

El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes

Amelia BARQUÍN

Nerea ALZOLA

Monika MADINABEITIA

Ane URIZAR

Correspondencia:

Amelia Barquín

Nerea Alzola Maiztegi

Monika Madinabeitia

Ane Urizar

Correos electrónicos:
nerea_alzola@huhezi.edu
aneurizar@huhezi.edu

Teléfono:
+34 943714157

Dirección postal:
Facultad de Humanidades
y Educación
Universidad Mondragon
20540 Eskoriatza

Recibido: 10 de junio de 2010
Aceptado: 18 de octubre de 2010

RESUMEN

Estos últimos años miles de niños y niñas inmigrantes han llegado a nuestro sistema educativo. La investigación que presentamos en este artículo tiene el siguiente objetivo: conocer y analizar las creencias y representaciones que tienen los alumnos del último año de Magisterio, a punto de ser maestros, sobre la emigración y los emigrantes. Para acercarnos al pensamiento implícito hemos aplicado un método de larga tradición en la investigación cualitativa: las narraciones de vida. El análisis de los textos nos aporta sugerentes conclusiones y temas de investigación.

PALABRAS CLAVE: *Educación intercultural, Creencias, Representaciones, Inmigración.*

Undergraduate Teacher Education students' thoughts on immigration and immigrants

ABSTRACT

Many immigrant children have become part of our educational system in the last few years. This research paper aims to examine the beliefs and representations that the third-year students of Teacher Education have towards immigration and immigrants. We have used life narratives as the research tool. This method has a solid tradition in the area of qualitative research. Our close examination of texts throws interesting results and research topics.

KEY WORDS: *Crosscultural education, Beliefs, Representations, Immigration*

1. Creencias y actitudes del alumnado

El objetivo de la investigación es el de conocer las creencias y actitudes del alumnado del último curso de Magisterio de la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI, Universidad de Mondragón) con respecto a las personas inmigrantes y a la inmigración.

El estudio ha sido llevado a cabo por el grupo ELEA, de HUHEZI, equipo investigador y docente de carácter interdisciplinar que tiene como eje la educación intercultural. Como fuente de información para esta investigación nos hemos servido de los textos de carácter autobiográfico escritos por los estudiantes de magisterio mencionados.

La presencia de niños inmigrantes en la escuela vasca se ha incrementado de manera significativa en los últimos años. El modo en que el profesorado actúa profesionalmente con estos alumnos y con sus familias tiene relación no sólo con sus creencias y saberes profesionales, sino también con las creencias y actitudes personales –en gran medida construidas socialmente– que estos profesores tienen con respecto a las personas inmigrantes. El profesor es un ser social y sus creencias y actitudes influyen en su conducta. Detectar esas creencias y actitudes en los que serán futuros profesores tiene por tanto un enorme interés, y tal ha sido el objetivo del grupo.

La información obtenida permitirá, en el futuro, una intervención pedagógica más adecuada con los futuros profesores en aquellas materias de la carrera donde se trabajan la educación en valores y la enseñanza con niños inmigrados e hijos de inmigrantes. El material recogido tiene, además, un gran potencial formativo, de discusión, análisis y aplicación, para ser utilizado en contextos de formación.

Señalaremos, para empezar, que las percepciones del profesorado acerca del alumnado inmigrante han sido el tema de diferentes investigaciones, de las que reseñaremos aquí aquellas que mayor relación tienen con nuestro trabajo.

Jordán (1994) llevó a cabo un acercamiento pionero a las opiniones del profesorado sobre la educación con inmigrantes. El estudio, realizado en Cataluña con una muestra de una treintena de encuestas, mostraba la preocupación de la mayor parte de los maestros encuestados por *integrar* a los niños en un sentido eminentemente asimilacionista. Jordán concluía la necesidad de una verdadera formación de los docentes en este terreno. Colectivo IOÉ (1996), en un estudio de carácter más general sobre la escolarización de los niños marroquíes en España, señala asimismo el predominio de un enfoque asimilador en la escuela. Trabajos como los de Colectivo IOÉ (1997), Garreta Bochaca (2003) y López-Reillo & González García (2005) analizan el discurso y las actitudes de los profesores a través de muestras y metodologías diversas. Los estudios dejan ver la necesidad de una mejor formación para el profesorado en el terreno de la educación intercultural.

Por su parte, Vecina Merchante (2005) se refiere al profesorado como un colectivo susceptible de verse sometido a las mismas corrientes ideológicas que cualquier otro colectivo, *“transmitidas en la interacción social de la vida cotidiana y, cómo no, del poder de los medios de comunicación y su capacidad para crear una realidad y una forma de entenderla”* (2005: 7).

Ortiz Cobo (2008) analiza las percepciones que los docentes tienen acerca de la presencia del alumnado extranjero en la provincia almeriense. El estudio, de carácter cualitativo, presenta interesantísimas conclusiones que exigen pensar en la necesidad de trabajar en la prevención de prejuicios étnico-culturales en las aulas escolares. La más visible es que el alumnado inmigrante es percibido por el profesorado como una amenaza y un grave problema educativo. Además, los docentes entienden las culturas de origen de los alumnos como un conjunto homogéneo y perciben las culturas como obstáculos para el aprendizaje de determinados grupos.

Tres estudios recientes se centran en las actitudes de los alumnos de magisterio. Calvo Población, Calvo Fernández & Alejo Montes (2002) presentan en un breve artículo algunos datos obtenidos mediante encuesta con respecto a la percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.

Rodríguez Izquierdo (2005), en un estudio realizado con alumnos de magisterio de diversos cursos, explora el pensamiento de éstos sobre la diversidad cultural y su incidencia en la educación. El estudio, llevado a cabo mediante una escala de actitudes, concluye que los alumnos tienen una conciencia vaga de la diversidad cultural, aunque en términos generales se trata de una actitud positiva.

El trabajo de Urizar (2007) es el antecedente más directo del estudio que estamos presentando en estas páginas. En él se pretende, entre otros objetivos, medir el cambio en las creencias y representaciones de los alumnos de magisterio en torno a la educación intercultural antes y después de cursar la asignatura *Educación intercultural* en el tercer curso de la carrera. Una de las conclusiones obtenidas en este estudio, realizado mediante encuesta, es precisamente la dificultad de llegar al verdadero pensamiento del alumnado, ya condicionado por el discurso profesional interiorizado durante la carrera.

Siqués, Vila & Perera (2009: 106–107) se refieren a diferentes trabajos que “*han evidenciado que una parte del profesorado tiene prejuicios y estereotipos respecto a las minorías étnicas y lingüísticas*” e incluso han mostrado que, en algunas ocasiones, hay una estrecha relación entre los prejuicios del profesorado y su práctica educativa. Señalan, asimismo, que en la década de 2000 diversos estudios han mostrado que en Europa crecen los prejuicios y las actitudes negativas hacia las minorías étnicas.

No son las únicas investigaciones centradas en las creencias de los futuros profesores. Aunque no podemos hacer una revisión exhaustiva, debemos citar aquí el estudio de Middleton (2002), que se sirve de métodos cuantitativos y cualitativos para analizar el cambio en las creencias sobre la diversidad de un conjunto de alumnos de magisterio tras la participación en un curso sobre la diversidad. Por su parte, Pohan & Aguilar (2001) realizan un trabajo basado en encuestas que distingue las creencias profesionales de las personales, distinción que creemos digna de atención y que hemos utilizado en nuestra investigación.

Efectivamente, el equipo ELEA decidió recoger las creencias y actitudes de los alumnos de tercero de magisterio con respecto a la inmigración y los inmigrantes no en el terreno profesional (de la educación), sino en el terreno personal. Además el equipo estableció que el instrumento de recogida de los datos sería la narración autobiográfica. Ambas decisiones tenían como objetivo el alejarnos del pensamiento *profesional* ya asumido por estos alumnos en el tercer curso, así como alejarnos de la expresión de lo políticamente correcto que se desprende de la respuesta a muchos de los cuestionarios que hemos examinado. Se trata, pues, de acercarnos al pensamiento profundo de los sujetos de la investigación.

2. El pensamiento narrativo y la investigación cualitativa

Hemos de referirnos ahora brevemente a la metodología de la investigación y a la narración autobiográfica en particular. El lenguaje narrativo, bien sea de tinte autobiográfico o de ficción, nos sitúa ante una forma de conocimiento distinta a la argumentativa o lógico-científica. Su pretensión no es demostrar y convencer con razonamientos, sino construir relatos cuya semejanza con la vida nos permita entenderla mejor.

En este sentido, junto al tradicional enfoque lógico-científico y con pretensión de objetividad, es clara la necesidad de una metodología más cualitativa y contextual interesada en desentrañar el significado personal de ciertos acontecimientos. En la base se encuentra la distinción hecha por Bruner (1992; 1994; 1995) entre pensamiento proposicional (*propositional thinking*) y pensamiento narrativo (*narrative thinking*), que requiere imaginación, comprensión de las intenciones humanas y una apreciación de las situaciones particulares relativas al tiempo y al lugar.

En efecto, Bruner plantea la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad: la paradigmática o lógico-científica y la narrativa. No tener en cuenta o eliminar alguna de las dos modalidades sería perder la rica diversidad que encierra el pensamiento. No se ha de entender, pues, “*el enfoque narrativo como una alternativa al enfoque racionalista o al método experimental, sino más bien como una perspectiva interpretativa que complementa e integra algunas de las críticas más relevantes que se han realizado al enfoque cognitivo, tanto desde la psicología como desde la educación. Comprender los motivos e intenciones que argumentan las personas nos ofrece una visión más amplia de su desarrollo personal*” (MEDRANO, 2007: 40) y, al mismo tiempo, de su visión de las cosas, de las situaciones, de los hechos culturales o sociales y de la vida.

Por otra parte, Bruner, en su trabajo en torno al pensamiento narrativo, se refiere a Vigotsky para señalar un aspecto de singular interés: el lenguaje no es entendido o visto por Vigotsky sólo como un medio para transmitir la historia cultural, sino que, en contacto con Jakobson o Bajtín, entiende que la generatividad del lenguaje desempeña la función incluso de ser “*productora de conciencia*”; el lenguaje es un agente para modificar las facultades del pensamiento, para dar al pensamiento nuevos

medios para explicar el mundo, a la vez que se convierte en el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados.

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta los trabajos de diversos autores que apuestan en sus investigaciones por una sensibilidad más subjetiva, dialógica e implicativa de la investigación social (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2007; MEDRANO, 2002; 2007; BOLÍVAR, 1998; 2001). Es particularmente interesante la aportación de Todorov (1991: 150), para quien *“el texto analizado e interpretado es un ‘tú’, un interlocutor con el cual se discute acerca de los valores humanos. Pero el diálogo es asimétrico, ya que el texto está cerrado mientras que el análisis del crítico puede seguir indefinidamente abierto. Para no hacer trampas en el juego, el crítico debe hacer escuchar lealmente la voz de su interlocutor”*.

Así, en nuestra investigación, para interpretar los textos del alumnado de magisterio, el modo de proceder de las investigadoras ha sido precisamente realizar una lectura consistente en ejercer la *escucha* del texto. En este tipo de lectura, la iniciativa proviene del texto y nuestra respuesta consiste en exponernos a su alteridad. Consideramos que esta escucha radical es la que posibilita la construcción dialógica del sentido del texto. Pero, además, en palabras de Alzola (2004: 289), *“el lector/investigador no está vacío sino que en ese diálogo, como receptor, tiene unas expectativas con respecto al texto (una concepción de vida) que orientan la lectura”*. Así, en nuestro caso, la escucha y el diálogo han sido orientados por las categorías que hemos establecido para analizar los textos, reflejo de nuestras propias teorías y creencias, aunque esas categorías hayan sido adaptadas al leer y releer los textos, en un diálogo continuo.

3. La recogida de datos

Para la obtención de datos se pidió a los alumnos del tercer y último curso de la carrera de Magisterio que escribieran un texto fuera del aula y lo entregarán en clase tres semanas después. En el texto debían narrar su experiencia con personas de origen inmigrante a lo largo de su vida, y debían expresar cuáles eran sus sentimientos, pensamientos y preocupaciones con respecto a la inmigración y las personas inmigrantes. Asimismo se pedía a los estudiantes que indicaran en lo posible las procedencias de esos sentimientos, pensamientos y preocupaciones (familia, escuela, medios de comunicación, experiencia...). Finalmente se les pedía que dijeran algo acerca de los derechos de los inmigrantes y acerca de sus obligaciones. Se solicitaba a los alumnos que contestaran con sinceridad y sin preocuparse de lo que la ideología dominante, los medios de comunicación, los políticos, etc. dicen sobre esas cuestiones.

Con objeto de facilitar la tarea, se les entregó un breve guión con la consigna indicada. La función del guión era orientar en la escritura, pero sin obligar a responder a unas preguntas concretas cuya formulación pudiera ejercer influencia. El guión pretendía, además, contribuir a superar algunas posibles dificultades, ya que al tratarse de la escritura de un texto y no de un intercambio oral o entrevista, no existía la posibilidad de preguntar al alumno acerca de aspectos que no surgieran de manera espontánea en su texto.

El encargo de la escritura de los textos autobiográficos se realizó un mes antes del comienzo de la materia denominada *Educación intercultural y en valores*. Se pretendía con ello que la expresión de los alumnos no estuviera influida por el contenido de la materia. El análisis de los datos, además, nos permitiría valorar si el contenido de la materia respondía a las necesidades formativas de los alumnos.

Los alumnos no debían firmar sus textos, sino identificarse con un código, que ellos mismos debían formar con su fecha de nacimiento y las primeras letras de sus apellidos.

4. Análisis de los datos

Tal y como señala Bolívar (1998; 2001), el material de la historia de vida ha de ser organizado y conceptualizado. Trabajar con material narrativo requiere la escucha dialógica de, al menos, tres voces: la voz del narrador, representada en el texto; el marco teórico, que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión propia del acto de lectura e interpretación.

Hemos seguido las etapas prescritas por Ruiz Olabuénaga (1999) según la metodología denominada *análisis de contenido*, destinada a la recogida de información o a la lectura realizada de modo sistemático y replicable. *“El Análisis de Contenido es una metodología que utiliza una serie de procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto”* (RUIZ OLABUÉNAGA, 1999: 199). Las etapas son:

- Elección de los textos que se someten a análisis.
- Definición de los contenidos a inferir: definición de las categorías.
- Elaboración del modelo de análisis y fundamentación del modelo de análisis.
- Procedimiento y procesos en la lectura de los textos: construcción del instrumento de lectura e indicadores.
- Exposición y análisis de resultados.

Desde la metodología propuesta el analista acepta los documentos tal y como le llegan. Éste, si quiere entenderlos y apropiárselos, tiene para ello que transformarlos; es decir, someterlos a un proceso de manipulación. De ahí que una idea central de esta metodología sea que el texto original debe ser tratado como “*un escenario de observación*” o como “*el interlocutor de una entrevista*” del que se extrae información a través de la lectura. La lectura, lejos de ser única, es múltiple y repetida; es decir, el análisis cualitativo de contenido procede de forma cíclica y circular. Concluido un primer paso, se pasa al siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la primera fase y reiniciarla con una información más rica y completa. Este proceso implica que un texto es sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales.

Por lo que respecta a nuestro trabajo, los textos recogidos en nuestra investigación fueron 110. De ellos se han analizado 85. No hemos tenido en cuenta aquellos demasiado breves o que no respondían a la consigna.

Para realizar el análisis de los textos ha sido necesario establecer una serie de categorías que permitieran dar cuenta de una manera sistemática del contenido. El examen de los primeros textos permitió llevar a cabo la primera clasificación en unidades ideológicas que se repetían en los textos. Esa clasificación se aplicó a los siguientes textos. A medida que se examinaban y *vaciaban* nuevos textos, aparecían nuevas unidades, de modo que el número de categorías se fue enriqueciendo y fue necesario establecer subcategorías. Esto exigió el reexamen de todos los textos teniendo en cuenta la tabla final con todos los elementos de clasificación.

Dos miembros del equipo han definido separadamente cada categoría y subcategoría con objeto de consensuar su significado y de comprobar que no se produjeran divergencias en el entendimiento de cada uno de ellos. Como parte de la triangulación metodológica, dos miembros del equipo han examinado separadamente cada uno de los relatos y han contrastado conjuntamente las categorías halladas. Asimismo, quince de los textos fueron analizados separadamente por tres miembros del equipo con objeto de comprobar la validez de la aplicación de la tabla de categorías y dotar de fiabilidad el instrumento de análisis. El tercer miembro hizo una revisión final de la atribución de categorías con objeto de corregir posibles incoherencias.

5. Las categorías

Antes de exponer la tabla de categorías, debemos explicar nuestros criterios. Para nuestro análisis, hemos establecido un número de categorías que resultara adecuado y eficaz. No hemos realizado una mayor discriminación puesto que un número muy elevado de categorías hubiera restado funcionalidad al estudio.

En el análisis se tiene en cuenta únicamente la aparición de la categoría en cada texto, no la extensión ni la intensidad en la expresión. Se cuantifica la categoría una sola vez aunque se retome más adelante en el texto. Así la categoría *razones para inmigrar* puede aparecer en varios lugares del texto, pero se recoge una única vez.

TABLA DE CATEGORÍAS

1. *Razones para emigrar*: el narrador menciona razones que los inmigrantes tienen para emigrar (condiciones económicas, políticas... del país de origen, búsqueda de una vida mejor, oportunidades...).
2. *Soluciones para la inmigración*: el narrador señala una o más soluciones para que las personas no tengan la necesidad de emigrar.
- 3a. *Responsabilidad moral y/o político-social*: el narrador señala las responsabilidades de las sociedades/de los ciudadanos/de los poderes públicos con respecto a la igualdad/a la justicia /al respeto de los derechos de las personas inmigrantes.

- 3b: *Ayuda y/o buen trato*: el narrador señala que las personas de la sociedad receptora deben ayudar a los inmigrantes y/o tratarlos de manera adecuada.
4. *Esfuerzo/sacrificio/valentía/sufrimiento (de los inmigrantes) para emigrar*: el narrador menciona el esfuerzo/el sacrificio/la valentía/el sufrimiento de los inmigrantes para llegar a la sociedad receptora.
- 4b. *Emigración de los vascos*: el narrador señala que también los vascos emigraron en el pasado.
5. *Dificultades (de los inmigrantes en la sociedad receptora)*: el narrador menciona dificultades que los inmigrantes padecen en la sociedad receptora:
- 5A. En general o sin especificar (de todo tipo o sin especificar)
 - 5B. Plano laboral: no les contratan, cobran menos...
 - 5C. Plano social: discriminación, marginación, racismo, abusos...
 - 5CC. Estereotipos y generalizaciones: se aplican a grupos enteros características estereotipadas.
 - 5D. Plano cultural y lingüístico: las costumbres o elementos culturales son distintos de los propios y desconocen la(s) lengua(s) local(es).
 - 5E. No tener *papeles*: dificultades para obtener papeles/dificultades por no tener papeles.
 - 5FF. Plano afectivo.
 - 5F. Otros planos.
6. *Inmigración en sus aspectos positivos*: el narrador se refiere a aspectos positivos de la inmigración / los inmigrantes
- 6A. En general o sin especificar: los/algunos inmigrantes o la inmigración tienen aspectos positivos (en general o sin especificar).
 - 6B. Plano laboral: los/algunos inmigrantes realizan labores necesarias / labores que los autóctonos no realizan.
 - 6C. Aportación en el plano cultural: los/algunos inmigrantes aportan riqueza cultural a la sociedad receptora.
 - 6CC. Plano cultural: los/algunos inmigrantes tienen una relación positiva con la cultura vasca.
 - 6D. Integración: los/algunos inmigrantes se integran en la sociedad receptora.
 - 6DD. Plano lingüístico: los/algunos inmigrantes aprenden euskara.
 - 6E. Plano económico: los inmigrantes aportan riqueza a la sociedad receptora.
 - 6F. Plano humano: los inmigrantes aportan amistad, experiencias, valores...
 - 6G. Otros planos.
 - 6H. Capacidad de trabajo. Los/algunos inmigrantes son trabajadores.
7. *Inmigración como problema*: el narrador se refiere a la inmigración/los inmigrantes como problema:
- 7A. En general o sin especificar: los/algunos inmigrantes o la inmigración tienen aspectos negativos (en general o sin especificar).
 - 7B. Plano laboral: los/algunos inmigrantes se apoderan de los puestos de trabajo, provocan que bajen los sueldos...
 - 7BB. Plano económico: la inmigración tiene repercusiones negativas en el terreno económico en la sociedad receptora.
 - 7C. Plano cultural: los/algunos inmigrantes no se interesan por la cultura vasca o que la inmigración influye negativamente en la cultura vasca.
 - 7D. Plano lingüístico: los/algunos inmigrantes no aprenden la(s) lengua(s) local(es)/la inmigración influye negativamente en el uso del euskara.

- 7E. Plano social: los/algunos inmigrantes se hacinan en las viviendas, obtienen beneficios sociales injustamente, provocan tensiones, son fuente de conflicto en las poblaciones...
 - 7F. Escasa integración: los/algunos inmigrantes no se integran/se integran insuficientemente.
 - 7G. Delincuencia / falta de honradez / peligro: los/algunos inmigrantes son delincuentes, personas poco honradas o peligrosas.
 - 7H. Machismo/comportamiento inadecuado con las mujeres/violencia de género: los/algunos inmigrantes son machistas/se comportan inadecuadamente con las mujeres/ejercen violencia de género.
 - 7I. Holgazanería: los/algunos inmigrantes son holgazanes.
 - 7J. Pobreza: los/algunos inmigrantes son pobres.
 - 7K. Excesivo número: el número de inmigrantes es excesivo.
 - 7L. Excesivo consumo: los/algunos inmigrantes se entregan a un consumismo excesivo.
 - 7M. Otros problemas.
8. *Creencia social*: el autor indica los problemas señalados en el epígrafe 7 como expresión de otras personas (no propia) en la sociedad receptora y se muestra en desacuerdo con esa expresión. Los tipos son los que se han señalado en la categoría anterior.
10. *Importancia de la información*: el autor señala la importancia de una buena información para desarrollar una visión adecuada de la inmigración o de los inmigrantes/el autor señala que la falta de información o de una información adecuada incide negativamente en la sociedad receptora.
11. *Respuesta educativa*: el autor se refiere a la respuesta educativa que debe realizar la escuela y los profesores con los hijos de los inmigrantes.
12. *Buena experiencia*: el autor refiere alguna experiencia de carácter positivo con personas inmigradas.
13. *Mala experiencia*: el autor refiere alguna experiencia de carácter negativo con personas inmigradas.
14. *Sentimientos de desconfianza/miedo/odio/disgusto/preocupación...*: el autor indica que siente desconfianza/miedo/odio... hacia los inmigrantes.
15. *Sentimientos de pena/solidaridad/simpatía/empatía/admiración*: el autor expresa pena/solidaridad/simpatía/empatía... hacia los inmigrantes.
16. *Derechos*.
- 16A. Derechos en general: el autor expresa que los inmigrantes deben tener derechos (en general o sin especificar).
 - 16B. Derechos específicos: el autor expresa que los inmigrantes deben tener derechos y específica: condiciones materiales: trabajo, casa, sueldo, educación, salud...
 - 16C. Derecho a mantener sus costumbres/su cultura: el autor expresa que los inmigrantes tienen derecho a mantener sus costumbres/su cultura o a que sean respetados.
 - 16D. Derecho a utilizar la lengua materna: el autor expresa que los inmigrantes tienen derecho a mantener la lengua materna.
17. *Restricción de derechos*: el autor expresa que los inmigrantes deben tener derechos únicamente si cumplen determinadas condiciones: tener papeles, integrarse, no cometer delitos...
18. *Obligaciones*.
- 18A. Obligaciones en general: el autor señala que los inmigrantes tienen obligaciones (sin especificar).
 - 18B. Obligación de adaptarse/integrarse: el autor señala que los inmigrantes deben adaptarse/integrarse en la sociedad receptora.

- 18C. Obligación de cambiar alguna de sus características o abandonar alguna de sus costumbres: el autor señala que los inmigrantes deben cambiar alguna de sus características o abandonar alguna de sus costumbres.
- 18D. Obligaciones cívicas: el autor señala que los inmigrantes deben cumplir obligaciones cívicas (normas de convivencia, respeto por los demás...).
- 18E. Obligación con el euskara: el autor señala que los inmigrantes deben respetar/aprender el euskara.
- 18F. Obligación con la cultura/costumbres de la sociedad de acogida/vasca: el autor señala que los inmigrantes tienen obligaciones hacia las costumbres/cultura vascas o locales.
- 18G. Otras obligaciones.
- 18H. Obligación de no imponer su cultura: el narrador señala que los inmigrantes no deben imponer su cultura en la sociedad receptora.

6. Interpretación de los resultados

A continuación presentaremos los resultados de nuestro análisis teniendo en cuenta tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos.

En primer lugar, cabe destacar que el concepto de *inmigrante* es empleado de un modo muy difuso en varios textos. Algunos sujetos hacen mención a bebés adoptados o a niños y jóvenes (especialmente saharauis) que vienen a pasar una temporada en verano. Otros incluyen en ese grupo a los miembros de etnia gitana. Hay incluso quien rescata del recuerdo a personas que conoció en viajes realizados al extranjero. Todo ello indica que hay narradores que no tienen claro el concepto de *inmigrante*. Por otro lado, parece que a la hora de pensar en inmigrantes ciertos narradores han establecido un criterio étnico que diferencia al *nosotros* (quienes son como yo) de *los demás* (todos los demás; es decir, todas aquellas personas que no están incluidas en ese *nosotros*: gitanos, niños adoptados en China, gente conocida en Sudamérica...). En lo que respecta a esta investigación, no hemos cuantificado los contenidos que se distanciaban notablemente del concepto de *inmigrante*.

El análisis de todos los datos obtenidos requeriría un tratamiento que supera los límites del presente texto, por lo que nos limitaremos a los más relevantes. Hemos seleccionado algunos fragmentos de las narraciones que resultan significativos para ilustrar los datos. Las citas son literales y están traducidas del euskara, que es la lengua en la que se realizaron las narraciones.

1. RAZONES PARA EMIGRAR

54 alumnos citan las razones que tienen las personas para emigrar, a pesar de que en el guión que se les ha ofrecido no se les pedía que hablaran de esa cuestión. Ésta es, precisamente, la categoría que más se repite y evidencia que los narradores tienen presente que tras el fenómeno de la emigración existen unos motivos. Las explicaciones ofrecidas son muy variadas y pueden ser ordenadas en un *continuum*, donde en un extremo se pueden situar las circunstancias y expectativas personales y en el otro la injusticia, el desequilibrio global y la responsabilidad de los países occidentales. Entre las razones mencionadas la que se repite con más frecuencia es la búsqueda de *un trabajo y una vida digna*, por lo general, el nivel de análisis resulta básico o simplemente no existe tal análisis.

Han emigrado siendo muy jóvenes y han venido aquí en busca de trabajo, buscando otro trabajo y otro modo de vida. (05-05-G-H)

¿Por qué querrán estas personas abandonar su país, sus amistades, su familia... e irse a vivir a otro lugar? Estas preguntas que en más de una ocasión me he planteado sólo tienen una respuesta: la necesidad de una vida más digna y mejor. (12-01-O-O)

La inmigración actual ha sido originada en gran medida por razones económicas, aunque son muchas las razones que impiden a esas personas vivir en sus países: aparte de las razones económicas, están los conflictos políticos, demográficos... (07-06-E-B)

No creo que a nadie le guste emigrar, yo lo definiría como una necesidad. Además, si tenemos en cuenta que esta situación se da en todo el mundo, es decir, si tenemos en cuenta que en todo el mundo la gente de países pobres o de nivel bajo emigran a

países desarrollados, ¿no se puede hacer nada? ¿No pueden mejorar esta situación los países ricos, reduciendo así la emigración? (12-01-O-O)

Centrándome en la situación actual, me parece que el mundo se está tambaleando definitivamente. La riqueza se concentra cada vez más en manos de unos pocos mientras muchos países se sumergen en una situación de pobreza insostenible. Encima, nos parece mal que vengan a nuestras ciudades en busca de unas condiciones dignas de vida, porque creemos que peligrará nuestra riqueza, en el sentido más amplio de la palabra. (10-28-I-H)

3. RESPONSABILIDAD MORAL/POLÍTICA/SOCIAL

Esta categoría aparece en 19 textos, lo que indica que un notable número de narradores tiene conciencia socio-política y cree que existe una responsabilidad pública en el trato hacia los inmigrantes.

Tomando como referencia la clasificación realizada por Kohlberg (1997) en relación con la madurez moral, podemos afirmar que hay alumnos con un alto nivel de desarrollo moral, si bien en algunos casos expresan su conciencia o sus reivindicaciones de un modo desordenado.

[...] el sistema es el responsable y el culpable de la penosa situación de los inmigrantes. Y también de la de las familias y personas que no son inmigrantes. Ciertamente, en nuestros países hay mucha gente en paro y como consecuencia de la manipulación a la que nos somete el sistema, esas personas acusan a los inmigrantes de haber venido a quitar puestos de trabajo, lo que provoca conductas y situaciones de enfrentamiento, cuando la culpa, la verdadera culpa es del sistema. Todo ello hace que la situación de la sociedad empeore, lo que se refleja en un aumento de la xenofobia y de las actitudes racistas. (02-20-U-A)

Esta situación la provocan la sociedad en general y los individuos en particular, y es algo que todos y todas aceptamos. Es, además, una situación que toleran los políticos, las instituciones y los medios de comunicación; por lo tanto, lo considero un problema que se genera en la base de la sociedad. (10-05-A-A)

4. AYUDA/BUEN TRATO

Este contenido aparece en 32 textos. Los narradores creen que las personas autóctonas somos responsables de la acogida y la integración de los inmigrantes. Podemos decir que la categoría refleja un alto desarrollo moral de dichos narradores. En algunos pasajes, el contenido hace referencia al principio de reciprocidad, de modo que se relaciona la ayuda y el buen trato para con los inmigrantes con la respuesta que se quiere conseguir de ellos: los inmigrantes deben recibir un buen trato si se quiere que también ellos se comporten de un modo apropiado (con respecto a la cultura, las normas, etc. del lugar de acogida).

Para que se dé un proceso adecuado de integración, es necesario que ambas partes realicen un esfuerzo. [...] Es cierto que toda acción tiene alguna razón que la impulsa. [...] Por ello, es necesario que desde un principio [...] se les ofrezcan oportunidades, cuidando el trato que se les da. Es importante que se sientan a gusto, que tengan la sensación de que son aceptados. De ese modo, no serían tan frecuentes los puntos negros que en ocasiones se relacionan con ellos (violaciones, robos...). (10-22-C-U)

[...] para facilitar la convivencia, me parece muy importante que tanto los inmigrantes como las autóctonas practiquemos un respeto mutuo. (05-19-I-G)

También nosotros tenemos que comprender que en ciertos momentos los inmigrantes tampoco se sentirán cómodas, de modo que deberíamos estar dispuestos a ofrecer nuestra ayuda en lo que respecta a la lengua, las costumbres, etc. También a mí me gustaría que me ofrecieran ayuda si tuviera problemas. (02-27-A-B)

5. EL ESFUERZO/EL SACRIFICIO/EL VALOR... DE LOS INMIGRANTES

Esta categoría aparece en 23 textos. Los narradores hacen mención de las penas, el sufrimiento y el valor de que hacen gala los inmigrantes cuando inician su viaje. Los narradores que hacen referencia a esta categoría muestran sentimientos de empatía.

[...] la mayoría de las personas llegan debilitadas, sin poder caminar, embarazadas, etc. con la esperanza de que aquí encontrarán una buena vida, pero al final no suele ser así, no es tan fácil. (09-16-A-A)

Son pateras llenas de sueños, que transportan a personas llenas de sueños e ilusiones, desafiando al mar; escondiéndose entre el oleaje y un nuevo mundo se abre ante ellas cuando llegan a la costa, un mundo lleno de oportunidades. Quienes pisan tierra firme son afortunados por el mero hecho de haber llegado con vida [...] El peligro ha quedado atrás, pero no todos los cuentos acaban del mismo modo... (05-27-L-L)

6. LA EMIGRACIÓN DE LOS VASCOS

Han sido 15 personas las que han recordado que también ha habido ciudadanos vascos que han sido inmigrantes en otras tierras o que pueden volver a serlo en un futuro. También los ciudadanos vascos han emigrado en ocasiones y han padecido las situaciones y los problemas que conlleva el hecho de emigrar. Al igual que ocurre con la categoría anterior, con ésta también se muestra empatía; recordar el hecho de que los vascos han sido emigrantes ayuda a acercarse a la situación de los inmigrantes.

[...] También las generaciones que nos precedieron hicieron lo mismo cuando aquí había una crisis económica. (08-02-U-B)

Por otro lado, no se puede olvidar que en cierta época también los vascos tuvimos que irnos de aquí impulsados por distintas razones y en busca de una vida mejor en otro lugar. Con esto quiero decir que siempre han existido movimientos de gente de unos lugares a otros. (06-16-C-U).

7. LAS DIFICULTADES DE LOS INMIGRANTES

Entre las dificultades a las que se hace mención en los textos cabe destacar las que hacen referencia al empleo (34 menciones) y a la sociedad (31 menciones). En otras 12 ocasiones se citan los problemas en general y en 10 ocasiones se habla de vivir *sin papeles*. Los alumnos que hacen referencia a esta cuestión muestran conciencia o sensibilidad hacia las dificultades que padecen los inmigrantes, la marginación y las injusticias que sufren.

A menudo sufren la explotación, trabajando más de ocho horas diarias sin que ello se refleje en sus sueldos. Una persona autóctona que trabaja la misma cantidad de horas cobra un salario más alto. En mi opinión, deberíamos tener los mismos derechos y por el momento no veo claro que eso sea así. (02-12-U-A)

Cuando llegan aquí, padecen las conductas racistas de las personas autóctonas y sus derechos son vulnerados. Muchas veces, la gente de aquí no ve con buenos ojos a los inmigrantes, por lo que éstos tienen verdaderos problemas para integrarse. (01-15-L-D)

Por otro lado, en 17 ocasiones se hace referencia a estereotipos y a generalizaciones. Los narradores mencionan que no es adecuada la tendencia existente en la sociedad a generalizar y a clasificar a las personas basándose en estereotipos.

[...] tenemos demasiados prejuicios hacia los inmigrantes, o yo al menos los tengo. Creo que dichos prejuicios son suscitados por la sociedad; diría que ese es mi caso [...]. Creo que lo que he oído ha influido mucho en mí, por la tendencia que tenemos a generalizar; es decir, si alguien relata alguna mala experiencia vivida con una persona extranjera, pensamos que todas las personas extranjeras son iguales, aunque no las conozcamos. (02-12.S-M)

[...] Pero a menudo tendemos a generalizar ese tipo de comportamientos y debido a unos pocos pensamos que todos deben ser iguales. (05-05-A-U)

8. LA INMIGRACIÓN COMO FENÓMENO POSITIVO

Son muchas las veces en que aparece esta categoría. 33 alumnos opinan que algunas personas inmigrantes o los inmigrantes en general se integran en la sociedad y 11 dicen que aprenden euskera. También se hace mención a la aportación de los inmigrantes en el ámbito laboral (13); se cita que aportan riqueza a nivel cultural (18) y también a nivel humano (17).

[...] *me parece positivo que estemos mezclados en la sociedad; de ese modo, podemos ver, conocer y tener en nuestro entorno otros modos de pensar y otras costumbres.* (01-20-M-D)

Según lo veo yo, se han adaptado muy bien a la vida de nuestra tierra y han aprendido muy bien nuestra lengua [...] A sus padres, en cambio, les está costando más debido a la lengua, la cultura, la religión y las costumbres, pero también ellos están haciendo un esfuerzo y lo están logrando rápidamente con la ayuda de todos. (11-12-A-Z)

(...) he tenido relación directa con personas extranjeras o de otra cultura y a decir verdad, por lo general he tenido buenas relaciones. No he tenido ningún tipo de problema con ellas, y además, me parece enriquecedor que convivamos todos juntos. Me parece imprescindible que aprendamos a vivir todos juntos, pues eso nos ofrecerá la oportunidad de aprender de ellos y viceversa. (07-27-Z-M)

9. LA INMIGRACIÓN COMO PROBLEMA

Las categorías descritas hasta el momento reflejan una actitud positiva hacia la inmigración. La categoría presente, en cambio, es reflejo de una actitud de desconfianza. Han sido múltiples las apariciones de esta categoría; 29 alumnos opinan que los inmigrantes en general no se integran adecuadamente y 12 expresan que la inmigración tiene un efecto negativo en el euskera. 18 opinan que incide negativamente en la cultura vasca. La delincuencia y el peligro se citan en 25 ocasiones; el machismo y la violencia de género en 9 ocasiones. Sólo 5 alumnos mencionan la inmigración como problema a nivel laboral y económico (en tres ocasiones, unido a negocios de comerciantes chinos).

[...] *Hay quienes emigran sólo con la intención de quebrantar la ley en el país al que emigran; por ejemplo, para dedicarse al mundo de la droga, al robo, para generar conflictos... y no estoy nada de acuerdo con esa actitud.* (09-12-M-G)

[...] *a nuestro país llega mucha gente del exterior, y ha quedado claro que podemos convivir sin ningún problema. Pero no se integran en nuestra cultura, y si la cultura vasca y Euskal Herria son pequeñas, ahora se están volviendo cada vez más pequeñas. [...] No sé, al final, veo que esa es la parte negativa de la inmigración, la desaparición de los valores propios o al menos, su reducción.* (07-14-B-E)

Quienes intentan sacar adelante su vida tendrían que integrarse en esta cultura, y si no lo hacen, al menos deberían respetarla, ya que al fin y al cabo, se juntarán en un mismo lugar personas de todas partes y culturas y tanto culturas como razas desaparecerán. Eso es lo que más me preocupa. (09-16-A-A)

Hay algo que me da rabia de los de afuera y está unida a la lengua. Cuantos más inmigrantes haya se hablará menos euskera y se irá perdiendo. Hay que reconocer que hay muchos euskaldunes que no hablan euskera, y por ellos y por los que vienen de afuera dejaremos a un lado el euskera, y eso me da rabia, porque el euskera ha sido mi lengua desde que nací. (05-05-I-G)

10. CREENCIA SOCIAL: LA INMIGRACIÓN COMO PROBLEMA EN OPINIÓN DE LA SOCIEDAD

También hay quien ve las subcategorías del punto anterior desde otra perspectiva. Los narradores expresan que la sociedad ve a los inmigrantes y la inmigración como un problema y muestran su desacuerdo con ese punto de vista. Las subcategorías son, por lo tanto, las mismas que en el punto 7, pero en este caso reflejan una actitud positiva. En opinión de 13 alumnos la desconfianza de la sociedad está unida al ámbito laboral y económico; 12 opinan que la sociedad relaciona inmigración con delincuencia y con peligro; según 12 alumnos, se ve la inmigración como perjudicial para la cultura vasca. Finalmente, 10 alumnos mencionan críticas de la sociedad sin especificar más.

[...] *en nuestros países hay mucha gente en paro y como consecuencia de la manipulación a la que nos somete el sistema, esas personas acusan a los inmigrantes de haber venido a quitar puestos de trabajo, lo que provoca conductas y situaciones de enfrentamiento, cuando la culpa, la verdadera culpa es del sistema. Todo ello hace que la situación de la sociedad empeore, lo que se refleja en un aumento de la xenofobia y de las actitudes racistas.* (02-20-U-A)

Tal y como ha ocurrido en otros lugares, culpamos a los inmigrantes de muchos de los problemas que tenemos: la delincuencia, las drogas, el paro, el monopolio de las

ayudas sociales... En muchas ocasiones hemos oído ese tipo de argumentos, sobre todo en barrios en los que hay una concentración masiva de inmigrantes [...] ¿Acaso no vemos por qué vienen estas personas? ¿Por qué se concentran en zonas pobres? ¿Estamos seguros de que son los responsables de la situación? ¿Qué solucionamos con ello? (10-28-I-H)

12. LA RESPUESTA DE LA EDUCACIÓN

A pesar de que los narradores se encuentran a las puertas de ejercer su profesión de docentes, es un contenido que no aparece con mucha frecuencia en los textos. Aun así, 14 narradores mencionan en sus escritos la función de la enseñanza. He aquí un ejemplo:

Otro “problema” que se da en las aulas son los inmigrantes que llegan para una temporada, según me han manifestado algunos profesores. Es algo que no suele saber el personal docente y ofrecen a los inmigrantes que están en el aula todos los medios a su alcance; es decir, se invierte mucho tiempo en tratar de lograr que el alumno inmigrante consiga seguir el ritmo del resto de la clase, “dejando de lado” en cierta medida al resto de la clase. Y todo ello ¿para qué? Al cabo de un mes vuelven a marcharse sin decir una palabra. Eso, en mi opinión, es una falta de respeto tanto para con los profesores como para con los alumnos. (01-19-E-A)

13 Y 14. BUENAS EXPERIENCIAS Y MALAS EXPERIENCIAS

Según hemos podido ver en los textos, el contacto directo con los inmigrantes es escaso. Cuando ha habido alguna relación, ha sido en muchos casos en el ámbito laboral (sobre todo en hostelería), y en época de prácticas de magisterio. En la mayoría de casos las relaciones han sido positivas.

Han sido numerosos –51 en concreto– los casos en los que se han relatado experiencias positivas.

Hoy en día los inmigrantes son cada vez más en mi pueblo y en consecuencia, también me he encontrado con inmigrantes en mi trabajo. Trabajo en un bar y también trabajan allí una persona de Brasil y otra de Bolivia. Veo la situación con normalidad, no tengo ningún tipo de problema y tenemos muy buena relación. Trabajamos muy a gusto juntos y también nos vemos fuera del trabajo, les tengo mucho aprecio. (07-30-G-A).

Por fortuna, conozco muchos portugueses muy agradables además de mi vecino. Trabajo en una ikastola y allí hay 5 niños portugueses. Conozco a todos sus padres y madres ya que soy yo quien está con ellos cuando van a recogerlos, y debo decir que se trata de gente muy sencilla y muy agradable. (4-15-O-A)

Como curiosidad, en cierta ocasión me encontraba en Zumaia haciendo autostop para ir a Getaria. Pasaron 50 coches (48 serían de Euskal Herria, quién sabe cuántos serían euskaldunes, ni idea de cuántos serían abertzales, y tampoco sé cuántos serían seguidores de la Real. Los otros dos, turistas europeos) y quien me recogió fue un rumano. Una persona muy agradable. (10-24-A-A).

En cambio, aparecen en 20 textos experiencias negativas, en ocasiones no muy cercanas.

Contaré una anécdota que me ocurrió con un rumano. Este niño tendría unos 12 años y se pasaba el tiempo pegando a los demás, provocándoles, pegando a los cuidadores y faltándoles al respeto. A decir verdad, era insoportable y al final decidimos llevarlo a casa. Entonces conocimos a sus padres y tuvimos una gran discusión. De ahí deduzco que los padres tienen una enorme influencia sobre sus hijos e hijas y que la educación es una herramienta básica para adaptarse adecuadamente. (08-27-I-S)

(...) en el pueblo hemos tenido contacto con un grupo de niños inmigrantes, aunque no fue un contacto directo. Un grupo de menores de edad que estaba internado en Tolosa vino a Segura a pasar una temporada y provocaron bastantes daños en el pueblo. Como consecuencia, la gente del pueblo se enfadó y hubo bastantes discusiones. (04-26-G-F)

Por otro lado, en muchos textos aparecen aspectos tanto positivos como negativos.

Seguramente, no son muchas las experiencias que he tenido con inmigrantes, pero han sido muy enriquecedoras para mi vida personal. Pero también he tenido

experiencias desagradables con los inmigrantes que relataré en el próximo texto. (12-22-S-H)

15 Y 16. DESCONFIANZA/MIEDO/ODIO... VS. COMPASIÓN/EMPATÍA/ADMIRACIÓN...

En 23 narraciones se manifiestan sentimientos negativos. Positivos, en cambio, en 14. Las manifestaciones se han contabilizado cuando el narrador ha empleado alguno de los términos estipulados; es decir, las investigadoras no hemos inferido dichos sentimientos basándonos en el contenido de los textos. Dicho procedimiento explica tal vez la diferencia en el número que contrasta con lo recogido en las categorías 12 y 13 (tal y como hemos visto, se describen muchas más experiencias positivas que negativas).

En mi pueblo hay muchos inmigrantes procedentes de Pakistán, hombres en su mayoría, y no me gustan nada; incluso he llegado a odiar a algunos debido a las experiencias desagradables que he tenido. (07-30-G-A)

Muchos de los que he conocido son muy agradables y la relación es buena, pero también he vivido experiencias negativas y ello me ha llevado en más de una ocasión a sentir desconfianza. Por ejemplo, hace un par de años una persona de latinoamérica solía perseguir a un amigo mío (a una amiga mía), generalmente de noche y cuando iba sin compañía. Lo que nos contaba y lo que vivimos sus amigos nos llevó a sentir miedo. (09-01-G-A)

A mí muchos me dan pena. (2-12-U-A)

En su modo de expresarse se ve que han tenido una vida difícil y los admiro por haber escapado de su país en busca de una salida a su situación. (5-12-L-P)

17 Y 18. DERECHOS Y RESTRICCIÓN DE DERECHOS

Muchos alumnos (47) expresan que los inmigrantes tienen derechos en general, sin especificar cuáles son esos derechos. 26 mencionan derechos concretos (relacionados con la vivienda, la educación, la sanidad, etc.) y 22 mencionan el derecho a conservar su cultura y sus costumbres. A menudo la formulación está basada en el concepto de reciprocidad.

Los inmigrantes deberían tener nuestros mismos derechos. No debería importar que hayan llegado de un modo legal o ilegalmente. (12-22-L-A)

En general, opino que los inmigrantes deberían tener los mismos derechos y las mismas obligaciones que tenemos los demás. Si pedimos que en otros países se nos trate con respeto, también nosotros debemos ofrecerles lo mismo a ellos. (12-10-A-D)

Ya sé que también ellos tienen derecho a vivir como nosotros, pero en mi opinión la tendencia de la inmigración hoy en día es terrible [...] Ya sé que hay que tratar igual a las personas que llegan del extranjero, pero si vienen aquí también ellos tendrán que cambiar sus hábitos de vida en cierta medida [...]. (08-27-I-S)

Por otro lado, en 20 narraciones los alumnos se muestran a favor de la restricción de los derechos de los inmigrantes, aduciendo que no deberían tener todos los derechos que tienen los autóctonos o que éstos últimos deberían tener preferencia en ciertos aspectos, o bien que deberían tener los mismos derechos siempre y cuando cumplan ciertas condiciones (tener papeles, respetar las reglas, integrarse...).

Por lo tanto, diría que un inmigrante debería tener los mismos derechos que un autóctono si el inmigrante respeta todo lo que es de los ciudadanos y siempre y cuando haga todo lo que pueda por integrarse. (08-29-B-U)

[...] en mi opinión, todas las personas tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones estemos donde estemos. Por lo tanto, el inmigrante que no tiene problemas para esta aquí, es decir, aquel que tiene sus papeles en regla, debería tener los mismos derechos que todos los demás, tanto en el trabajo como en la enseñanza, en los servicios de salud, etc. (04-24-E-L)

Los inmigrantes tienen que tener sus derechos, en algunos aspectos como nosotros. En cambio, para conseguir trabajo, por ejemplo, nosotros deberíamos tener algunas facilidades en comparación con ellos porque se trata de nuestro país. (09-12-M-G)

[...] *en mi opinión, alguien que vive aquí debe tener más derechos que alguien que viene de afuera.* (08–27–I–S)

19. OBLIGACIONES

En lo que respecta a las obligaciones son 17 los alumnos que señalan que los inmigrantes tienen obligaciones (en general o sin concretar); 20 especifican que tienen la obligación de integrarse; 22 mencionan la obligación para con el euskera (de aprenderlo, de mostrar interés o respeto...) y 39 hablan de la obligación para con la cultura vasca.

En multitud de textos las obligaciones aparecen unidas a los derechos –especialmente las obligaciones para con la cultura y la lengua autóctonas–. Sólo en un caso se menciona el español; el resto de las menciones hacen referencia al euskera. Frecuentemente, a la hora de citar las obligaciones, se hace uso de las fórmulas de reciprocidad anteriormente mencionadas.

Obtener nuestros mismos derechos requiere a su vez el cumplimiento de ciertos deberes. Deberían acomodarse a nuestra sociedad, adquiriendo algunas costumbres, aprendiendo la lengua e integrándose por completo en la sociedad. (12–22–L–A)

Para finalizar, quiero decir sí a la integración si los que llegan de afuera aprenden nuestra lengua, respetan nuestra cultura, aceptan nuestras normas de convivencia y no imponen su religión y cultura. (11–29–A–E)

Por último, en mi opinión, también los inmigrantes tienen que tener derecho a un trabajo digno, a un sueldo digno, a una vivienda... Pero al mismo tiempo, deberían respetar la cultura de aquí, es decir, la cultura vasca y aprender la lengua materna de los de aquí, ya que de lo contrario, lo tenemos claro con el euskera. Si yo voy a otro país no tendré oportunidad de aprender en euskera y tendré que adaptarme a la lengua y a la cultura de allí; por eso, en mi opinión, también aquí debería ser igual. (05–05–A–U)

También ellos deben actuar adecuadamente, respetando las reglas de aquí y comportándose debidamente; deben respetar nuestras costumbres, cultura, idioma aunque mantengan las suyas. (10–11–M–G)

7. Discusión y conclusiones

En las siguientes líneas exponemos algunas conclusiones generales de nuestro estudio.

En primer lugar, podemos afirmar que hemos visto confirmada la hipótesis que establecíamos al comienzo de la investigación. La participación del alumnado es un elemento fundamental en la metodología de HUEZI y los alumnos exponen sus conocimientos previos, creencias y percepciones en las sesiones de formación. Aún así, tal y como sospechábamos en el grupo de investigación, los alumnos filtran sus declaraciones. Así ha quedado demostrado que en los textos analizados emergen ciertas expresiones que no se manifestaban en el aula, especialmente aquellas que no son *políticamente correctas*: temores, miedo, prejuicios, malas experiencias...

El discurso reflejado en los textos y el que se muestra en el aula no es, por lo tanto, el mismo y las investigadoras corremos el riesgo de centrar nuestra atención especialmente en los aspectos conflictivos. Al analizar los textos podemos concluir que muchos narradores manifiestan actitudes negativas con respecto a los inmigrantes y la inmigración. En ese sentido, es necesario reseñar que la cuantificación de las manifestaciones ha resultado una herramienta indispensable para el equilibrio de dicha percepción. Tal y como hemos visto anteriormente, el cómputo de las categorías nos indica que existe una gran variedad y que no podemos inferir la existencia de un predominio de actitudes negativas. Resulta evidente que no podemos referirnos al alumnado como si se tratara de un colectivo homogéneo.

En consonancia con lo dicho anteriormente, son más las categorías que se pueden relacionar con actitudes positivas (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17) que aquellas que se pueden relacionar con actitudes negativas (9, 14, 15, 19). Tal y como hemos señalado en un principio, las categorías no habían sido establecidas previamente, sino que fueron deducidas de los propios textos. Nuestro análisis evidencia la pluralidad de pensamientos. Es necesario subrayar que en los textos se reflejan con frecuencia opiniones y actitudes contrapuestas: junto a una buena experiencia se relata una mala

experiencia, y tras enumerar los aspectos positivos de la inmigración se citan aspectos negativos de la misma.

Una parte del alumnado refleja conciencia socio-política. Muchos han expuesto cuáles son las razones para emigrar y las penosas condiciones que padecen en muchos sentidos quienes emigran. Al mismo tiempo, los textos rara vez reflejan un pensamiento complejo: son pocos los textos que recogen argumentos complejos o que buscan las razones que existen tras los acontecimientos y las actitudes. Por otro lado, numerosas manifestaciones son expresadas utilizando una fórmula de reciprocidad.

En lo que respecta a los aspectos negativos, cabe subrayar las referencias a la delincuencia y al machismo.

En los textos analizados queda patente una preocupación: el efecto negativo de la inmigración en la supervivencia de la lengua y la cultura vascas. Gran parte del alumnado defiende que los inmigrantes deben aprender euskera y deben conocer y respetar la cultura vasca... o critican las actitudes negativas de los inmigrantes en ese sentido. Al mismo tiempo, no son pocos quienes afirman que los inmigrantes se integran (en general), pero casi la misma cantidad asegura que no se integran bien.

Algunos de nuestros alumnos se basan en comentarios que oyen y en anécdotas, sin ser conscientes de su tendencia a generalizar. De todos modos, hay una cantidad significativa de alumnos que son conscientes de que existen actitudes (tanto por parte de ellos mismos como por parte de otras personas) que se basan en estereotipos y en generalizaciones y critican esas actitudes.

Hay alumnos que reconocen su visión limitada, su falta de conocimiento y sus sentimientos negativos (temor, desconfianza...); reconocen que deben aprender y cambiar notablemente en lo que respecta a este tema. Hemos constatado que el texto ha sido una herramienta para la auto-reflexión y para poner en marcha un cambio en las actitudes y las creencias.

La lista de categorías ha resultado un instrumento eficaz para nuestro análisis. Precisamente, la creación de dichas categorías ha supuesto uno de los aspectos más relevantes de dicho análisis y creemos que nos resultarán de utilidad en otros que se puedan realizar en un futuro.

8. Conclusiones en el terreno didáctico

En la materia denominada *Educación intercultural y desarrollo de valores* que se imparte en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación HUHEZI (Mondragón Unibertsitatea) y tal y como ocurre en cualquier otra materia, resulta fundamental el estímulo de un aprendizaje significativo y el hecho de partir de los conocimientos previos y las actitudes del alumnado. Sin lugar a dudas, esta investigación ha sido de gran valor para aproximarnos de manera más certera a los conocimientos previos y a las actitudes de los jóvenes que cursan la carrera de Magisterio.

Por otro lado, conviene recordar que quienes hemos tomado parte en la investigación somos a la vez docentes universitarias y debemos reflexionar sobre nuestra práctica docente. Esa investigación señala algunos temas que precisan ser objeto de intervención en la citada materia para impulsar el desarrollo de la competencia intercultural de nuestro alumnado. Hemos detectado, entre otros, la preocupación por el euskera, los estereotipos presentes, el concepto de integración, las razones profundas de la inmigración y la restricción de los derechos. Merece la pena tener en cuenta estos aspectos en nuestra intervención pedagógica. También hemos advertido otros aspectos interesantes y que merecen mayor atención: por ejemplo, la etnia gitana es mencionada en algunos textos, y casi siempre con connotaciones negativas.

Los propios textos pueden constituir una herramienta pedagógica valiosa. Tanto algunos textos completos como ciertos párrafos escogidos pueden ser el dispositivo de formación para incentivar la reflexión entre los alumnos.

Por último, queremos hacer hincapié en el escaso contacto que tienen los alumnos con los inmigrantes, al igual que las experiencias positivas relacionadas con relación a esos contactos, en vista de lo cual convendría impulsar en el diseño de la formación situaciones que favorezcan el contacto y la relación con personas de origen extranjero.

Referencias bibliográficas

- ALZOLA MAIZTEGI, N. (2004). "Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil". *Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*. Bilbo: EHU.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (1998). "La investigación biográfico-narrativa en educación". *Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Force/Grupo Editorial Universitario.
- BOLIVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). "La investigación biográfico-narrativa en educación". *Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRUNER, J. (1992). "Actos de significado". *Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1994). "Realidad mental y mundos posibles". *Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa.
- BRUNER, J. & WEISSER, S. (1995). "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". En D. R. OLSON & N. TORRANCE, *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 177-202.
- CALVO POBLACIÓN, G. F., CALVO FERNANDEZ, M. & ALEJO MONTES, F. J. (2002). "Percepción de la interculturalidad en los alumnos de 1º de Educación Física de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres". *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 5, 1.
- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.
- COLECTIVO IOÉ (1997). "La diversidad cultural y la escuela". *Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: CIDE (documento no publicado).
- GARRETA BOCHACA, J. (2003). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007). "Historias de vida y teorías de la Educación: tendiendo Puentes". *Encounters on Education*, 8, 85-107.
- JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KOHLBERG, L., POWER, F. C. & HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ-REILLO, P. & GONZÁLEZ GARCÍA, D. (2006). "Las creencias del profesorado acerca del alumnado de diversa procedencia cultural, Formación del profesorado: práctica escolar". *Actas del Congreso Internacional de Educación Intercultural* (http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/11.%20P.pdf; consulta: 2009-9).
- MEDRANO, C. (coord.) (2007). *Las historias de vida. Implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- MEDRANO, C., AIERBE, A. & CORTÉS, A. (2002). "Hacia una comprensión de los ámbitos de desarrollo personal desde el enfoque narrativo". *Revista Española de Pedagogía* año LX, 223, 523-542.
- MIDDLETON, V. A. (2002). "Increasing Preservice Teachers' Diversity Beliefs and Commitment". *The Urban Review* 34 (4), 343-361.
- ORTIZ COBO, M. (2008). "Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes". *Papers* 87, 253-268.
- POHAN, C. A. & AGUILAR, T. E. (2001). "Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts". *American Educational Research Journal* 38 (1), 159-182.
- RICOEUR, P. (2000). "Del texto a la acción". *Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RODRIGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2005). "Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural". *Educar* 36, 49-59.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Deustuko Unibertsitatea.

- SIQUÉS, C., VILA, I. & PERERA, S. (2009). “Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 17, vol 7 (1), 103–132.
- TODOROV, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- URIZAR, A. (2007). *Mondragon Unibertsitateko (MU) Humanitate eta Hezkuntza Zientzien (HUHEZI) Fakultateko Irakasle Ikasketarako 2. eta 3. mailako ikasleek kulturartekotasunaren inguruan duten pertzepzioa*. Suficiencia investigadora (trabajo no publicado).
- VECINA MARCHANTE, C. (2005). “Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados”. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander (Jatorria: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extauf?codigo=1055324>; kontsulta: 2009–9).

¹ En euskera no se distingue el género.