

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL NUEVO CONTEXTO SOCIAL MULTICULTURAL DE MALLORCA. LA PERSPECTIVA DEL AUTÓCTONO

ANTONIA PASCUAL GALMÉS

Socióloga

Ayudante de Escuela Universitaria de la Universidad
de las Islas Baleares.

INTRODUCCIÓN

La emigración no es un evento simple sino un largo proceso que afecta a todos los aspectos de la existencia de los migrantes, así como la vida de los que no se han desplazado tanto en los países receptores como emisores. La migración en España y concretamente en Mallorca sólo puede ser entendida en un contexto global. Afirma CASTLES¹, que los movimientos migratorios son una expresión de la interdependencia entre áreas receptoras y emisoras dentro de la economía política del mundo laboral.

Teniendo presente este contexto global, en esta comunicación se pretende analizar los discursos de la población autóctona mallorquina sobre la inmigración, en concreto como perciben los autóctonos la relación entre la escuela y la nueva sociedad multicultural.

Las dificultades de integración en la sociedad mayoritaria dependen, en gran parte, de la discriminación y el racismo que sufren los inmigrantes en la sociedad receptora. Según Castles, la discriminación y el racismo en la Europa del Oeste, han forzado a los inmigrantes a constituir sus propias comunidades y a definir sus límites de grupo en términos culturales. Y, a su vez, la formación de comunidades y enclaves étnicos está conduciendo a un reforzamiento de las prácticas de exclusión y racismo.

¹ CASTLES, S. (2000): *Ethnicity and Globalización*. London: SAGE Publications Ltd.

1. EL SISTEMA ECONÓMICO BALEAR Y LA INMIGRACIÓN

Para comprender mejor los discursos en torno a la relación escuela-sociedad multicultural es importante señalar la trascendencia de las migraciones en la Islas Baleares, componente estructural de su sistema económico y de su dinámica territorial en el último siglo.

Según PERE SALVÀ², en el umbral del siglo XXI la sociedad de las Islas Baleares presenta una composición compleja. Es el resultado de los cambios que se han producido desde la década de los años 50 con la irrupción del turismo de masas. Se puede hablar de una interrelación entre el turismo y el fenómeno migratorio en las islas.

El modelo económico balear, se caracteriza por la sobre-especialización turística y la importancia de la estacionalidad. Ésta trae consigo un colectivo de trabajadores no residentes todo el año pero que en temporada alta se incorporan al mercado de trabajo. Las últimas estimaciones permiten situar en torno a los sesenta mil en todas las Islas Baleares el colectivo de trabajadores no residentes en momentos de temporada alta. Otra característica del modelo económico isleño es la baja cualificación de las ocupaciones que genera. Esta facilidad para encontrar empleo entre la población sin estudios universitarios ha propiciado que muchos jóvenes abandonen sus estudios sin pasar por la Universidad. En las Islas Baleares los niveles de instrucción son inferiores a la media española, y muy lejos de los niveles europeos.

En 1998, en Mallorca tan sólo el 67,5% de la población residente ha nacido en el archipiélago, el 32,5% restante ha nacido en el extranjero o en otra Comunidad Autónoma. Esta población no nacida en el archipiélago está compuesta mayoritariamente por individuos procedentes de otra Comunidad Autónoma, que llegan a constituir el 26,1% del total de los residentes, muy por encima de los nacidos en el extranjero que representan el 6,4% del total de la población.

2. LAS POSICIONES DISCURSIVAS ENTORNO A LA INMIGRACIÓN

Pero, ¿cuáles son las posiciones discursivas de los autóctonos sobre los inmigrantes? Podemos hablar de cinco posiciones discursivas entorno a la inmigración, cada posición tiene su peculiar visión de la relación entre la escuela y la sociedad multiétnica: La posición etnocéntrica, la posición nacionalista proteccionista, la posición paternalista, la posición universalista-humanitaria y la posición universalista-individualista.

Se ha utilizado el grupo de discusión para captar esas posiciones discursivas dominantes entre la población autóctona. Se han realizado cuatro grupos

² SALVÀ, P. (2000) The Tourist Development consequences on the foreigner immigrations flows toward the Balearic Islands (Spain). Manuscrito no publicado.

de discusión, los participantes han sido seleccionados basándose en las siguientes variables: clase social, nivel de estudios, edad y hábitat residencial; son condiciones de vida que influyen en las posiciones discursivas.

Según ALONSO³ (1998), en su práctica concreta, el grupo de discusión, en cuanto que pequeño grupo que comenta y debate sobre una serie de temas discriminantes o "estímulos" es un dispositivo especialmente bien adaptado para el análisis de las ideologías, al tender a recrear, en situaciones parcialmente controladas y pautadas, una vivencia colectiva focalizada en una serie de temas deliberadamente seleccionados según un guión tentativo perfectamente modificable por el director del discurso. El grupo de discusión se muestra como un instrumento perfecto para observar, en su praxis, como se realizan las formas de recepción y construcción de los discursos ideológicos, para mostrar como opera lo social en la construcción y en la decodificación de los propios mensajes.

Esquema del diseño de los grupos:

| | <i>Hábitat urbano</i> | <i>Hábitat rural y costero</i> |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| De 24 a 30 años | <p>GD1 Con estudios universitarios Clase social media-alta Mixto</p> | <p>GD3 Sin estudios universitarios Clase social media-alta Mixto</p> |
| De 31 a 40 años | <p>GD2 Con estudios universitarios Clase social media-alta Mixto</p> | <p>GD4 Sin estudios universitarios Clase media-media Mixto</p> |

3. LOS DISCURSOS DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA: EL PAPEL DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO SOCIAL INMIGRATORIO

3.1. El discurso de los grupos de clases media-media

La escuela aparece en el discurso de los grupos la **clase media-media** en dos niveles de expresión: uno, idealista e utópico, en el que se sitúan los más jóvenes sin hijos (de 24 a 30 años), y un segundo nivel más pragmático, que se asocia a la clase media-media adulta (de 31 a 40 años), que manifiesta los defectos y virtudes que va encontrando en las escuelas de sus hijos.

³ ALONSO, L.E. (1998) *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid. Editorial Fundamentos.

No obstante, el discurso de los participantes **jóvenes** sin hijos, de clase media-media, no es uniforme, nos encontramos con dos posiciones discursivas predominantes: la posición etnocéntrica y la posición nacionalista proteccionista. *La posición etnocéntrica y localista* preferiría que sus hijos se rodearan de compañeros mallorquines, que asistieran a una escuela de pueblo y se educaran en un ambiente tradicional similar al que se educaron ellos. Contemplan la escuela como una burbuja cerrada al exterior que sirve de protección ante las influencias externas, que consideran negativas para sus hijos. Por tanto, contemplan la escuela como una institución que puede funcionar de espaldas al exterior, de espaldas a la sociedad. *“Yo creo que de cada vez más, las escuelas de los pueblos tienen un ambiente más como el tuyo (...) Salir siempre puedes salir, siempre hay opciones para salir. O sea, en tiempo de clase puedes estar con unos y salir al exterior después”* (GD3, pág. 40).

El profundo malestar existente entre la *posición etnocéntrica* sin hijos por el acusado fracaso escolar, les lleva a preguntarse por las causas de este fracaso. ¿Y cuáles son las causas de este fracaso? Según la visión de esta posición, la ausencia de un sistema jerárquico y disciplinado que, entre otras cosas, tiende a producir la sobreprotección del alumnado. Por tanto, son motivos de éxito escolar la disciplina y la autoridad del profesorado hacia el alumnado. Se tiende a idealizar el modelo educativo tradicional. *“en las escuelas hay más fracaso escolar ahora que cuando nosotros íbamos. Hay más analfabetos ahora que cuando nosotros íbamos. ¿Cómo se entiende esto?”* (GD3, pág. 40).

Apoyan una escolarización basada únicamente en el modelo cultural autóctono sin tener en cuenta la especificidad cultural de otros grupos, especialmente los marroquíes. Por tanto, no apuestan por un modelo escolar que atienda a la diversidad cultural, sino todo lo contrario, un modelo educativo que atienda a la mayoría, una mayoría no definida por sus dimensiones numéricas, sino por su posición, de superioridad relativa a otros grupos. *“Lo que me sabría mal es que mi hijo se tuviera que adaptar a ellos (los marroquíes) cuando él está en su casa”* (GD3, pág. 41).

En cuanto a la educación familiar, también dan mucha importancia a la obediencia y la disciplina, y sus métodos pedagógicos se interesan más por el control que por la motivación. Consideran que hoy en día los padres son muy permisivos, sienten añoranza del pasado. *“Hoy en día, si los chicos no estudian. Bueno, lo intentará otro año, que vuelva a repetir. Bueno, todo el mundo quiere que vaya a la escuela y... A nosotros nos ponían a trabajar. ¿No quieres estudiar? Pues trabajarás”*. (GD3, pág. 5 y 6).

Por su parte, los jóvenes participantes de clase media-media **nacionalistas proteccionistas**, desearían que sus hijos se educasen en una escuela pública y mixta. Consideran que viven en una sociedad plural y la escuela tiene que reflejar esta pluralidad y además tiene que enseñar a los alumnos desde pequeños a convivir con ella. Contemplan la escuela como un pequeño laboratorio donde se ponen en práctica de manera controlada las futuras relaciones

sociales. Una vez en la calle esas relaciones se escapan del control de los padres y docentes, por tanto es necesario preparar e inculcar a los niños cierta tolerancia. *"Con el tiempo necesitarás una integración. Porque si tu estás sólo con los tuyos, quiero decir, si esta es la educación que quieres tener, luego en la calle habrá gente de toda clase, y si solo estás con los tuyos, después no sabrás estar con los otros"* (GD3, pág. 40).

El fracaso escolar para los nacionalistas proteccionistas crea también cierto malestar y se preguntan por las causas de este fracaso. Algunos lo atribuyen a la inmigración, otros, al igual que la posición etnocéntrica, creen que es intrínseco al propio sistema escolar que tiende a proteger en desmesura al alumnado y, en contra partida, inhabilita al profesorado para utilizar el castigo físico en su actividad docente. Éstos creen que un castigo físico a tiempo —refiriéndose a un pequeño golpe— evita mayores problemas cuando el niño/a se hace mayor. Por tanto, creen que el diálogo no es suficiente para conseguir la plena socialización. *"Antes había la psicología aplicada, que es un golpe, bueno así lo decíamos nosotros. Ahora no existe, porque un niño de once años te denuncia se le pegas (...) Te denuncia por malos tratos (...) A mi no me gusta que peguen, pero quiero decir que antes se pegaba un pequeño golpe de vez en cuando, que no hacía daño. No una paliza"* (GD3, pág. 40).

Piensan que la escuela tiene que reflejar la pluralidad cultural que hay en la sociedad insular, pero su misión es unificar comportamientos siguiendo el modelo autóctono. Por tanto, lo que se busca no es incorporar a los inmigrantes a la sociedad preservando, en la medida en que lo deseen su modo de vida, sino destruirlo. *"Los mallorquines cantan, pues que canten, si yo no canto pues a lo mejor el próximo Ramadán sí que cantaré, porque, joder, como veo que los mallorquines cantan pues yo tendré que cantar"* (GD3, pág. 41).

Por su parte, el discurso que hemos calificado de más pragmático que idealista, de los grupos de **adultos** de clases media-media con hijos en edad escolar, es muy crítico con las políticas de discriminación positiva a favor del acceso a la escuela de hijos de inmigrantes recién llegados. Éstas son vistas como formas de discriminación negativa hacia el colectivo autóctono. *"Cuando llegan tienen preferencia para entrar en la escuela. (...) No sé de donde sale esta ley, pero si llega uno, si llega un moro, un alemán y se instala aquí, entra directamente a la escuela, allí donde tu no has podido entrar"* (GD4, pág. 12). El término moro expresa cierto rechazo hacia el colectivo pues presenta connotaciones despectivas.

En general también se muestran críticos con la incorporación de niños inmigrantes a mitad de curso, fenómeno muy frecuente, que entorpece el ritmo escolar *"se ponen 4 ó 5 chicos de estos a mediados de curso y ¿qué pasa? Que los otros les tienen que enseñar, y que sabe un chico mallorquín de enseñar a un moro como de dice 3 en inglés, por ejemplo."* (GD4, pág. 11), con lo cual, también se muestran contrarios a las nuevas alternativas educativas que convierten en mentores a los mismos estudiantes. *"Que en unas clases de 20*

entren 10 más, un alemán, un inglés, un peninsular, un moro, ¿cómo puede funcionar esto? Es imposible" (GD4, pág. 12).

No obstante, el discurso de los grupos de adultos clases media-media con hijos no es uniforme, existen diferencias. Así mientras, para la clase media-media con una *visión etnocéntrica* el problema de retrasar de la incorporación en las aulas se agrava cuando los nuevos alumnos son moros o alemanes, pues con los peninsulares las barreras idiomáticas disminuyen; para la *posición nacionalista proteccionista*, el retrasar la incorporación en las aulas es muy frecuente entre la población escolar peninsular, con lo cual también éstos entorpecen el rendimiento escolar.

La posición etnocéntrica-localista atribuye el fracaso escolar a la situación multiétnica que se vive en las escuelas *"Esto es igual que el instituto de Son Servera, que dicen que el de Son Servera y Capdepera son horrorosos. ¿Por qué? Porque hay gente de por todos lados, y los profesores no pueden hacer nada contra esto"*. En cambio, las clases medias-medias nacionalistas proteccionistas, la escuela multiétnica no tiene porqué fomentar el fracaso escolar, siempre que los niños y niñas vayan juntos desde el inicio del ciclo educativo y se estudie en catalán. *"Donde va mi hijo, van niños alemanes, holandeses y yo estoy contenta (...) pues empezaron todos juntos, por ejemplo el inglés y el holandés hablan perfectamente el mallorquín, porque todos empezaron juntos y no hay diferencias"*. (GD4, pág. 14). No obstante, en ambas posiciones prima un modelo de educación asimilacionista.

Respecto a la política lingüística a seguir a en los colegios, en general, los grupos de clase media-media consideran, que la educación en catalán es muy importante sin embargo no hay que dejar de lado el aprendizaje del castellano, *"son muy importantes las dos"*. Se lamentan de su escaso conocimiento del catalán escrito, consecuencia de un período escolar donde reinaba una política restrictiva en cuanto al uso de la lengua autóctona.

3.2. El discurso de los grupos de clase media-alta

Por su parte, el discurso de los grupos de **clase media-alta** tampoco es uniforme. Siguiendo la distinción de los tipos de educación que hace BESALÚ⁴ (1991), la posición *paternalista* defiende un modelo de educación integracionista, donde los inmigrantes además de mantener la lengua materna aprenderán la lengua de destino. Es una modalidad educativa que está centrada en las capacidades individuales y no en el bagaje cultural colectivo.

La posición paternalista es partidaria de potenciar la enseñanza en catalán pero sin olvidar el castellano al que consideran muy importante. Creen,

⁴BESALÚ, X. (1991): *El tratamiento educativo de la diversidad. La diversidad cultural*, documento de trabajo. SERGI, Fundació Servei Gironí de Pedagogia Social, Departament de Pedagogia Social./ GRAMC Grups de Recerca i actuació sobre minories culturals i treballadors estrangers.

además, que éste es imprescindible en las relaciones con el exterior pues el catalán sólo es importante en el ámbito local, conocer bien el castellano es sinónimo de competitividad y capacitación personal.

La escolarización de los niños y niñas inmigrantes supone un factor de cambio y un paso importante hacia la integración, no sólo de los escolares sino que también propicia el acercamiento de los padres inmigrantes hacia la cultura receptora. *"Yo creo que es la base, a una buena integración, la escolarización es la base"* (GD1, pág. 22). Se deposita mucha confianza en el sistema escolar. La integración del extranjero supone el aprendizaje del catalán y del castellano.

Según esta posición la educación escolar tiene que enseñar y educar teniendo en cuenta los problemas del presente, la escuela no puede quedar al margen del mundo.

Se critica el criterio residencial en la asignación de escuela pues en las ciudades este sistema tiende a crear escuelas separando niveles económicos, formando una capa de escuelas económicamente estratificadas y racialmente separadas. Esto hace que no se esté abiertamente en contra de la escolarización privada para paliar las deficiencias que encuentran en la escuela pública.

Por otra parte, también siguiendo con los tipos de educación de Besalú, la posición **universalista humanitaria** defiende un modelo de educación que podríamos denominar intercultural "basado en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre niños de culturas distintas" (PUIG I MORENO, 1991, 16)⁵. Esta posición intenta atender las necesidades culturales, afectivas y cognitivas de los grupos minoritarios; apreciándose una preocupación no sólo por los logros educacionales de los autóctonos, sino también por los logros de inmigrante.

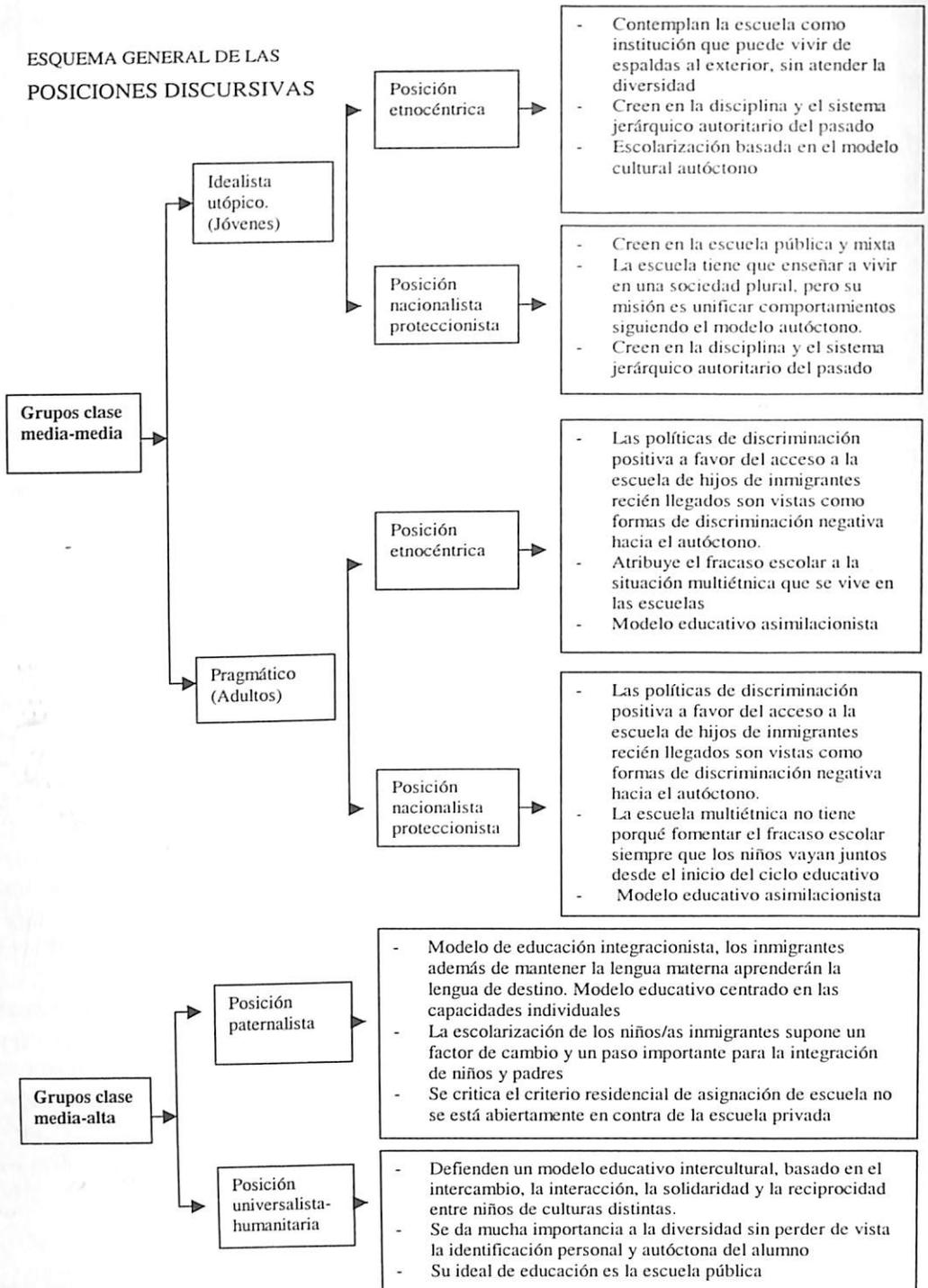
Cabe matizar, que también consideran importante no dejar de lado el aprendizaje de la lengua y los rasgos culturales autóctonos al afirmar: *"Si, que me gustaría que conociera cosas nuestras, cosas de aquí, que se hablase en catalán, también que conociera el castellano, y cuanto más pudiera conocer, mejor, no sé, una educación con la mente abierta y amplia (GD1, pág. 22)"*. Con lo cual, se da mucha importancia a la diversidad pero sin perder de vista la identificación personal y autóctona del alumno.

Su ideal de educación es la escuela común o la escuela pública donde asisten estudiantes de una comunidad de cualquier clase social y etnia presentado una mezcla económica y socialmente heterogénea. Y muestra cierto recelo hacia las escuelas privadas diciendo al respecto que *"lo que puede aprender allí, a mi no me gustaría"*. (GD1, pág. 24).

Finalmente la posición **universalista-individualista** apoya la enseñanza bilingüe español-inglés. Por lo tanto, apoyan la existencia de centros privados

⁵ Citado en MALGESINI, G.; y GIMÉNEZ, C. (2000) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. Catarata (pág. 128).

ESQUEMA GENERAL DE LAS
POSICIONES DISCURSIVAS



no concuerdan que ofrecen esta enseñanza bilingüe “a mí me parece muy normal llevar a los niños a colegios ingleses o historias de estas. A mí me parece muy normal. Quiero decir que me parece una consecuencia de esta aldea global o yo que sé” (GD2, pág. 23).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El modelo de educación a seguir está estrechamente vinculado con las posiciones ideológicas descritas, formulando propuestas que van desde la idealización de un modelo educativo asimilacionista a la idealización de un modelo pluralista. Para unos la escuela debería mantenerse limpia de alumnos *foráneos* —*posición etnocéntrica*—, para otros la escuela tiene que ser un reflejo de la sociedad sin obviar el proceso migratorio —*demás posiciones*—.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid. Editorial Fundamentos.
- CASTLES, S. (2000): *Ethnicity and Globalización*. London: SAGE Publications Ltd.
- COLECTIVO IOÉ (1995): *Discursos de los Extranjeros sobre los Españoles. Paradojas de la alteridad*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- HORRACH, A. (2001): “Vulnerabilitat a les àrees turístiques” Ponencia presentada en el I *Simposium de Sociologia del Turisme*. Palma de Mallorca, 3, 4 y 5 de mayo de 2001.
- MAŁGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- SALVÀ, P. (2000): The Tourist Development consequences on the foreigner immigrations flows toward the Balearic Islands (Spain). Manuscrito no publicado.
- SOLÉ, C. (1996): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.