

Citas, condenas y moviolas

El asimilacionismo ataca de nuevo

Acerca de la repetición de errores en la educación de inmigrantes

Esto de las citas, con el avance y la modernidad, ha llegado, como las corbatas o los relojes, a formar parte también de las modas. Ahora no se lleva citar a Marx y menos a Lenin. Está mal visto. Y es una pena, porque para lo que quiero decir, vienen ni que pintadas algunas de sus más conocidas -y manidas, todo hay que decirlo- citas. Me refiero a esa del «18 Brumario» sobre la moviola de la historia, una vez en serio y la segunda como tragicomedia; o a aquella de que los pueblos que no conocen la (permítaseme una pequeña licencia) Historia están condenados a repetirla. Lo cierto es que, en relación a las políticas educativas que se practican con la población descendiente de inmigrantes, resulta escalofriante ver cómo se pueden una y otra vez repetir las mismas historias. No muy instructivas, por cierto. Así, recientemente, la gente de un pueblo leonés con una amplia población de origen portuguesa, rechazaba la presencia mayoritaria del alumnado de tal procedencia en las aulas donde aprendían sus nativos hijos, estableciendo un número máximo para aquellos. Situaciones muy similares se comienzan a dar en otros barrios y pueblos con población inmigrante. A pesar de que en España tenemos la ventaja de empezar un cuarto de siglo después, se vuelven a dar los mismos procesos y a cometer los mismos errores que tuvieron lugar en los años 50 y 60 en Gran Bretaña o Suiza.

La ventaja señalada estriba en que en dichos países, ante esos problemas y con la presión y lucha de las minorías étnicas y progresistas, se han ido ensayando y consolidando políticas que suponen un avance en muchos casos de situaciones injustas y discriminatorias. No habría que esperar pues en España a que los problemas se agudicen para intentar darle solución. Ni tampoco contar con que su pequeñez les da debilidad a las minorías, por lo que pueden ser asimiladas sin rechistar. Pero todo puede llegar y, quién sabe, quizá nos encontremos un día con un carnaval como los de «Notting Hill Gate» en San Quirce del Vallés o en Peñachica. Parece conveniente pasar revista a esas prácticas educativas en relación con inmigrantes en países de mayor tradición, para ver si se pueden evitar esas moviolas trágicas de la historia.

Del asimilacionismo al pluralismo cultural

Existe una general coincidencia en contemplar tales prácticas bajo tres epígrafes: asimilacionismo, integracionismo y pluralismo cultural. Desde una posición más radical, otros pretenden una alternativa global a todos ellos bajo la rúbrica del antirracismo. Aunque cada política o práctica no es una unidad en sí misma, solapándose entre ellas, incluso coexistiendo en el tiempo, siguiendo a Chris Mullard (1982) veámoslas como modelos y aceptemos su generalización en aras de una posterior posible discusión.

Previamente es necesario constatar cómo las políticas y prácticas desarrolladas por los países receptores para enfrentarse al problema de las nuevas clases multirraciales se han orientado **a enfrentarse con un problema**: un problema tanto **cuantitativo**, dada la afluencia de niños y niñas inmigrantes que inundaron las ya insuficientes aulas de los barrios deprimidos o zonas industriales, dificultando los progresos de la «población

indígena», como **cualitativo**, dada la importancia atribuida al lenguaje, hasta constituir el principal problema. Tal problematización se llevó a cabo con la implementación de una «teoría del déficit» basada en insuficiencias lingüísticas, incluso para chicos y chicas procedentes de ex colonias con igual lengua materna que las metrópolis (jamaicanos en Inglaterra, v.g.).

El modelo asimilacionista se basa en la creencia que una nación es un todo unitario, política y culturalmente indivisible. Su objetivo es lisa y llanamente que los grupos inmigrantes sean absorbidos en la cultura indígena supuestamente homogénea. Aunque se da un interés secundario por las culturas foráneas, el acento es puesto en los «déficit» lingüísticos: dado que no podían hablar la lengua local, esos niños y niñas no podían beneficiarse de los frutos de la educación. En el mejor de los casos, una provisión extra de clases del idioma local se facilitaba. En el peor, como señalaba una autora francesa, se podían ver chicos de 11 o más años sentados entre niños de seis años para aprender francés. Sin embargo, como dice Mullard, la cuestión no era de dominio lingüístico, de niveles de lenguaje, sino una cuestión de estabilidad social: la lengua nacional del país receptor era un lubricante para introducir esos chicos/as en el engranaje escolar. Metáfora mecánica al margen, la uniformidad lingüística servía para eliminar las peculiaridades étnicas y para unificar todos esos chicos y chicas de orígenes tan diferentes bajo el idioma oficial.

Por otro lado, una serie de medidas de dispersión de dicha población «extranjera» fueron puestas en práctica. Así se hizo en EE.UU. en los años 50, o en Holanda en los 60, y así lo puso en práctica la circular 7/65 del Departamento de Educación y Ciencia (DES) inglés, con una limitación de un 30 por 100 de alumnado inmigrante por aula: en un sistema educativo donde la inmensa mayoría de la transmisión cultural se rea liza oralmente, se entendía que una presencia mayor sería, no sólo un abuso, sino que lastraría los progresos que los niños y niñas nativos pudieran hacer.

Lo que late en el fondo es la asunción de que las culturas foráneas son inferiores y la presunción racista de que los chicos y chicas poseían dificultades para el aprendizaje que contribuirían a mermar el de los niños y niñas nativos.

El modelo integracionista siguió a una situación insostenible y una serie de reivindicaciones e, incluso, revueltas (como las de Brixton o Notting Hill en Londres). Un clima de tolerancia cultural trajo consigo «unidad a través de la diversidad» que diría el ministro laborista inglés Roy Jenkins defendiendo los cambios y propugnando la igualdad de oportunidades. Las políticas de dispersión de la población inmigrante en las escuelas fueron abolidas. Por otra parte, la inferioridad de sus culturas fue sustituida por estudios científicos sobre su carácter deficitario, sobre su deficiencia: los chicos y las chicas inmigrantes estaban carentes de motivación, sufrían choques culturales y fueron culpabilizados ellos mismos de su propio fracaso, junto a su familia y su pasado cultural. En esta culpabilización juegan un papel destacado la «patología social» y los enfoques psicologistas basados en el negativo «auto-concepto» y las «crisis de identidad» que tales estudiantes padecían por razones familiares y al enfrentarse a otras culturas. Así, detraen la atención de las prácticas y estructuras clasistas y racistas inmersas en tales procesos. Por otro lado, como señala Brandt (1986), el éxito/fracaso escolares ("achievement/underachievement") fueron, desde entonces, el principal elemento del discurso oficial sobre educación de inmigrantes. En ello se estaba en línea con las teorías del «capital humano» y su necesidad de medir los resultados de las inversiones en educación. Correspondientemente, pues, se dispusieron una serie de programas de educación compensatoria y, paralelamente, se incluyeron en los currículos de esas escuelas elementos de las culturas de origen de tales chicos y chicas, tales como

gastronomía, música o antropología, salvaguardando siempre las asunciones fundamentales sobre economía, política y moral. Quizá por ello alguien llamó al integracionismo «asimilacionismo con curry» (con charanga y pandereta, podríamos decir aquí). En todo caso, consolidaron los estereotipos étnicos y raciales (atletismo, danza, etcétera).

Sin embargo, dada la desigual posición de partida de las respectivas culturas, su diferente poder social y la dimensión racial, de clase y sexista de la desigualdad estructural, los programas compensatorios y de igualdad de oportunidades se convierten en meros instrumentos de control social. El integracionismo no es sino una versión reformista del asimilacionismo, del que difiere poco, apenas una cuestión de grado. En definitiva, saber que tu cultura sirve para poco más que tu propio grupo y dentro de los muros del aula sólo contribuye a reforzar las situaciones de guetto. Y eso es la que ocurre cuando existe tal divorcio de la realidad externa al aula.

El multiculturalismo, el tercer modelo, es más difícil de resumir y presentar, dado su origen doble e, incluso, la polémica en su seno. Así, hay quienes le llaman pluralismo cultural, quienes interculturalismo o quienes, yendo más lejos, prefieren hablar de enseñanza antirracista. Su origen dual estriba en que en este modelo se da una convergencia de las propuestas realizadas por profesorado y movimientos sociales progresistas para acabar con las situaciones precedentes y las iniciativas que los gobiernos se ven obligados a adoptar para prevenir los problemas derivados de tales situaciones. Básicamente, consiste en una serie de proyectos y reformas que parten de la consideración de igualdad de las diferentes culturas presentes, no sólo en el aula, sino en el propio colegio y en la sociedad. Esto debe empezar por ser reflejado en el currículum y en los programas. Así, la concepción de la Edad Media europea como una era de oscuridad, producida por la invasión de pueblos árabes y asiáticos, se sustenta en prejuicios racistas.

Llegados al comedor escolar, los menús no sólo se compondrán de paella, sino también de couscous, yapata o el respeto al mes del ramadán. Pero, además, debe ser continuado en cada una de las prácticas escolares y, finalmente, trasladado a la sociedad. Por eso, como dice A. Green (1982), la educación multicultural apenas existe en las escuelas, es «una buena cosa, pero nunca intentada» pero que merece la pena porque, como señala Giroux (1983), las escuelas son sitios de lucha y así un currículum multicultural pondrá de manifiesto las contradicciones y profundizará en la lucha hacia lo que André Gorz llama “reforma revolucionaria”. El currículum multicultural, como inicio de la educación multicultural, no viene en razón de auto-conceptos negativos, ni para remediar enfermedades mentales, sino que viene a articularse con identidades bien definidas y con preocupaciones políticas precisas.

A pesar de ello, tanto en este aspecto político como en el pedagógico no le faltan críticas radicales de los que postulan una **enseñanza antirracista** como modelo alternativo.

La sociedad está compuesta por grupos distintos cultural, económica y políticamente y el multiculturalismo tampoco se plantea la distribución del poder monopolizado por unos grupos específicos, que no son precisamente los de origen inmigrante. Los temas de currículum, consustanciales al modelo, evitan temas de disciplina y control, parapetados tras él para conseguir la incorporación (la integración, en definitiva) política de las minorías.

Desde el punto de vista pedagógico, la crítica se centra en la pedagogía personalizada que, como señala Maureen Stone (1981), junto a la psicología evolutiva animan al profesorado a dedicar más tiempo a hacer de asistentes sociales (cosa que en todo caso deberían hacer sus propios profesionales y en los barrios), quitando tiempo para la

transmisión de conocimientos requerida en la escuela. Así, se profundiza la distancia entre tales estudiantes y los «nativos que no necesitan ser «asistidos».

Como propuestas, el antirracismo se presenta como algo no retórico, planteando el concepto de «acciones positivas» (vs. el de discriminaciones positivas -discriminaciones, ni las positivas se podría parafrasear) a todos los niveles, centradas en una más amplia lucha social antirracista, anticlasista y antisexista, y en una pedagogía de oposición que contemple las prácticas en las aulas a todos los niveles (desde la guardería a la universidad), currículos, programas y materiales; que proponga una pedagogía basada en el grupo y no en el individuo ni en la clase entera propia de la lección magistral, con clases no segregadas por niveles de conocimientos y que promueva la investigación y el compromiso. En síntesis, como diría Jai Singh (1986), una educación multicultural con una enseñanza antirracista.

Aprender la lección. Aplicar lo aprendido

Vistos pues los tres modelos, sus críticas y alternativas, ya parecen haber suficientes elementos ---a ampliar en la breve bibliografía que se proporciona- para situarse en el contexto de desarrollo de la educación multirracial y multiétnica hasta nuestros días. De acuerdo con lo precedente, la situación de nuestro entorno nacional es paradójicamente ilustrativa: mientras para nuestros emigrantes se postula una educación «intercultural», grandilocuentemente llamada bicultural (se pretende llamar de tú a cada una de las otras culturas autóctonas), en el interior nos andamos lisa y llanamente por el asimilacionismo. Si acaso, por los programas tímidamente integracionistas que la educación compensatoria propone para portugueses o marroquíes. Por ello se hace más insostenible volver a encontrarse con la reiteración hasta la saciedad de las mismas situaciones, a pesar de la experiencia acumulada. Con ella, aplicando lo aprendido, es difícil sostener los programas de educación compensatoria basados en pretendidas deficiencias socioculturales o lingüísticas, como hoy día se están poniendo en práctica.

Pero lo más desconcertante de todo es que los modelos basados en teorías del «déficit» tienen hoy carta de naturaleza entre el profesorado progresista en este país, como se puede constatar en la aceptación acrítica de los programas precitados, o en el manejo de categorías como «nivel», «fracaso escolar», etcétera. El punto de meditación para tal grupo profesional, de tanta importancia a la hora de cualquier proyecto transformador, está en saber si la pertenencia a una determinada clase social, o grupo étnico, o género supone un hándicap para su desarrollo escolar. Si la respuesta es afirmativa, lo que habría que buscar es si tal penalización no procederá de la adscripción de unos valores clasistas, culturales y sexistas a tal sistema escolar y si de lo que se trata es de aceptar como invariables esos valores y compensar esa diferencia en los «deficitarios» o bien partir de sus propios valores y necesidades para potenciarlos.

Quizá la escuela no sea responsable de las desigualdades sociales y tampoco las pueda remediar. Quizá se le pida demasiado a la escuela desde una izquierda atenazada por el mito de la igualdad de oportunidades y de la compensación, del óbolo escolar como crédito, que obnubila su alternativa.

De cualquier forma, si la escuela no es la que provoca los cambios en la sociedad, como nos quieren hacer ver el «capital humano», sino que es la sociedad la que instrumenta la escuela -el sistema educativo- para que acompañe a sus cambios: ¿qué papel le quedan a los «agentes» de ese sistema: la pasividad izquierdista, preconizada entre otros por Althusser, hasta que llegue la revolución y cambie la escuela para adaptarla a sus fines; o, como señalan las personas comprometidas con el multiculturalismo antirracista, la

intervención desde dentro de los diferentes procesos para transformarlos? Si esta última parece ser la respuesta, una fundamentación crítica parece necesaria para darle un marco conceptual y, entre otras cosas, evitar creerse a pies juntillas las maravillas del credencialismo y la compensación. Así, aprendida la lección, quizá se pueda evitar que la historia se repita de nuevo. Esta vez quién sabe si como la Biblia en verso o satánicamente.

A TE, en su X aniversario
Por Antonio Guerrero
(MSc en Sociología de la Educación)

Referencias

- **BRANDT, G.:** «The Realization of Anti-Racist Teaching». Londres, Falmer Press (1986).
- **GIROUX, H.:** -Theory and Resistance in Education).. Londres, Heineman (1983).
- **GREEN, A.:** «The Defence of Anti-Racist Teaching,, en Multicultural Education, vol. XXIV.2.41 (1982).
- **MULLARD, C.:** «Multiracial Education in Britain: from Assimilation to Cultural Pluralism», en TIERNY, J. (ed.): Race, Migration and Schooling. Londres, Holt, Rinehart & Winston (1982).
- **SINGH, J.:** «Multicultural Education and Racism,, en VOLPE & DONALD (eds.): Is There Anyone Here from Education. Londres, Pluto Press (1986).
- **STONE, M.:** -The Education of the Blak Child in Britain.. Glasgow, Fontana (1981).