

¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela

Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitatea. Huzezi Fakultatea
Dorleta auzoa Z/G. 20540 Gipuzkoa
amelia_barquin@huzezi.edu

Resumen

La construcción de la identidad es un proceso complejo para los hijos de los inmigrantes, que a menudo no acaban de considerarse ni de ser enteramente considerados ciudadanos de la sociedad en la que viven. En este artículo, nos proponemos llevar a cabo una reflexión en torno a la identidad de estos niños y jóvenes y a la función de la escuela y el profesorado en su formación. Defendemos la construcción de una identidad plural, enraizada al mismo tiempo en la sociedad local: esta es para nosotros la opción más enriquecedora, tanto para estos ciudadanos como para la propia sociedad. En ese proceso, es imprescindible que se realice una intervención consciente y adecuada por parte de los docentes.

Palabras clave: alumnado inmigrante, identidad, cultura, integración, educación intercultural.

Resum. *D'on són els fills dels immigrants? La construcció de la identitat i l'escola*

La construcció de la identitat és un procés complex per als fills dels immigrants, que sovint no acaben de considerar-se ni de ser enterament considerats ciutadans de la societat en la qual viuen. En aquest article, ens proposem portar-hi a terme una reflexió entorn de la identitat d'aquests nens i joves i a la funció de l'escola i el professorat en la seva formació. Defensem la construcció d'una identitat plural, arrelada al mateix temps en la societat local. Aquesta és, per a nosaltres, l'opció més enriquidora, tant per a aquests ciutadans com per a la pròpia societat. En aquest procés, és imprescindible que hi hagi una intervenció conscient i adequada per part dels docents.

Paraules clau: alumnat immigrant, identitat, cultura, integració, educació intercultural.

Abstract. *Where are the children of immigrants from? The construction of identity and school*

The construction of identity is a complex process for the children of immigrants. These children often neither consider themselves as full citizens of the society they live in nor do they get to be considered as so by their host society. The aim of this article is to focus on the identity of these children and teenagers and on the function of school and teachers in its formation. We defend the construction of a plural identity, which is likewise rooted in the host society. We consider this as the most enriching option for both these peo-

ple as well as for the society they live in. It is highly important that teachers operate meaningfully and appropriately in this process.

Key words: immigrant students, identity, culture, integration, multicultural education.

Sumario

- | | |
|---|--|
| 1. ¿Cuándo dejan los hijos de los inmigrantes de ser inmigrantes? | 5. Participar en las celebraciones locales |
| 2. La construcción de la identidad y la mirada de los profesores | 6. La escuela y la cultura de origen |
| 3. Una propuesta educativa: impulsar las identidades múltiples | 7. Para terminar |
| 4. La identidad plural no crece en las ramas de los árboles | Bibliografía citada |

1. ¿Cuándo dejan los hijos¹ de los inmigrantes de ser inmigrantes?

(Espectáculo de magia en una plaza de Vitoria. Rachid, de siete años, sube al escenario como ayudante voluntario. La función de magia y este diálogo concreto tienen lugar en euskara.)

MAGO: Hola, ¿cómo te llamas?

RACHID: Rachid.

MAGO: ¿Y de dónde eres?

RACHID: De Vitoria.

MAGO: No, pero tú ¿de dónde eres?

RACHID: Pues de Vitoria.

MAGO: Pero, ¿de dónde son tus padres?

RACHID: De Argelia.

MAGO: ¿Y de dónde en Argelia?

RACHID: No sé².

¿Cuándo dejan los hijos de los inmigrantes de ser inmigrantes? La pregunta no es trivial en estos días en que la cuestión de la identidad de los inmigrantes se debate en múltiples foros y, por ejemplo, el Gobierno francés ha constituido nada menos que el Ministerio de la Identidad, la Inmigración y la Cooperación. En este artículo, pretendo llevar a cabo una reflexión sobre la construcción de

1. En este texto, utilizaré el masculino como genérico, al modo convencional del castellano, es decir, incluirá a mujeres y a hombres. Es responsabilidad de quien lo lee no olvidar a aquéllas.
2. Todos los diálogos transcritos en este artículo son reales y los he escuchado yo misma en los últimos seis años en la ciudad de Vitoria (Álava). He cambiado los nombres de sus protagonistas y algunos detalles para preservar su anonimato. Aunque todos los ejemplos son locales, nuestra reflexión pretende trascender dicho ámbito.

la identidad ligada al territorio por parte de la infancia de origen inmigrante, procedente de fuera del Estado y culturalmente diferente en origen.

Parto, para ello, de las creencias al respecto expresadas por los profesores de la comunidad autónoma vasca, con los que he conversado en diferentes ocasiones y, en particular, en contextos de formación continua del profesorado durante los últimos seis años. También me apoyo en la observación de situaciones que se producen en la comunidad escolar en las que participan los propios niños, sus familiares o el profesorado. Las concepciones sobre la identidad expresadas en estos contextos nos indican que se trata de una cuestión que merece la pena repensar.

En contextos de formación, he tenido ocasión de preguntar a diversos grupos de profesores cuándo dejan, en su opinión, los alumnos inmigrantes de ser inmigrantes y empiezan a ser «de aquí»³. Una vez superada cierta perplejidad, las respuestas que dan son múltiples: cuando los niños llevan aquí un tiempo determinado, cuando aprenden la lengua local, cuando se sienten de aquí... Las opiniones son intuitivas y difíciles de concretar: no hay acuerdo sobre cuánto tiempo es el que debe pasar, o sobre hasta dónde debe llegar el aprendizaje de la lengua (y de qué lengua o lenguas se trata cuando hay más de una que coexisten en el territorio), sobre cómo se expresa ese sentimiento...

La perplejidad inicial se debe, creo, a que pocos de ellos se han planteado esta pregunta en tales términos, pero la pregunta misma no les parece impertinente ni sin sentido, y enseguida se esfuerzan en hallarle respuesta. Y, tras las respuestas dadas, hay al menos dos implícitos claros: el primero de ellos es que los niños en cuestión son, en principio, inmigrantes y «no son de aquí» (implícito que ya se daba por sentado en la pregunta y que las respuestas no cuestionan). El segundo es que los niños tienen que hacer algo para lograr ser vistos como locales (esto también estaba de algún modo presente en la propia pregunta): sea pasar un tiempo en la sociedad receptora, sea aprender su(s) lengua(s), sea desarrollar un sentimiento, sea varias de estas cosas a la vez...

Curiosamente, ninguna de las condiciones mencionadas se le exigiría, para ser considerado nacional, a un niño nacido en el país, de padres nacionales, que haya pasado, por ejemplo, toda su vida en el extranjero y regrese a vivir en su lugar natal. Así, a un niño nacido en Soria de padres nacionales que haya vivido desde muy pequeño en Londres y regrese con siete años a Soria sin saber apenas castellano, seguramente no se le considerará un inmigrante; como mucho, se comentarán con curiosidad las vicisitudes de su biografía. Haber nacido en el lugar será suficiente para ser del lugar y no será «examinado» para

3. Utilizamos la expresión «de aquí» porque es de comprensión y uso general, sirve para expresar un significado amplio y nos permite evitar entrar en una mayor especificación que ahora no nos interesa abordar (de manera que puede abarcar ser vasco, español, vasco-español, alavés, vitoriano, etc.). Implica que quien la usa se considera parte de un grupo relacionado con la autoctonía, sea el que sea. Entiéndalo quien lee estas líneas como él mismo dese considerarse.

ver si cumple determinadas condiciones. Conforme a lo que significa, la autoctonía es ganada con el nacimiento.

Más aún, si sus padres son nacionales, es fácil que también él sea considerado como tal y no inmigrante, aunque él mismo no haya nacido en el país⁴.

Curiosamente, por otra parte, muy a menudo, a los hijos de los inmigrantes no les basta con nacer en el país para ser nacionales, para ser considerados y considerarse autóctonos. De hecho, en la sociedad receptora, consiguen, como mucho, ser denominados «inmigrantes de segunda generación», «de tercera generación» o de la generación que sea (y no, por el contrario, «autóctonos de primera generación»). Paradójicamente, ellos no obtienen la autoctonía del lugar ni naciendo en el lugar. Simplemente, no la obtienen nunca.

La autoctonía pierde así su naturaleza —*autoctonía*, según el diccionario, no es otra cosa que nacer en el lugar en el que se reside— y se convierte en algo hereditario, de modo parecido a cómo, en los siglos XV al XVII, lo era el ser «cristiano viejo» o el ser «cristiano nuevo». Los cristianos nuevos (descendientes de moros, judíos o herejes, a veces hacía muchísimas generaciones), a pesar de los esfuerzos continuos que debían hacer para no resultar sospechosos, eran siempre «nuevos», no llegaban a convertirse nunca en cristianos viejos o cristianos con todas las de la ley, ni ellos ni sus descendientes, y veían, por ello, restringidos muchos de sus derechos, además de sufrir el menosprecio social.

Sin embargo, al responder a la pregunta del principio, evitamos la respuesta «nunca» (sin duda poco correcta políticamente, aunque parezca la más ajustada a la realidad actual) y nos sentimos impulsados a establecer unas condiciones que harán que los hijos de los inmigrantes «ganen» o «merecan» —si se me permiten estos términos— la pertenencia. Parece, sin embargo, que los hijos de los inmigrantes no llegan a cumplir esos requisitos al gusto de los hijos de los autóctonos, porque no acaban de ser considerados «de aquí».

Pero tal vez lo que ocurre es que esas condiciones mencionadas no son, en realidad, lo relevante. De hecho, ¿cuántos autóctonos de ascendientes autóctonos —«de aquí» de toda la vida— consideran tan «de aquí» como ellos a un joven también nacido aquí pero de padres —pongamos— sudamericanos, sobre todo cuando sus rasgos físicos son claramente amerindios?

Quizá sea esto lo que le sucede al pequeño Rachid en el diálogo del principio. La palabra del niño no es suficiente: su nombre y sus rasgos físicos bastan para clasificarlo como alguien que no puede ser de aquí, del mismo lugar del que soy yo.

Cabe preguntarse qué conclusión sacará Rachid si se repite este tipo de reacciones. Cabe preguntarse qué identidad ligada al territorio podrá cons-

4. Sería interesante investigar qué factores consideramos de un joven concreto en un punto determinado en el hipotético continuo formado por autóctono e inmigrante: dónde lo situamos si sólo el padre o si sólo la madre son del lugar, si el niño es negro o tiene rasgos físicos que se identifican supuestamente con otras etnias, si depende de la edad con la que vuelve el hijo, etc.

truir. ¿De dónde será entonces Rachid?, ¿de ese pueblo o ciudad de Argelia donde nacieron sus padres, cuyo nombre él no recuerda bien, y donde sólo ha estado una sola vez, de vacaciones, desde que su familia emigró?

2. La construcción de la identidad y la mirada de los profesores

(Conversación entre Aixa, de cinco años, y su maestra.)

AIXA: Señorita, mi madre lleva pañuelo en la cabeza pero tú no llevas.

MAESTRA: Es que tu mamá es musulmana y algunas mujeres musulmanas llevan pañuelo, cariño. Yo no soy musulmana.

AIXA: Tú eres de aquí.

MAESTRA: Claro, yo soy de aquí.

AIXA: ¿Y yo?

Como es sabido, la construcción de la identidad es un proceso que llevamos a cabo a lo largo de toda la vida. Jordán Sierra, Castilla Castilla y Pinto Isern (2001: 39) la definen como:

[...] lo que «uno es» (en el ámbito de preferencias, conductas y valores) en virtud de la adhesión psicológica a una comunidad cultural que le ofrece una forma de vivir y de interpretar la realidad. Proporciona, en principio, la seguridad psicológica necesaria para dar sentido a las experiencias externas, una guía para canalizar la inmensa potencialidad de la persona y la satisfacción de la necesidad de afiliación social.

Una parte importante de la identidad es precisamente el sentimiento de pertenencia territorial. A menudo, si hemos de definir nuestra identidad con una sola palabra, lo hacemos con la que designa a esa pertenencia.

El que una parte de la ciudadanía viva, crezca y se eduque en la sociedad determinada y, sin embargo, los miembros mayoritarios de ésta no la sientan como totalmente propia resulta un déficit moral importante, que además tiene consecuencias claras en el terreno de la cohesión social. ¿Qué tipo de sociedad puede resultar a medio plazo cuando un conjunto significativo de sus miembros no es sentido y, por tanto, no se siente plenamente parte de ella (ni tampoco puede sentirse ya sólo parte de otra, la de origen familiar)?, ¿qué autoestima social pueden tener estas personas que les ayude a construir una identidad sana?, ¿qué tipo de implicación mostrarán en el futuro hacia la sociedad en la que se han criado?

En el terreno de la cohesión social, la escuela realiza un papel fundamental en el que no hace falta insistir: la socialización de los alumnos en valores compartidos es una de las tareas más importantes de la escuela, y tendrá gran importancia para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad. Dentro de esa socialización, la competencia intercultural que debe impulsar la escuela no consiste en un superficial «convertirse en ciudadano del mundo»; parte más bien de la implicación y el enraizamiento en el entorno local y en sus valores, sin caer en un relativismo «buenista» (o «guay», si se quiere) alejado de la realidad.

Pero hay que decir que ese aprendizaje para la convivencia tiene lugar si —y sólo si— la escuela realiza adecuadamente su papel. Y no hay más que recordar que hay escuelas donde, por ejemplo, ser gitano no tiene prestigio y los gitanos se avergüenzan en ellas de ser gitanos, o donde proceder de una familia venida de un país extranjero no tiene tampoco ningún prestigio, sino todo lo contrario. Y donde esos alumnos no son «nosotros», sino «ellos», los que son diferentes a nosotros. No hace falta decir que lo que aprenden estos niños y los demás en esas escuelas, entonces, no sirve para convivir en la diversidad.

La actitud y la actuación del profesorado aquí son fundamentales. En este sentido, debemos recordar algo importante: las personas construimos nuestra identidad frente al espejo que es la mirada de aquellos que nos rodean, tal y como han explicado magistralmente Carola y Marcelo M. Suárez-Orozco (2003) en su reflexión sobre la reconstrucción de las identidades por parte de la infancia de la inmigración. Ver cómo me perciben las personas de mi alrededor es fundamental para la consideración que tengo de mí misma. En educación, podemos señalar las semejanzas de ese proceso con el bien conocido «efecto Pigmalión», fenómeno según el cual los alumnos acaban logrando el rendimiento que, de antemano, esperaban los profesores de ellos como consecuencia de la profecía que se cumple en virtud de sí misma.

El caso es que, tal y como señalábamos al principio, algunos profesores indican que consideran que los hijos de los inmigrantes empiezan a dejar de ser inmigrantes y a ser de aquí cuando ellos mismos han desarrollado ese sentimiento de pertenencia. Parece entonces como si el proceso fuera del todo interno y aislado del entorno, y olvidamos que sucede más bien al revés: precisamente el hecho de ser considerados como «pertenecientes» facilitará que desarrollen el sentimiento de pertenencia. Como un efecto Pigmalión de la identidad.

La identidad se empieza a construir en la infancia, y los niños, desde muy pequeños, se miran para ello en el espejo de los adultos en los que confían. Entre ellos estarán siempre los maestros, verdaderas autoridades para la infancia. Las preguntas de la pequeña Aixa, con sólo cinco años, tienen que ver con esa realidad: está claro que busca ayuda para situarse en dos grupos que nota distintos, el de su madre y el de la maestra. Pero, por otro lado, la niña está buscando conocer la percepción de la maestra sobre ella. A su manera, le está preguntando «¿cómo me ves tú?».

El reflejo que los maestros devolvemos a los niños será material de primera magnitud en su construcción de la identidad; por eso es tan importante que seamos conscientes de ello y diseñemos, de manera igualmente consciente, el reflejo que deseamos ofrecer. En este caso, la respuesta de la maestra, comprensible para una niña de esta edad, ayudará a Aixa a incluirse en ambos grupos: «Tú eres vasca como yo, y también eres musulmana como tu mamá. Cuando seas mayor, verás tú si te pones el pañuelo o no». La maestra la incluye así en el grupo propio (en este caso, ser vasca), a la vez que la asume con las características que la niña comparte con su madre y no

con ella (el ser musulmana)⁵. Ambos elementos son de enorme interés para la construcción de la identidad de Aixa, como vamos a ver en el siguiente epígrafe.

Seguramente, hemos contestado ya a la pregunta que daba comienzo a este texto: ¿cuándo dejan los hijos de los inmigrantes de ser inmigrantes? Nuestra respuesta es esta: nunca, porque los niños no son inmigrantes, todos los niños —no importa dónde hayan nacido ellos o sus padres— pertenecen a aquí, son de aquí.

La propia Dolores Juliano (2003) rechazaba el término «inmigrante» para los niños recién llegados. La razón es que no son los niños quienes han decidido vivir en un lugar diferente al de origen, sino sus familiares; por otra parte, han sido traídos de pequeños y no son portadores de la cultura de origen —o, matizaremos nosotros, sólo lo son relativamente—; estos niños se están educando aquí.

Pero es que, además, este punto de vista es el único acorde con el paradigma de la escuela inclusiva. La escuela inclusiva se define por ser una escuela que no pretende acercar a todos los alumnos al troquel —en realidad inexistente— del «niño estándar», sino que considera que cada niño tiene características propias —compartidas con otros o no— y todos y cada uno de los niños son incluidos, asumidos por la escuela tal y como son. Al mismo tiempo, la escuela reconoce, estimula y utiliza los talentos y las capacidades de cada uno de los alumnos para que los desarrollen en la mayor medida posible. Se trata de una escuela que fomenta el sentido de la comunidad, el sentido de pertenecer y el ser aceptado (Stainbeck y Stainbeck, 1999: 22). Para la escuela inclusiva, por tanto, no hay niños locales y niños extranjeros, no hay niños de dentro y niños de fuera. Todos los niños son propios. Y lograr que lo sientan así es fundamental.

3. Una propuesta educativa: impulsar las identidades múltiples

(Conversación entre dos madres acerca de sus respectivos hijos, de seis años, que van a la misma clase en una escuela de Vitoria.)

FADUA: Esta mañana le he explicado a Yahia que él es marroquí. Tiene que empezar a saber ya.

MARTA: ¿Cómo marroquí?

FADUA: Claro, marroquí...

MARTA: ¿Pero sólo marroquí? ¿No es también de aquí como mi niña?

FADUA: No te entiendo, ¿marroquí y español?, ¿las dos cosas?

Existe la creencia extendida de que la identidad es singular y de que, mediante ella, los seres humanos son solamente miembros de un grupo, definido en general por el estado, la etnia o la religión. Tal como señala Amartya Sen (2007: 10), este enfoque singularista «puede ser una buena forma de malinterpretar

5. No entramos ahora en la cuestión del pañuelo, que la maestra considera como un elemento sobre el que deberá decidir más adelante la propia niña (Barquín, 2005).

a casi todos los individuos del mundo. En nuestra vida cotidiana, nos vemos como miembros de una variedad de grupos y pertenecemos a todos ellos».

Como hemos indicado, los profesores contribuimos a la construcción de la identidad de nuestros alumnos, tanto si somos conscientes de ello como si no. La propuesta que pretendemos hacer en este texto es precisamente la de, a partir de la plena conciencia, impulsar la construcción de identidades plurales entre nuestros alumnos.

¿Por qué la identidad plural? Amin Maalouf (1999: 13) lo explica de manera gráfica:

Un joven nacido en Francia de padres argelinos lleva en sí dos pertenencias evidentes, y debería poder asumir las dos. Y digo dos por simplificar, pues hay en su personalidad muchos más componentes. Ya se trate de la lengua, de las creencias, de la forma de vivir, de las relaciones familiares o de los gustos artísticos o culinarios, las influencias francesas, europeas, occidentales, se mezclan en él con otras árabes, bereberes, africanas, musulmanas... Esa situación es para ese joven una experiencia enriquecedora y fecunda si se siente libre para vivirla en su plenitud, si se siente incitado a asumir toda su diversidad; por el contrario, su trayectoria puede resultar traumática si cada vez que se confiesa francés hay quienes lo miran como un traidor, como un renegado incluso, y si cada vez que manifiesta lo que le une a Argelia, a su historia, su cultura y su religión es blanco de la incomprensión, la desconfianza o la hostilidad.

De este modo, cada uno de nosotros es irrepetible (si tomamos el conjunto de nuestra identidad) y, al mismo tiempo, cada uno de nosotros tiene en cada una de sus pertenencias un terreno de comunicación con quienes tienen esa misma pertenencia.

Aunque cada uno de esos elementos está presente en un gran número de individuos, nunca se da la misma combinación en dos personas distintas, y es justamente ahí donde reside la riqueza de cada uno, su valor personal, lo que hace que todo ser humano sea singular. (Maalouf, 1999: 21)

Gracias a cada una de mis pertenencias, tomadas por separado, estoy unido por un cierto parentesco a muchos de mis semejantes. (Maalouf, 1999: 31)

Este último aspecto resulta, además, particularmente interesante de cara a la cohesión social: la identidad múltiple contiene elementos que hacen de «pegamento social» general. Concretamente, entre las múltiples pertenencias de cada persona está la que nos hace a todos los ciudadanos sentirnos locales, «de aquí», parte de la sociedad en la que vivimos (y no solamente miembros de un grupo heredado por tradición familiar en una sociedad fragmentada en grupos de origen)⁶. La existencia de esa pertenencia compartida da cohesión a la sociedad.

6. No está de más expresar de nuevo que entendemos este «ser o sentirse local» de manera amplia y plural, tan amplia y plural como lo entienden los ciudadanos locales dentro de un mismo territorio. Como ejemplo de esta diversidad, pueden verse los resultados de la encuesta realizada a ciudadanos de la CAV, Navarra y País Vasco continental por Euskal

Sin olvidar que la cultura no es el único aspecto significativo en nuestras vidas y en nuestras identidades, pues, como señala Sen (2007: 27), «la ciudadanía, la residencia, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, el empleo, los hábitos alimentarios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales, entre otros aspectos de una persona, la hacen miembro de una variedad de grupos». El pertenecer a estas colectividades de manera simultánea le confiere una identidad particular.

Para Maalouf, la asunción de una identidad múltiple supone dejar atrás procesos de construcción insanos:

Los «fronterizos» que sean capaces de asumir plenamente su diversidad servirán de «enlace» entre las diversas comunidades y culturas, y en cierto modo serán el «aglutinante» de las sociedades en que viven. Por el contrario, los que no logren asumir esa diversidad suya figurarán entre los más virulentos de los que matan por la identidad, y se ensañarán con los que representan esa parte de sí mismos que querían hacer olvidar. Es el «odio a uno mismo», del que tantos ejemplos tenemos en todas las épocas de la Historia. (Maalouf, 1999: 50).

Para Fadua, darse cuenta de que su hijo puede ser más de una cosa, comprender que no tiene por qué verse obligado a elegir entre dos partes de sí mismo, se convierte en algo profundamente razonable, a la vez que tranquilizador (nótese que, para Fadua, «ser de aquí» es ser español, en este caso).

4. La identidad plural no crece en las ramas de los árboles

(Varios niños de ocho años saltan a la cuerda por turnos cantando en euskara.)

MIREN: Yo soy Miren, soy una niña alegre y soy vasca.

IKER: Yo soy Iker, soy un niño alegre y soy vasco.

MOHAMMED: Yo soy Mohammed, soy un niño alegre y soy vasco.

IKER: ¡Eh, que tú no eres vasco, que eres árabe!

El que las identidades múltiples son posibles y son saludables no está precisamente en el ambiente en este momento. No es evidente ni para los ciudadanos descendientes de autóctonos, ni para aquellos de origen extranjero. De hecho, no lo era, como hemos visto arriba, para la propia Fadua. Tampoco lo es para el profesorado. En palabras de Maalouf (1999: 12-15):

En ocasiones, cuando he terminado de explicar con todo detalle las razones por las que reivindico plenamente todas mis pertenencias, alguien se me acer-

Kultur Erankundea (EKE), con la colaboración de Eusko Ikaskuntza, *Praktika kulturalak eta nortasun kolektiboak (Prácticas culturales e identidades colectivas)*. Los resultados se publicaron en la prensa el 18 de septiembre de 2005. Las respuestas a preguntas como «¿Con qué territorio te identificas en primer lugar?» (con tu pueblo o ciudad, con el territorio compuesto por las siete provincias, con tu comunidad autónoma, con España / Francia...) o «¿Cómo te sientes?» (ciudadano vasco, tan ciudadano vasco como español / francés, español / francés, más español / francés que ciudadano vasco...) reflejan la diversidad con que los ciudadanos conciben ese sentirse local.

ca para decirme en voz baja, poniéndome una mano en el hombro: «Es verdad lo que dices, pero, en el fondo, ¿qué es lo que te sientes?».

Durante mucho tiempo esa insistente pregunta me hacía sonreír. Ya no, pues me parece que revela una visión de los seres humanos que está muy extendida y que a mi juicio es peligrosa. Cuando me preguntan qué es lo que soy «en lo más hondo de mí mismo», están suponiendo que «en el fondo» de cada persona hay sólo una pertenencia que importe, su «verdad profunda», de alguna manera, su «esencia», que está determinada para siempre desde el nacimiento y que no se va a modificar nunca. [...] Suele ser la pertenencia a una religión, una nación, una raza o una etnia [...].

[...] si esas personas no pueden asumir por sí mismas sus múltiples pertenencias, si se las insta continuamente a que elijan un bando u otro, si se las conmina a reintegrarse en las filas de su tribu, entonces es lícito que nos inquietemos por el funcionamiento del mundo. [...] ¿Quién las conmina? No sólo los fanáticos y los xenófobos de todas las orillas: también tú y yo, todos nosotros. Por esos hábitos mentales y esas expresiones que tan arraigados están en todos nosotros, por esa concepción estrecha, exclusivista, beata y simplista que reduce toda identidad a una sola pertenencia que se proclama con pasión.

La experiencia nos dice, sin embargo, que el concepto de identidad múltiple es fácilmente comprendido y asumido por el profesorado cuando éste tiene la ocasión de reflexionar y debatir sobre la cuestión. Los grupos de profesores con los que hemos trabajado lo han considerado como una propuesta profundamente sensata y han señalado algo importante y es que une lo ético con lo estratégico: no sólo parece una propuesta adecuada moralmente, sino que también resulta adecuada en el terreno social.

Pero el impulso de las identidades múltiples no sólo necesita de una actitud positiva por parte del profesorado, sino también de la intervención docente expresa y concreta. El enfoque «singularista» de la identidad humana piensa que la identidad es una cuestión de «descubrimiento», es algo esencial e inmutable que un día su portador descubre (Sen, 2007: 57). Frente a esta concepción, debemos ser conscientes de que la identidad plural o múltiple no surge sin más, sino que se «construye».

Como ejemplo, señalaremos que, en el diálogo de arriba, la maestra intervino de diversos modos. Tras escuchar las palabras de Iker, hizo un comentario en voz alta destinado a los niños que habían oído a Iker: «¿Cómo que no es vasco? ¿No vive aquí como todos los demás? ¿No viene a esta escuela como todos los demás? Pues claro que es vasco, como tú y como yo, Iker». Por otro lado, consideró que animar a los niños a saltar a la cuerda cantando esa canción podía ser un refuerzo para la autoestima («soy una niña alegre») y una autoafirmación pública de autoctonía («soy vasca»), más eficaz precisamente por ser elemento transversal de la actividad, por realizarse «como de pasada», a través del juego. De ese modo, propuso en varias ocasiones a los niños de su clase en el patio que saltaran a la cuerda con esa canción, y también lo hizo ella misma. Se trata, como vemos, de un ejemplo humilde de intervención educativa en el terreno de la construcción de la identidad.

Influir ideológicamente en los alumnos es otro de los temores de muchos profesores, que consideran problemática la frontera entre la transmisión de valores y el adoctrinamiento. ¿Comunica la maestra ideología mediante la actuación que hemos narrado? Naturalmente. Pero eso también ocurriría si la maestra hiciera caso omiso a lo que acaba de oír. Remitiéndonos al conocido axioma «no se puede no comunicar», diremos que también en este caso es imposible no hacerlo, o, si se prefiere, recordaremos que los maestros comunican valores en todo momento, sean conscientes de ello o no, deseen hacerlo o no. Y, desde luego, la maestra del diálogo actúa desde su propia manera de entenderse local, como no puede ser de otra forma. Pero no es el único modo de verlo al que estarán expuestos los alumnos, ya que otras personas, tanto en la escuela como en otros lugares, les comunicarán sus propios modos de entender su pertenencia local.

Debemos recalcar el carácter de oferta, de ofrecimiento, de esta actitud. Los adultos comunican a los niños que comparten todos ellos algo que consideran bueno: «considero que perteneces al mismo grupo⁷ que yo, eres de aquí como yo, de la sociedad local». Pero no estamos hablando de ciencia, ni de norma, ni de obligación; de hecho, cada cual, con estos y otros mimbres, irá llevando a cabo su construcción personal, construcción que no acaba nunca a lo largo de la vida, puesto que se va dando a cada mimbres el lugar que le corresponde.

Por otra parte, ese mensaje no significa que la pertenencia local sea la única, puesto que, al mismo tiempo, como hacía la maestra de Aixa, la escuela debe reconocer también las pertenencias que procedan del mundo familiar, como veremos más adelante.

5. Participar en las celebraciones locales

(Conversación entre profesores.)

ELENA: Yo creo que los hijos de los inmigrantes también deben participar en las fiestas y en las celebraciones de la escuela y de la ciudad.

SARA: Estoy de acuerdo. Es indispensable que conozcan las costumbres de la sociedad en la que viven.

AITOR: Pues yo pienso que no tenemos derecho a imponerles el desfile en la tamborrada o el cantar por las calles en Santa Águeda. Ni el que vengan vestidos de aldeanos en las fiestas. No podemos obligarles a eso.

Como señalaba Juliano (2003), los hijos de los inmigrantes, recién llegados o no, se están educando «aquí», se están socializando aquí. Esto es muy

7. Preferimos la palabra «grupo» al término «comunidad». Como señala Kymlicka (1996: 74, nota 19), «los grupos étnicos y nacionales no son “comunidades”, si esto significa un grupo de gente unida por un conjunto de creencias y valores comunes, o incluso un sentimiento de solidaridad. [...] los grupos étnicos nacionales pueden estar profundamente divididos en virtud de sus compromisos políticos, religiosos y de forma de vida, y el término “comunidad” puede colaborar a difuminar estas divisiones».

importante y no debemos olvidarlo. En ocasiones, en nombre del respeto hacia las culturas familiares, algunos profesores muestran escrúpulos a la hora de que los alumnos de origen inmigrante participen en determinadas celebraciones y actos locales (en los que no ven problema para que participe el alumnado de origen autóctono). Sienten que se les está haciendo tomar parte de modo inadecuado en algo que no les corresponde.

Este planteamiento, sin embargo, envía el mensaje de que estos niños «no son de aquí», de que siguen siendo extranjeros y no pertenecen a la sociedad local. Supone considerarlos como pertenecientes únicamente al grupo de origen de sus familias, como si no estuvieran vinculados como los otros a la sociedad receptora. Nos estamos moviendo, entonces, en el terreno del relativismo cultural, que, desde luego, tiene como aspecto positivo el respeto, pero que provoca graves efectos secundarios. El más claro es que no comunica pertenencia, sino todo lo contrario, separación. Comunica «tú no eres uno de nosotros», aunque sea con toda consideración y respeto.

Quizá el debate sea, en realidad, otro: muchas de las fiestas locales y en las que participa la escuela tienen origen religioso, cristiano, y en una sociedad que pretende ser laica hay quien se pregunta por lo adecuado de tales fiestas para el alumnado en general. Sabido es, además, que algunas fiestas son espantosamente incorrectas desde el punto de vista del respeto a la diversidad. Pero, al mismo tiempo, hay que recordar algo: el origen religioso de gran parte de las fiestas es hoy en día, para la mayoría de los ciudadanos, un elemento remoto y casi olvidado; en la actualidad, la mayoría de quienes participan en dichas fiestas no son practicantes y, a menudo, ni siquiera creyentes. Se han convertido en simples celebraciones y ritos que marcan momentos del año y carecen del carácter incorrecto que acabamos de señalar.

Por otro lado, es cierto que a otras personas les desagrada el contenido esencialista de determinadas fiestas, vividas con la pasión con la que algunos sienten las esencias, que rememoran acontecimientos más o menos históricos y ancestrales, que celebran lo magnífico, lo belicoso o lo heroico de «nuestros» antepasados... Acontecimientos, en fin, que difícilmente podrían hoy ser reivindicados tal cual sin caer en anacronismos y que difícilmente pueden ser compartidos con convicción por los nuevos ciudadanos (y por buena parte de los demás).

No podemos ahora profundizar en este debate. Sólo deseamos indicar que muchos festejos escolares y locales que no despiertan duda si pensamos en la diversidad de los niños de origen autóctono (de distinto género, creyentes o no, de distinta extracción social, etc.), seguramente pueden ser también vividos con naturalidad por la diversidad de los hijos de los inmigrantes. «Il faut des rites», decía el Principito. Quizá se entienda mejor dicho de otra manera: hay que celebrar el «nosotros», en el que cabemos todos. Puede celebrarse de maneras tradicionales o de otras menos convencionales, si se ve conveniente. La alternativa de renunciar a las celebraciones o de renunciar a las celebraciones con color local nos parece más pobre. La transmisión de la cultura local merece espacio en la escuela.

Pero no es cuestión, como defendía Sara en el diálogo de más arriba, de que los hijos de los inmigrantes participen porque esté bien que conozcan las costumbres locales, sino porque son niños locales y tienen derecho a vivir lo local como propio. No deben faltarles las referencias culturales que supone la pertenencia local. Invitar a los alumnos a acudir a una fiesta escolar con el traje típico local («de aldeano», en el diálogo de arriba) supone invitar a todos los alumnos a hacerlo.

No se trata, pues, de que ellos «vean y conozcan». Se trata de que ellos «vivan», porque ellos también «son». El caso es que la cultura del entorno es la cultura propia de todos los niños que viven en el entorno, sean de origen inmigrante o no. Tal como señala Kymlicka (1996: 136-137, nota 19):

[...] es importante que los gobiernos se esfuercen para que los hijos de los inmigrantes se sientan «en casa» en la cultura mayoritaria, para sentir que ésta es «su» cultura. Los inmigrantes adultos pueden estar dispuestos a aceptar una existencia marginal en su nuevo país, ni integrados en la cultura mayoritaria ni capaces de recrear su antigua cultura. Pero esto no es aceptable para los niños. Ellos son quienes más sufrirían con la marginación, ya que sus progenitores cuando menos tuvieron la ventaja de crecer como plenos participantes en una cultura societal en su patria, y pueden inspirarse en esto para añadir significado a las prácticas que intentan mantener, de forma reducida y fragmentaria, en la nueva tierra. Los niños tienen el derecho de crecer como plenos participantes en una cultura societal que les proporcione diversas opciones y los progenitores no pueden alienar este derecho.

Ni los progenitores ni cualquier otra persona, querríamos añadir.

6. La escuela y la cultura de origen

Leído en un foro de Internet: «Me dan mucha pena esos inmigrantes que vinieron a España de pequeños desde Marruecos, por ejemplo, y después de haber hecho aquí toda su formación, regresan a su país y apenas saben su lengua ni su cultura. La escuela debería hacer algo para evitar esas situaciones».

Es fácil ver que, en este comentario, subyace la creencia de que el país de esos jóvenes, uno sólo, es el de origen (aunque no dominen sus referencias), no aquel en el que se han criado.

Impulsar la construcción de las identidades múltiples de los alumnos, decíamos. Somos conscientes, sin embargo, de que la escuela no abordará del mismo modo la pertenencia a la sociedad local y la pertenencia a la cultura de origen de la familia.

Conviene recordar, quizás, que no forma parte de las tareas de la escuela el enseñar la cultura de origen. Algunas precisiones nos permitirán explicar mejor esta afirmación. Por un lado, las culturas son vividas de modo distinto por las personas que se consideran parte de ellas; hay una innegable variedad interna dentro de cada cultura: no todos los miembros de un grupo compar-

ten los mismos rasgos culturales ni los comparten de la misma manera. Por ello, no es función de una escuela de Málaga enseñar a un niño a ser, por ejemplo, portugués. No hay un modo estándar o único de ser portugués, o de ser, si se quiere, alentejano. ¿Quién soy yo, la maestra, para enseñarle a una alumna mía nacida en Gambia la cultura de su familia?, ¿qué sé yo de los rasgos que para esa familia son significativos no ya en Gambia, sino aquí?

Por otra parte, es sabido que no todos los entornos familiares realizan la misma transmisión cultural. Los hay que, por distintos motivos, realizan una transmisión escasa o nula de la cultura de origen y promueven más o menos activamente para sus hijos la asimilación a la sociedad receptora. Por último, está el derecho del niño a no ser encasillado en una herencia cultural antes de poder ejercitar la voluntad y la libertad con respecto a esa herencia. Se puede concluir, por tanto, que no es función de la escuela mantener a los alumnos dentro de los grupos de origen y de las restricciones internas de estos grupos⁸. Dicho de otro modo, no es su función promover el conservadurismo cultural a expensas de la libertad cultural que deben tener los individuos⁹.

Lo que sí debe hacer la escuela es tener en cuenta y estimar las características culturales propias del alumno y su pertenencia al grupo de origen de su familia, lo cual significa en la práctica proporcionar las circunstancias para que afloren y darles lugar y prestigio en el aula. Que las lenguas de los niños estén presentes en la escuela de diversos modos (carteles, poemas, canciones, etc.), que la escuela aliente a la familia para que no abandone su lengua autóctona con el niño, sino todo lo contrario, que la vida en el hogar y en el grupo de origen familiar pueda ser compartida en clase de modo positivo, que los familiares puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en la vida organizativa del centro, etc.), son algunos ejemplos de ello.

Para responder a una de las prevenciones que con más frecuencia expresa el profesorado, debemos precisar que esto no quiere decir que la escuela deba asumir o dar por buenos todos y cada uno de los elementos que el alumno «trae de casa», sean esos alumnos de origen inmigrante o de origen local (sin olvidar, de nuevo, que las culturas contienen innegables variaciones internas). Como es sabido, todas las culturas, incluida la local, tienen elementos susceptibles de cambio y evolución, y la escuela no prestigiará aquellos elementos que choquen con sus valores educativos. Determinados tipos de castigos, actitudes homofóbicas, prototipos enfermizos de belleza, el culto a la juventud y el desprestigio de la vejez, etc. que se encuentran en distintas sociedades, también en la local, pueden ser algunos ejemplos de lo que acabamos de decir.

Al mismo tiempo, «abrir» el currículum al mundo, a la historia y a las aportaciones de los distintos pueblos y sociedades —particularmente los de aque-

8. Sobre el concepto de restricciones internas, véase Kymlicka, 1996: 57-76, 211-226.

9. Sobre esta dicotomía, véase Sen, 2007: 160-164. Lo que acabamos de explicar no significa que las minorías migradas no deban tener derechos colectivos que funcionen como protecciones externas en la sociedad mayoritaria (véase Kymlicka, 1996: *pássim*).

llos de los que proceden las familias de nuestros alumnos— contribuirá a conocer y a estimar la diversidad. Pero no basta con esto. Debemos señalar la importancia de llevar a cabo un ejercicio crítico continuo con respecto al etnocentrismo de la institución escolar. Por poner un ejemplo centrado en los contenidos, recordamos la reciente crítica de Taylor (2008: 77):

[...] del hecho de que el contenido académico de cada asignatura siga siendo eurocéntrico, infieren [los alumnos] que las «otras culturas» no tienen valor sustantivo. [...] Siendo así las cosas, la educación multicultural e intercultural corre el riesgo de caer en la hipocresía de predicar respeto para las otras culturas sin respetarlas ni reconocerlas donde realmente importa.

No queremos terminar este epígrafe sin referirnos, aunque sea brevemente, al necesario esfuerzo por la equidad. Dentro del paradigma de la escuela inclusiva, no existe calidad si no hay equidad: la pertenencia real significa disfrutar de oportunidades reales de tener éxito. Una escuela que promueve el aprendizaje y el éxito escolar para todo el alumnado tiene en cuenta las situaciones desiguales de partida y busca respuestas para afrontarlas.

7. Para terminar

Creemos, por tanto, que sí está entre las tareas de la escuela el impulsar la pertenencia a la sociedad local. Y hay que abordar esta tarea porque no está asegurado que se vaya a llevar a cabo en otro lugar, sino que puede suceder más bien al revés, que los mensajes que recibe el niño sean repetidamente en sentido contrario, como hemos visto en diversos diálogos más arriba. El pertenecer, el formar parte, es un fruto que hay que cultivar, no es una flor que surge de manera espontánea.

Ese es el primer paso. Habrá que ver cómo trata luego la sociedad a los jóvenes cuando acaban la escuela; habrá que ver hasta qué punto la sociedad es inclusiva y trata de manera equivalente y con los mismos derechos a todas las personas, independientemente de su nombre y sus apellidos, del origen de su familia, de su credo religioso, de sus rasgos físicos, etc. Sólo en ese caso la propuesta que defendemos en estas líneas tendrá algún valor¹⁰.

10. Tras el tema que nos ha ocupado, late sin duda una cuestión de enorme interés: ¿de dónde son los adultos inmigrantes? O como, de manera muy gráfica, expresaba Will Kymlicka en el seminario coloquio titulado *Gestión multilingüística y pluricultural en contextos de inmigración y de minorías nacionales* (Bilbao, 13 de junio de 2008, organizado por Ikuspegi-Observatorio vasco de la inmigración y UNESCO Etxea): ¿cuando se convierten los invitados en copropietarios? («¿cuándo tienen derecho a cambiar los muebles de sitio?»). Junto a esta cuestión, planteaba otra igualmente interesante: ¿qué pertenencia desarrollan los inmigrantes en estados con minorías nacionales: la francesa o la inglesa en Québec, la vasca o la española el País Vasco, etc.)? Hemos optado por no abordar ahora estas cuestiones, que nos llevarían más allá de los límites del artículo.

Bibliografía citada

- BARQUÍN, A. (2005). «Cuando una niña musulmana viene a clase con pañuelo». *Aula*, 143-144, 71-77. Se publicó una versión más breve en *Hika*, 161-162, 2005, 44-46.
- JORDÁN SIERRA, J. A. (coord.); CASTELLA CASTELLA, E.; PINTO ISERN, C. (2001). *La educación intercultural: Una respuesta a tiempo*. Barcelona: Ediuoc.
- JULIANO, D. (2003). *Viure i conviure, la realitat de la immigració*. Conferencia dada en Igualada (Barcelona) el día 1 de octubre de 2003.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *Gestión multilingüística y pluricultural en contextos de inmigración y de minorías nacionales*. Seminario coloquio realizado en Bilbao el día 13 de junio. Palacio Euskalduna. Organizado por Ikuspegi-Observatorio vasco de la inmigración y UNESCO Etxea.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia: La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- STAINBECK, S.; STAINBECK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, L. (2008). «Normalizar la diversidad, diversificar o normal: modelos canadienses de educación inclusiva en contextos de alta diversidad etnolingüística». En: *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona: UdG, 67-84.