüestions. Els que consideren que els docents es preocupen pels seus problemes de manera individual se situen entre el 50,0%, en el cas dels nascuts a Àfrica subsahariana, i el 66,7% dels nascuts a Europa de l'est.

La representació dels alumnes que consideren que els professors poden ser un amic més apareix amb més força en els nascuts a l'Àfrica subsahariana, el 100% dels casos, seguits dels nascuts a altres comunitats autònomes, un 90%; la resta se situen entre el 56,3% dels nascuts a Amèrica Llatina (no Argentina) i el 63,6% dels nascuts al Marroc.

Considerar que els professors comprenen o no els alumnes queda un poc en dubte, segons els enquestats. Podem observar diferències entre uns i altres: els que fan una valoració més positiva són els nascuts a l'Àfrica subsahariana, un 83,3%, i a Argentina, un 75,0%; en el cas contrari se situen els nascuts al Marroc, tan sols un 30,8% dels enquestats es decanten per aquesta resposta afirmativa; la resta se situa entre el 66,7% d'Europa de l'est i el 57,7% dels nascuts a les Illes.

Els alumnes, en general, també consideren que els docents fan cas a tots per igual, independent del seu origen, encara que sorgeixen discrepàncies respecte de l'opinió que tenen sobre aquests. Els alumnes nascuts al Marroc són el col·lectiu que menys considera (encara que el percentatge global és elevat) que els docents fan cas a tots els alumnes per igual, el 61,5%.

Conclusió

Una vegada analitzades les dades obtingudes d'ambdós grups, docents d'una banda i alumnes de l'altra, sembla interessant establir una reflexió a partir de la imbricació dels seus discursos. Per aquesta tasca, per part dels alumnes, s'utilitzarà la part textual que es correspon amb la imatge que tenen aquests sobre l'escola i la seva actitud dintre del context escolar. Pel que fa als docents, es considerarà amb més èmfasi la part d'anàlisi que es correspon a les representacions i inquietuds que mantenen els docents sobre els alumnes.

Pràcticament la totalitat de l'alumnat considera que l'escola és un lloc on aprendre, en el qual a més se senten a gust; podem esmentar els procedents d'altres comunitats autònomes com els més dissidents: un 20% manifesta que no se sent a gust a l'escola.

En el discurs docent apareix la idea que els immigrants no creuen en l'ensenyament i viuen allunyats d'aquest; fins i tot van més enllà i no parlen només d'immigrants, sinó també d'alumnes pertanyents al barri de Son Gotleu, perquè els consideren adscrits a tot un seguit de condicions socials adverses

a l'escola. Aquesta consideració torna a mostrar-se ambigua amb la que manifesten els alumnes, ja que la majoria pensa que l'escola és la seva oportunitat per assolir un futur més bo; tal vegada les discrepàncies vénen dels autòctons, encara que tot just amb un 15% dels casos.

El 100% dels alumnes procedents de l'Àfrica subsahariana i el 84% dels del Marroc considera que els docents són «un model del qual aprendre». El percentatge es redueix quan s'analitzen les opinions de la resta, encara que paradoxalment els que més discrepen són els autòctons. Curiosament, són els dos primers grups els més negativament valorats en les representacions socials del discurs docent.

On sí que existeix una forta correspondència és a l'hora d'entrar en consideracions més personals. Podem recordar que les representacions més negatives que apareixen al discurs docent són les relatives a la població marroquina i subsahariana; doncs bé, si ens centram en els primers, aquests són els que mostren més rebuig envers els docents; si bé en les consideracions anteriors es mostra que sí que creuen en l'escola i en el respecte al docent; això canvia quan es refereixen a l'apreciació de la relació amb aquest.

D'aquesta manera, els marroquins se senten distanciats dels docents; la seva conducta sembla més una reacció a la baixa consideració que creuen que tenen per part d'aquests. La prova d'això és que la majoria dels alumnes marroquins considera que els docents no es preocupen pels seus problemes, mentre ells sí que tenen una bona consideració de la seva figura, per la qual cosa se senten una mica defraudats pel model que se'ls presenta. Això torna a posar-se de manifest quan se'ls pregunta si consideren que són compresos pels docents; la majoria considera que això no ocorre així.

D'aquesta manera, els originaris del Marroc es troben generalment situats en una posició de contradicció: d'una banda, consideren que la figura del docent és important i que, a més, l'escola és la seva oportunitat per prosperar; d'altra banda, aprecien diferències amb els docents, que els fan mostrar-se descontents amb aquests, cosa que podria reforçar-se amb el fet que són els que pateixen unes representacions socials més negatives.

Aquesta circumstància pot influir negativament en la integració d'aquest col·lectiu, ja que la reacció davant un medi hostil pot reforçar els aspectes que els diferencien i els identifiquen amb el seu origen i tancar-se a posicions més obertes que afavoreixin la interacció social amb la resta. Tal com posen de manifest Lara i Padilla (2008), això passaria en centres d'ensenyament en els quals certs col·lectius d'immigrants se senten amenaçats com a tals, des d'un punt de vista cultural, reaccionen envers un reforç dels patrons culturals identificatius més significatius i inicien un procés de guetització i de pèrdua de contacte amb la resta de companys. En aquest sentit, podem considerar les representacions socials com un factor a considerar a l'hora d'afrontar la formació dels docents, ja que aquestes poden ser contradictòries amb la realitat inicial i actuar negativament sobre la relació entre alumnes immigrants o les seves famílies i l'escola.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Badia, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. Tesi doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Carbonero, M.A. [et al.]. (2006). *Dades per a un diagnòstic dels barris de Palma*. Palma: Rehabilitació integral de barris (RIBA). Ajuntament de Palma.

Carbonero, M.A. [et al.]. (2002). *L'espai social de l'exclusió a les Balears. Una proposta d'àrees d'atenció preferent*. Palma: «Sa Nostra», Caixa de Balears.

Castorina, J. A.; Kaplan, C. (2003). «Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos». A: Castorina, J. A. *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, pàg. 9-29.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Entorf, H.; Lauk, M. (2008). «Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34:4, pàg. 633-654.
<<http://dx.doi.org/10.1080/13691830801961639>> (05-05-08).

Fernández-Enguita, M. (2000). «Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos». *Gitanos. Pensamiento y cultura*, 7/8, pàg. 66-73.

Hui, E. (2001). «Hong Kong students and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation». *Educational Research*, 43, 3, pàg. 279-284.

IBESTAT (2008a). *Evolució de la població a les Illes Balears, segons els padrons municipals, per illes*. Palma: Institut d'Estadística de les Illes Balears. Direcció General d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears.
<<http://www.caib.es/ibae/dades/catala/poblacio.htm>> (24-04-08).

Jodelet, D. (1988). «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». A: Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós, pàg. 469-494.

Lara, L.; Padilla, M. L. (2008). «Identidad cultural y aculturación en jóvenes inmigrantes». Comunicació presentada a les I Jornadas Internacionales sobre Diagnóstico y Orientación, Jaén.

March, M. X. (2004). «El sistema educatiu de les Illes Balears: realitat i perspectives». A: March, M. X. (dir.). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre, pàg. 80-105.

Moscovici, S. (1975/1984). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Pomeroy, E. (1999). «The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students». *British Journal of Sociology of Education*, 20, 4, pàg. 965-982.

Quaderns de l'Observatori Municipal de la Igualtat (2008). Palma: Ajuntament de Palma.

Salvà, P. [et al.] (1997). *Mallorca i la tolerància. Una interpretació de l'enquesta sobre les actituds de tolerància*. Palma: UIB.

Sarrate, M. (2003). «Percepciones de profesores y alumnos ante la diversidad cultural». A: Luque, P. A. (ed.). *Educación social e inmigración*. Sevilla: SIPS, pàg. 201-208.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Terrén, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. La Corunya: Universitat de la Corunya.

Vayreda, A. (1997). «Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants». A: Ibáñez, T. (coord.). *Psicologia social de l'ensenyament*. Barcelona: UOC, pàg. 52-78.

Vecina, C. (2006). «La violencia simbólica en la interacción entre docentes y alumnos inmigrantes». *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, 24, pàg. 1-17. <www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina3.pdf>.

Vecina, C. (dir.) (2007a). *Estudi integral de les necessitats del barri de Son Gotleu*. Palma: Consorci per a la Rehabilitació Integral de Barris. Ajuntament de Palma.

Vecina, C. (2007b). «La utopía de la interculturalidad. El caso del barrio de Son Gotleu». *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, 24, pàg. 1-19. <www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina4.pdf>.

Wright, C. (1995). «Procesos escolares: un estudio etnográfico». A: Woods, P.; Hammersley, M. (comp.). *Género, cultura y etnia en la escuela*. Barcelona: Paidós, pàg. 209-232.