

La gestión de la multiculturalidad en la escuela.
Una propuesta de formación para el profesorado.

Dina Sensi (SEDEP)
Juan Latorre (CBAI)
Javier Leunda (CBAI)
Juan Pablo Arias (Andalucía Acoge)

Incluye textos de M. Honor, C. Camilleri y T. Nathan.

Traducciones de:
Cecilia Vega Martín
M^a Mar Vega Martín (revisor)
Juan Pablo Arias

Edita:
Andalucía Acoge y UR (Ediciones del G. I. Traductología) para la versión electrónica.

ISBN: en trámite
Depósito legal: 29-290-2001

Se autoriza el uso de este material rogando se cite su procedencia.

La gestión de la multiculturalidad en la escuela.

Una propuesta de formación para el
profesorado



Málaga 2001

PRESENTACIÓN

La diversidad cultural en las aulas de nuestros colegios e institutos es una realidad creciente en buena parte de nuestra región. Como consecuencia de la misma se vienen multiplicando las demandas de formación por parte de la comunidad educativa para afrontar esta nueva situación.

Las respuestas que se han dado desde los diferentes organismos oficiales y asociaciones no gubernamentales han sido muy diversas. Gran parte de las iniciativas puestas en marcha han tenido como eje principal la formación del alumnado. Ahí están, por ejemplo, las Jornadas de Convivencia y Muestras Interculturales organizadas periódicamente en los centros educativos o la aparición de una nada desdeñable producción de materiales de uso en clase para educar en esta diversidad cultural.

Sin embargo, a la formación específica del profesorado han correspondido un número menor de iniciativas, muchas de ellas en forma de curso teórico, cuyo principal objetivo ha sido aportar información antropológica, lingüística, sociológica, política, etc. sobre otras culturas.

No obstante la experiencia viene confirmando el resultado desigual de este último tipo de iniciativas ya que por lo general no atienden de una manera directa los dos retos a los que cotidianamente se tiene que enfrentar el profesorado en su aula (Honor 1996):

- . El primero de estos retos, es un reto a nivel de relación: cómo conducir la clase y gestionar sus conflictos inter e intraculturales.
- . El segundo, situado en el nivel pedagógico, qué estrategias de aprendizaje y qué habilidades hay que hacer adquirir a los niños, para qué tipos de conocimiento, con qué métodos.

Con frecuencia, y acuciado por el índice de fracaso escolar de su alumnado, el profesorado suele demandar ayuda para afrontar este segundo reto. Los posibles conflictos de relación, tanto con el alumnado como con sus padres, son en ocasiones negados o minimizados ("aquí tratamos a todos por igual"). El material de formación que ahora presentamos propone al profesorado seguir el camino inverso a su habitual demanda, insistiendo en la importancia de establecer una relación fluida con el alumnado y sus padres

como condición indispensable para poder transmitir el más mínimo conocimiento. Este camino no es otro que una formación en las habilidades de la comunicación intercultural (descentración, penetración en el sistema del otro, negociación) como instrumento para la mejora de sus relaciones con el resto de miembros de la comunidad educativa, incluidos sus propios compañeros.

En contra de la tendencia habitual de reducir la interculturalidad al estudio del otro, esperando además que sea éste el que dé siempre el primer paso en la relación, el modelo de comunicación intercultural que postulamos es ante todo y en palabras de Cohen Emerique un camino de autoexigencia. Por ello si observamos los contenidos de esta carpeta constataremos que el 60% o incluso más de la misma está dedicada a que el profesorado en tanto que persona y profesional reflexione sobre sus representaciones, sus valores, sus cuadros de referencia, su capacidad de comunicar, de negociar. El resto del material incide sobre el OTRO, los padres migrantes y sus hijos, pero siempre promoviendo el respeto y el interés por cada persona en singular, pues no trabajamos con culturas sino con individuos portadores de cultura.

Buena parte de los documentos y fichas de trabajo destinados a promover las habilidades de la descentración, la penetración en el sistema del otro y la negociación son conocidos en el ámbito de la Federación Andalucía Acoge y han sido utilizados en distintos procesos formativos. Aquí se ofrecen reunidos y completados con documentos y dinámicas que ayuden a la descentración profesional del profesorado, principal novedad de este material.

De otro lado, esta carpeta no descuida otros aspectos necesarios para una más completa formación del profesorado. Así pues, hay todo un bloque de documentos destinados a proporcionar un conocimiento cognitivo sobre temas claves como la definición de cultura, diferencias entre sociedades tradicionales y modernas, la inmigración y el proyecto inmigratorio, la construcción de la identidad de los migrantes, la filosofía de la educación en la diversidad, los obstáculos culturales en los aprendizajes, etc.

Y, por último, sin desoír completamente las habituales peticiones del profesorado para incrementar su competencia pedagógica, y aún reconociendo que éste es el ámbito en el que hasta el momento menos podemos aportar y que debe ser abordado en un futuro inmediato con la ayuda de pedagogos y otros especialistas, hemos incluido en el anexo la experiencia de Monique Honor, profesora francesa que lleva más de veinte

años trabajando en las llamadas aulas-puente, que nos proporciona algunas interesantes pistas en esta dirección.

La vertebración de todos estos contenidos ha sido fruto de la reflexión sobre los mismos realizada en distintos grupos de trabajo, así como de su experimentación con varios grupos de profesores y formadores en Bélgica, Italia, Francia y España.

Con todo ello quisiéramos contribuir al diseño de una formación en educación intercultural cuyos objetivos últimos y fundamentales, en palabras de Carbonell (2000),

serán, pues, los procesos de enseñanza de las habilidades personales y sociales necesarias para alcanzar la integración (de los distintos colectivos), para gestionar los inevitables conflictos cotidianos que emergerán, y para modificar actitudes y actuaciones en la línea de una mayor implicación personal en la lucha contra toda forma de exclusión social y en pro de la solidaridad.

Esta carpeta de formación tiene su origen en el intercambio de experiencias realizado en el marco un proyecto Sócrates-Comenius desarrollado en una primera fase desde 1995 a 1998 por el Centro de Acción Intercultural de Bruselas (CBAI), el Servicio de Desarrollo y Evaluación de Programas de Formación (SEDEP) de la Universidad de Lieja, El IRSSAE de la región de Toscana (Italia) y las Asociaciones Almería Acoge, Málaga Acoge y Sevilla Acoge. En una segunda fase, 1998-99, se unieron a los socios belgas y malagueño, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y el CEFISEM de Montpellier. En la redacción final de esta propuesta de formación han colaborado Juan Latorre y Javier Leunda (CBAI) y Dina Sensi (SEDEP). Esta versión española ha sido coordinada por Juan Pablo Arias (Málaga Acoge), quien ha contado con la inestimable ayuda en las labores de traducción de Cecilia Vega Martín y de M^a del Mar Vega Martín como revisor.

Junto al modelo formativo se encuentra el material dispuesto en dos secciones, fichas y documentos, listos para fotocopiar y usar. Para una realización más efectiva de las dinámicas propuestas se ofrecen unas pequeñas indicaciones para el animador.

De acuerdo con la práctica habitual adoptada por los Centros de Formación del Profesorado, la formación está estructurada en dos módulos de aproximadamente 30 horas cada uno 30. El primero de ellos se centra en

la comunicación intercultural y el segundo en el análisis de las dificultades que encuentran los profesores para vivir la multiculturalidad y algunas de las dificultades de los hijos de migrantes en la escuela. Nuestra experiencia demuestra la conveniencia de que no existan grandes espacios temporales entre ambos módulos y si fuera posible la realización de un módulo único de 60 horas que incluso permitiría la ampliación y reordenación de los contenidos. Pues esta carpeta se concibe también como un documento de trabajo y reflexión, y por tanto, inacabado.

Málaga, 31 de Enero de 2001.

EL MODELO DE FORMACIÓN

Introducción

Desde 1993, la "Célula de escolarización en medio multicultural" del Ministerio de Educación ha solicitado al Servicio de Desarrollo y Evaluación de Programas (SEDEP) de la Universidad de Lieja y al Centro de Acción Intercultural de Bruselas (CBAI) la construcción de un modelo coherente de formación inicial y continua de profesores y directores enfrentados al hecho de la multiculturalidad en las escuelas primarias.

Desde 1995 este proyecto se ha desarrollado en colaboración con socios españoles (Federación Andalucía Acoge) e italianos (IRSSAE de Florencia) en el marco de un programa europeo Comenius-Action 2. Esta colaboración ha permitido ensayar la formación con un centenar de profesores y directores de los tres países.

I. La dimensión axiológica

La situación de desigualdad que sufre un número importante de niños y adolescentes insertos en nuestro sistema educativo es un hecho fácilmente constatable. Entre éstos, los hijos de las familias inmigrantes son víctimas de unas desigualdades específicas.

La formación del profesorado no puede ignorar esta situación y el presente currículum muestra una voluntad firme de integrar esta preocupación.

Se trata, pues, de ayudar a todos los niños y adolescentes a integrarse de manera armoniosa y eficaz en sus respectivos ambientes actuales y de contribuir a la construcción de una sociedad intercultural.

La expresión de estos generosos objetivos no es suficiente para disminuir las desigualdades existentes. Por ello, este currículum propone al profesorado un marco operacional de objetivos específicos al tiempo que unas prácticas pedagógicas experimentadas en el marco de una acción-investigación.

El fin último de este cuadro operacional es que el profesorado aprenda, por una parte, a resolver problemas específicos que acompañan a la multiculturalidad en las aulas, y, por otro, a gestionar esta multiculturalidad mediante un proyecto auténtico de educación intercultural para todos los alumnos.

II. Los principios pedagógicos

Este currículum está sostenido por un cierto número de principios pedagógicos.

1. Durante muchos años, la formación del profesorado se ha centrado principalmente en dos aspectos con frecuencia en interrelación: las prácticas pedagógicas específicas con los hijos de inmigrantes y el conocimiento de su cultura.

Entre las prácticas pedagógicas específicas, podemos señalar el aprendizaje de la lengua de enseñanza, el aprendizaje de la lengua de origen, apoyo escolar a alumnos con dificultades, la pedagogía intercultural (introducción de contenidos sobre la diversidad de culturas...) Estas prácticas han sido objeto de numerosos proyectos experimentales, muy bien financiados por la Comisión Europea.

Desgraciadamente, en la Comunidad Francesa Belga (y en España), podemos constatar que estas prácticas innovadoras así como las colaboraciones entre el profesorado desaparecen poco después de finalizar estos proyectos.

Otros esfuerzos han sido igualmente dirigidos a que los profesores desarrollen una apertura a las diferentes culturas, como la turca o la marroquí. En principio, estas formaciones estaban centradas sobre todo en el descubrimiento, la comprensión y el respeto del OTRO, del extranjero y su cultura.

Sin embargo, la experiencia ha mostrado que este acercamiento no era suficiente ya que en situación de conflicto no podemos impedir los hechos siguientes:

- Las personas reaccionan con mucha frecuencia de un modo afectivo cuando sienten amenazada su identidad, olvidando lo que han aprendido de manera cognitiva.

- Los conocimientos adquiridos sobre la cultura del OTRO son con frecuencia proyectados sobre él de manera estereotipada y mecánica, sin tener en cuenta el carácter único de cada individuo (Cohen Emerique, 1994).

Frente a estas constantes el modelo de formación se ha construido a partir de estos dos postulados:

- El cambio de las prácticas educativas sólo puede ser realmente integrado de manera perdurable si se cambia primero el modo de verse a sí mismo y el modo de ver al OTRO.
 - No se puede cambiar la mirada sobre sí y sobre los otros si no se trabaja sobre la relación entre sí y los otros y sobre la propia forma de comunicar.
2. Algunos profesores afirman que los problemas que encuentran los hijos de inmigrantes son parecidos a los problemas de los niños autóctonos provenientes de un medio social desfavorecido. Los defensores de este enfoque tienden a negar una problematización específica de los hijos de inmigrantes.

Este currículum parte de un postulado contrario, basado en múltiples observaciones y años de reflexión con profesorado de centros multiculturales:

- Las relaciones entre los actores del sistema que constituye la escuela son distintas cuando los que pertenecen a las culturas diferentes se expresan en lenguas diferentes.
 - Los niños cuya lengua materna no es la lengua de enseñanza no tienen la vivencia necesaria para que la lengua de la escuela tome sentido para ellos (Honor, 1996).
3. La diferencia de cultura no es más que un tipo de diferencia entre otras sociales, individuales... Estas diferencias plantean problemas cuando conllevan exclusión.

En la escuela entrañan además discriminaciones nefastas para el niño: desvalorización, negación o estigmatización de sus referencias culturales, que le impiden construirse e integrarse eficazmente en el aprendizaje.

Tener en cuenta estas diferencias desde una perspectiva favorable al éxito de cada niño, necesita el desarrollo en casa de los alumnos de determinadas competencias que serán ejercitadas en los diferentes cursos y etapas.

4. Las observaciones precedentes imponen de igual modo una estructura a este currículum. Así pues, se propone como prioritario el centrarse en las representaciones, los valores, los estereotipos, los cuadros de referencia, la capacidad de comunicar, negociar,... de cada uno de los participantes en esta formación.

Este modo de proceder se basa igualmente en otro principio pedagógico fundamental según el cual no se puede enseñar, aprender, lo que no se ha experimentado en uno mismo.

5. La apropiación y la experimentación con éxito de este currículum necesita:

- Una formación en comunicación intercultural.
- La creación en el seno del centro de un grupo de acompañamiento de la experiencia.
- El apoyo de la dirección y de las autoridades escolares.

III. El modelo de formación

Este modelo de formación puede ser presentado de manera resumida como sigue:

Fase I: LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL (+/- 30 horas)

Adquisición de las capacidades de resolución de conflictos ligados a los choques culturales, es decir, las capacidades de:

- Descentración, toma de conciencia del propio cuadro de referencia.

- Comprensión del sistema del otro (los niños y sus familias).
- Negociación intercultural, hacia un proyecto común para el bien de los niños.

Fase II: EL ANÁLISIS DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS (+/- 30 horas)

- De los niños.
- De los profesores.

Fase III: ELABORACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN DE POSIBLES PROYECTOS DE CAMBIO EN LOS CENTROS

Un proceso de investigación-acción acompañado.

Desarrollo del modelo

Fase I: LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

1º Descentración

Objetivos:

- Descentrarse.
- Tomar conciencia de los diferentes factores que constituyen la identidad.
- Tomar conciencia de las propias zonas sensibles.
- Definir los conceptos de identidad, cultura, multiculturalidad, interculturalidad.
- Analizar los diferentes modelos de actuación con inmigrantes en distintos países.

Metodología:

Tras una primera introducción a la comunicación intercultural, el animador presenta brevemente los conceptos de cultura e identidad. Para ello puede optar por una exposición teórica acompañada de alguna dinámica (p.ej. construcción del concepto de cultura entre los participantes).

Después se presentan distintas posibilidades:

- ✓ El juego de las seis preguntas.
- ✓ El juego de los carteles. El análisis de las respuestas ofrecidas durante ambas dinámicas permite abordar y discutir los conceptos de identidad y zonas sensibles.
- ✓ El autorretrato cultural.

La animación se termina con una exposición teórica sobre los enfoques políticos posibles para tratar la inmigración y con una definición de los conceptos "multicultural" e "intercultural".

2º La comprensión del sistema del otro

Objetivos:

- Descentrarse y comprender el sistema del otro a través del análisis de choques culturales.
- Usar el esquema de análisis de los choques culturales.
- Caracterizar las culturas tradicionales y modernas.
- Analizar las dificultades específicas de padres inmigrantes, situarlos en el proyecto migratorio y el proceso de aculturación.

Metodología:

Tras hacer una breve presentación del binomio culturas modernas - culturas tradicionales, se aborda el estudio de la teoría de los Incidentes Críticos con su posterior puesta en práctica a partir de situaciones reales propuestas por el equipo animador o por los participantes.

Esta actividad debe ser completada con una aportación teórica y de reflexión sobre las realidades de la inmigración en tanto que fenómeno humano universal (perspectiva histórica) y sobre el proyecto y proceso migratorio, así como el proceso de aculturación. Esta parte puede llevarse a cabo mediante una exposición-debate o como un trabajo de investigación.

3º La negociación/mediación intercultural

Objetivos:

- Practicar la negociación intercultural.
- Definir los conceptos de negociación y mediación.
- Citar los diferentes elementos que caracterizan una situación de negociación intercultural.

Metodología:

Tras una breve presentación de la tercera fase de la comunicación intercultural, se invita a los presentes a participar en distintos juegos de rol, que serán analizados por el grupo posteriormente. Esta fase termina con una exposición teórica sobre la negociación intercultural.

Fase 2: ANÁLISIS DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS

1º Las dificultades de los niños

Objetivos:

- Analizar las dificultades afectivas posibles de los niños de familias inmigrantes en el contexto escolar.
- Analizar las diferentes estrategias de construcción de la identidad posibles de los niños de familias inmigrantes.
- Analizar los obstáculos culturales en los aprendizajes.

Metodología:

Se abordan dos tipos de dificultades: las primeras, de orden psicológico, afectan al desarrollo de la identidad de los niños en situación de doble limitación, es decir, a camino entre dos -incluso tres- modelos culturales que entran en conflicto entre sí. La tensión afectiva interna, el sufrimiento, puede provocarles comportamientos de ensimismamiento o, más frecuentemente, de agitación y agresividad.

Las segundas abordan los obstáculos culturales en el aprendizaje y en concreto los obstáculos ligados al dominio de la lengua de enseñanza.

Los métodos son, según el tiempo disponible, la exposición-debate o la investigación individual o en grupo.

2º Las dificultades de los profesores

Objetivos:

- Tomar conciencia de sus sentimientos y de sus temores frente a la multiculturalidad en una escuela.
- Analizar su propio modelo profesional consciente e inconsciente.

Metodología:

La expresión de sus sentimientos y temores así como el análisis del modelo profesional se llevan a cabo mediante distintas actividades y exposiciones teóricas. Véase p. ej. las dinámicas "el juego de los dibujos del colegio" o el cuadro de análisis de una sesión de clase, así como la lectura y debate del artículo "A quién pertenecen los hijos de los migrantes", etc...

o las exposiciones teóricas sobre los modelos profesionales de los profesores y sus dificultades para vivir la multiculturalidad.

FASE 3: ELABORACIÓN DE POSIBLES PROYECTOS DE CAMBIO EN LOS CENTROS

La tercera fase de la formación consiste en un proceso de formación-acción-investigación llevado por el propio equipo de profesores, con la ayuda de los formadores. Se trata de que el equipo elabore un proyecto. Es, pues, la fase de mayor complejidad y la más difícil de llevar a cabo.

El fin es llegar a definir uno o dos proyectos de trabajo para experimentarlos en el transcurso del año escolar, con objetivos específicos y una planificación precisa.

Esta fase está en proceso de experimentación en distintos centros.

Evaluación de la formación

La evaluación del proceso de formación gira en torno a tres ejes:

1. Conocimientos (saber):

Dominio de los distintos contenidos de las exposiciones teóricas, a saber y entre otros:

- El marco general de la comunicación intercultural.
- Algunos conceptos de antropología cultural.
- Las realidades de la inmigración.
- Las dificultades de profesores y niños para vivir en una escuela multicultural.
- La evolución de los modelos profesionales del profesor.
- Los obstáculos culturales en los aprendizajes.
- Los principios de la educación en la diversidad.

2. Habilidades (saber hacer):

- Utilizar el esquema de análisis de incidentes críticos.
- Analizar su propio modelo profesional.
- Integrar elementos de la formación en su práctica profesional.

3. Habilidades (saber ser):

Inicialmente y a lo largo de la formación:

- Escuchar activamente a los otros.
- Expresar sus vivencias y sentimientos frente a una escuela multicultural.

En un segundo momento:

- Valorar y acoger a los niños, sus familias y sus culturas.
- Reforzar el vínculo de confianza entre niños y padres.
- Saber interpretar la agitación de ciertos niños.
- Expresar los valores que fundamentan las actividades pedagógicas.

FICHAS PEDAGÓGICAS

FICHA Nº 1

El juego de las seis preguntas

Objetivos

- . Tomar conciencia de las propias zonas sensibles.
- . Experimentar la diferencia a partir de la propia historia personal de los participantes.

Desarrollo

a) (30'): *Distribuirse por parejas:*

Entrevistarse mutuamente por medio de estas preguntas:

1. ¡Di algo sobre tu nombre!
2. ¡Di una palabra que exprese a qué sexo perteneces!
3. ¿De dónde eres?
4. ¡Di una frase que exprese tu profesión!
5. ¡Di una palabra que exprese a qué clase social perteneces!
6. ¿Qué estilo de persona eres?

b) (50'-60'): *Puesta en común con todo el grupo:*

Cada uno presenta a la persona que ha entrevistado. (El animador verifica la exactitud de lo que se dice y permite completar, corregir, explicitar lo afirmado, si es necesario)

c) (30'): *En sub-grupos de 4-5 personas (después de un tiempo de reflexión personal):*

Responder de manera resumida en sub-grupos a las preguntas (poner por escrito en un panel):

- 1) ¿Qué es lo que más me llamó la atención en todo lo oído?
- 2) ¿Qué pregunta tuvo más peso (más significación) para ti?
- 3) ¿Cuál tuvo menor peso (menos significación) para ti?

d) (60'): Puesta en común e identificación de las convergencias y divergencias:

Discusión y debate entorno a las "zonas sensibles" identificadas.

FICHA Nº 2

El juego de los 6 paneles

Material: - Hojas grandes, de papel.
 - Rotuladores, celo (papel de pegar).

Objetivo

. Tomar conciencia de los factores que constituyen la identidad.

Desarrollo

1ª etapa:

a) Pegar en la pared en distintos lugares de la sala seis paneles con los titulares siguientes:

1. Me siento ciudadano del mundo, miembro de la comunidad humana, más allá de las fronteras...
2. Me siento cristiano, musulmán, libre pensador, laico...
3. Me siento inmigrante, refugiado, de una generación mestiza, de otro lugar, extranjero, de ninguna parte...
4. Me siento belga, turco, marroquí, italiano...
5. Me siento de mi ciudad, de mi región, de mi pueblo...
6. Me siento estudiante, profesor, parado... de mi medio profesional.

Cada participante se coloca delante del panel que exprese mejor su identidad de pertenencia.

b) Los participantes que han elegido el mismo panel, discuten juntos de las razones de su elección. Cada uno se expresa por turno y uno de ellos toma nota de lo dicho a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido la motivación profunda de mi elección de este cartel?
- ¿Qué dificultades he tenido para hacer esta elección?
- ¿Qué valores y qué sentido doy a esta pertenencia? ¿Por qué es importante para mí?
- ¿Cuál podría ser el lema, el símbolo, la frase-clave, el *leitmotiv* de esta pertenencia?

c) Puesta en común: un portavoz de cada sub-grupo expresa ante el gran grupo las razones de la elección. Cada uno toma nota de lo que le choca o lo que le parece importante.

2ª etapa:

d) Trabajo en común

A partir del conjunto de elementos aportados en la puesta en común iniciar un debate sobre las siguientes cuestiones:

¿Qué conclusiones puedo extraer de este ejercicio a propósito de los conceptos de identidad y pertenencia?

¿En qué me afecta? ¿Cuáles son mis puntos de acuerdo y cuáles los de desacuerdo?

¿Cuál es el perfil del grupo?

Algunas orientaciones para el animador de la sesión

Los paneles propuestos pueden variar en su número y en su contenido, por ejemplo:

Me siento miembro de la clase obrera, burguesía, aristocracia...

Me siento miembro de una familia, de mi pandilla, de mis íntimos ...

Me siento hombre/mujer, un individuo particular, autónomo ...

Una vez finalizado el debate el animador puede hacer un resumen de la sesión recordando estas tres ideas clave:

1ª Esta dinámica parte de un imposible que nos hace difícil la elección ya que todos estamos hechos de múltiples pertenencias, tanto individuales como sociales. La identidad es una construcción dinámica y dialéctica, es decir, por un lado evoluciona y cambia, y por otro, se debate entre cambiar y permanecer. Esto conlleva tensiones entre esas pertenencias.

2ª Todos establecemos una jerarquía entre esas pertenencias y esta jerarquía puede cambiar en el espacio y en el tiempo.

3ª Ciertas pertenencias se pueden encontrar bien o mal vistas en función del contexto. La lucha por el reconocimiento en el espacio público de "nuevas pertenencias" nunca es gratuita.

Esta sesión es, a nuestro entender, clave pues ayudará enormemente a analizar y entender buena parte de las dificultades de los profesores, cuya identidad personal y profesional puede estar en crisis, así como las dificultades de los padres migrantes y de sus hijos en la construcción de su identidad.

Al final se puede aconsejar la lectura del libro *Identidades asesinas* de Amín Malouf.

FICHA Nº 3

El autorretrato cultural¹

Objetivos

- Tomar conciencia del carácter dinámico de la cultura (una cultura cambia, evoluciona, se transforma de generación en generación).
 - Identificar algunos elementos que constituyen la identidad.
- (N.B. Esta dinámica es muy apropiada con grupos que no tienen mucha o nula experiencia multicultural.)

Desarrollo

- Consultar la siguiente lista de temas y elegir algunos sobre los que centrar más específicamente la atención (por ejemplo, las fiestas, el matrimonio...).
- Interrogar a personas de diferentes generaciones en torno a un mismo tema, con el fin de captar las similitudes y las diferencias que se sitúan en el transcurso del tiempo.
- Redactar un informe de la encuesta.
- Presentar oralmente este trabajo en clase, en grupos de diez alumnos.
- Debate en subgrupo sobre lo que surge de las presentaciones, ya sea:
 - ✓ Las características de cada generación en relación con dos o tres temas escogidos;
 - ✓ Los valores que se extraen del contenido de cada tema;
 - ✓ Las diferencias o las similitudes de una generación a otra;
 - ✓ Las características de la generación de los padres y de los abuelos que dan forma a lo que se es en la actualidad.

Temas

1. Recuerdos de la infancia

- Los padres de las personas interrogadas:
 - ✓ Apariencia física de la que se acuerdan.
 - ✓ Países, regiones... de origen.
 - ✓ Oficio / ocupaciones.
- Hermanos y hermanas:

¹ Inspirado en Janine Hohl, profesor en la Universidad de Montreal.

- ✓ Número.
- ✓ Lugar ocupado en el conjunto de hermanos por la persona interrogada.
- ✓ Hermano / hermana preferido(a), hermano / hermana con el (la) cual las relaciones eran más difíciles.
- ✓ El devenir de los hermanos y las hermanas.

- Las relaciones padres / hijos:
 - ✓ Poseedor de la autoridad en la familia. Permiso, prohibición, castigos, recompensas.
 - ✓ El reparto de tareas entre el padre y la madre. El lugar del padre y de la madre en las relaciones con los hijos.
 - ✓ Las muestras de afecto.
 - ✓ Las relaciones madre-hija, padre-hijo, madre-hijo, padre-hija.

- La casa:
 - ✓ La vivienda, la casa ocupada por la persona interrogada. La disposición de las habitaciones, su función, el reparto de los dormitorios...
 - ✓ Los objetos más específicos de los que se servían el padre o la madre o los que la persona interrogada recuerda más particularmente.
 - ✓ Las comidas. Su número. Los alimentos. La persona que prepara la comida. La forma como se toma la comida. Las personas que participan en ella. El lugar.

- El colegio:
 - ✓ La situación del colegio respecto a la casa.
 - ✓ El horario.
 - ✓ Los recuerdos de asignaturas apreciadas u odiadas.
 - ✓ Los recuerdos de los profesores. Los profesores apreciados u odiados.
 - ✓ El sistema de premios y castigos.
 - ✓ Los recuerdos relacionados con el director o la directora.
 - ✓ Las clases, mixtas o separadas. Las relaciones entre las chicas y los chicos en el colegio.

- Las fiestas:
 - ✓ El nacimiento.
 - ✓ Las prácticas que rodean al nacimiento. La forma en que se explicaba el nacimiento a los hijos. El lugar de nacimiento, el hospital o la casa. Las fiestas y las ceremonias que rodean al nacimiento (bautismo, circuncisión, recibimiento laico...).

- ✓ Los sentimientos que rodean al nacimiento y la fiesta. La forma como se expresan los sentimientos.
- ✓ Las fiestas de cumpleaños.
- ✓ Las fiestas religiosas o filosóficas (Navidad, Pascuas en un medio cristiano, otras fiestas según la religión o las opciones filosóficas de la persona interrogada).
- ✓ El momento del año. Los preparativos.
- ✓ Los papeles de los hombres y de las mujeres. El papel de los adultos y de los niños.
- ✓ El desarrollo de la fiesta, las etapas. La importancia de la fiesta en la vida de la persona interrogada.
- El matrimonio:
 - ✓ Las relaciones. La forma como los padres se conocieron.
 - ✓ La petición.
 - ✓ Los noviazgos.
 - ✓ Los preparativos de la boda. El día de la boda.
 - ✓ El papel de los hombres y las mujeres.
 - ✓ Las creencias en torno al matrimonio.
 - ✓ Los sentimientos experimentados por las personas implicadas. La forma en que se expresaban los sentimientos.
 - ✓ Los consejos de la madre a la hija. Los consejos del padre al hijo.
- La muerte:
 - ✓ Las causas más frecuentes de muerte en la época.
 - ✓ Los rituales en torno a la muerte. La exposición o no del muerto. Existencia o no de una ceremonia religiosa.
 - ✓ La expresión de los sentimientos alrededor de la muerte.

2. La edad adulta

- La persona interrogada convertida en adulto. Casada o sola. Con o sin trabajo. Con hijos o sin ellos según el período de edad sobre el que se le interroga² (jóvenes adultos, madurez, ahora).
- Los lugares de residencia a partir del momento en que la persona deja el domicilio familiar.
- El matrimonio
- Las personas conocidas. La forma en que los encuentros han tenido lugar.

² Se pueden adaptar las preguntas según el período de vida tomado en cuenta.

- Encuentros con las personas del mismo medio, del mismo lugar, del mismo origen social...

Repetir los mismos puntos que en la sección "matrimonio".

- La pareja:
 - ✓ Los papeles respectivos del marido y de la mujer al inicio del matrimonio. La evolución de esos papeles. Las razones de la permanencia o de los cambios de papeles.
 - ✓ Las similitudes y las diferencias entre la pareja de la persona interrogada y la de sus padres.
- La familia:
 - ✓ El número de hijos.
 - ✓ Las relaciones padres / hijos. La autoridad, el sistema de castigos / recompensas. Las similitudes y las diferencias con la educación recibida.
- El trabajo, el oficio:
 - ✓ El trabajo, el oficio, la función ejercidos. La elección de ese trabajo.
 - ✓ El horario, las condiciones de trabajo. Las relaciones jerárquicas, las relaciones con los colegas. La presencia de personas de sexo opuesto. La proporción de hombres y de mujeres. Las relaciones entre los sexos. La ausencia del otro sexo. Las razones de esta ausencia.
 - ✓ El reparto de empleo entre hombres y mujeres.
- Las fiestas:
 - ✓ Las fiestas idénticas a las de la infancia. Los cambios a la edad adulta.
 - ✓ Repetir las mismas preguntas que arriba.
- La política:
 - ✓ Implicación política o sindical en las asociaciones. Interés por la política.
 - ✓ Gustos por los debates.
 - ✓ Participación en las elecciones.
 - ✓ Diferencias entre hombres y mujeres sobre estas cuestiones.
- Los grupos de pertenencia: movimientos juveniles, peñas, clubs...
- Otros...

FICHA Nº 4

El análisis de los incidentes críticos

Objetivos

- Reconocer un choque cultural.
- Descentrarse, es decir, tomar conciencia del propio marco de referencia, de los propios valores, zonas sensibles y evidencias culturales.
- Conceder valor al sistema del Otro.
- Comprender el sistema del Otro.
- Informarse sobre el ambiente cultural del Otro.

Desarrollo

- Introducir las nociones de conflictos y de choques culturales.
- Definir los criterios de selección de los incidentes críticos que han de ser analizados, es decir:
 - Existencia de, al menos, dos actores, de orígenes y situaciones diferentes.
 - Existencia de un objetivo importante para ambas partes, pero interpretado de manera diferente.
 - En el momento del análisis, estar en posesión de una información suficiente sobre los actores, sus situaciones y sus contextos.
 - Las interacciones pueden desarrollarse en un largo espacio de tiempo. Pero hace falta que exista un escenario principal de confrontación.
 - En las interacciones, también pueden intervenir las instituciones.
- Proponer un ejemplo de incidente crítico para un primer análisis con el siguiente cuestionario simplificado:
 - ¿Quiénes son los actores presentes?
 - ¿Alrededor de qué gira la situación, cuáles son sus elementos principales (diferentes concepciones del dinero, del papel de los padres, de las relaciones entre hombres y mujeres, de la imagen de la buena madre, etc.)?
 - A propósito de estos elementos principales, describir las representaciones, los valores, las normas, las concepciones, los

prejuicios, los "mitos"; en resumen, el marco de referencia de los actores presentes.

- Cada participante debe redactar un incidente crítico vivido personalmente. Se deben recordar los siguientes puntos a tener en cuenta:
 1. Que el relato sea una historia corta, pero conteniendo todos los elementos necesarios (escena, actores, contexto...).
 2. Es necesario que sé de un choque emocional y que tal choque se identifique como algo propio y determinado por una cultura.
 3. Esa historia tiene que estar escrita en 1ª persona del singular.
 4. Debe corresponder con una acción delimitada en el número de personas, en el tiempo y en el espacio.
 5. No aceptar casos de violencia física, verbal o de racismo (porque en todos estos casos no hay actores, hay víctimas).
- Cada participante lee su incidente crítico al grupo, quien, junto con los formadores, examina si se trata o no de un conflicto cultural.
- El grupo selecciona entonces los incidentes críticos, que serán analizados en subgrupos de 5 o 6 personas con ayuda del cuestionario que aparece más abajo.
- Cada subgrupo presenta a continuación su análisis de forma esquemática, al tiempo que los participantes discuten y completan el análisis con ayuda de los formadores.

El cuestionario analítico de Cohen Emerique

En cada incidente crítico, los participantes deben responder a las siguientes preguntas:

Los actores:

1. ¿Quiénes son los actores presentes en esta situación intercultural? Defínelos según la edad, sexo, profesión, origen cultural, social, nacional, grupo al que pertenecen, etc.
2. ¿Qué tipo de relación hay entre los diferentes actores? (Relación no igualitaria o igualitaria)? ¿Quién ocupa una situación superior, quién inferior? ¿Es una relación de ayuda? ¿Quién aporta qué a quién? ¿Es una relación profesional? Etc.)
3. ¿Qué tipo de relación se da, de manera general, entre los grupos a los que pertenecen los principales actores de la situación descrita? ¿Existe un "contencioso histórico" entre los grupos a los que pertenecen los actores?

La situación

4. Describa el contexto físico, psicológico, político de la situación en la que se desarrolla la escena.
5. La reacción de choque: qué sentimientos se experimentaron, qué se ha vivido de una y otra parte y, eventualmente, los comportamientos que la situación de choque ha suscitado.

El marco de referencia cultural:

6. Alrededor de qué gira la situación, cuáles son sus elementos principales (diferentes concepciones del dinero, del papel de los padres, de las relaciones entre hombres y mujeres, de la imagen de la buena madre, etc.).
7. ¿Qué imagen del otro grupo resulta de esta descripción? ¿Es una imagen neutra, ligeramente negativa, ligeramente ridícula, negativa, muy negativa, "estigmatizada", positiva, muy positiva, idealizada, irreal...?
8. A propósito de estos elementos principales, describir las representaciones, los valores, las normas, las concepciones, los prejuicios, los "mitos", en resumen, el marco de referencia de la persona que ha vivido el choque y lo ha contado.

9. A propósito de esos mismos elementos (señalados en el punto 6), describir las representaciones, las normas, los prejuicios, las ideas, los "mitos"; en resumen, el marco de referencia de la persona o del grupo que está en el origen del choque (EL OTRO), que ha provocado el conflicto en el narrador.

¿Y después?

10. ¿Supone este incidente crítico un problema de fondo que concierna bien a su práctica profesional, bien, de manera general, al respeto de las diferencias en la situación intercultural?

Algunas indicaciones para el animador

Este cuestionario tiene una finalidad esencialmente pedagógica y no de resolución de problemas. Se trata de enseñar a captar a los actores en su contexto, a comprender sus marcos de referencia y sus posturas. No se trata, pues, de un método de resolución de conflictos en sí sino más bien de un procedimiento para hacerse preguntas y formular hipótesis.

El cuestionario se divide en dos partes: la primera es descriptiva, y la segunda, analítica, permite la puesta en cuestión, la elaboración de hipótesis. Estas hipótesis se construyen a partir de lo que los actores dicen de ellos mismos y de lo que cree saberse de otros actores.

Su puesta en práctica debe permitir la toma de conciencia y la clarificación del marco de referencia, de los valores, de las reacciones de la persona que ha vivido el conflicto. Este aspecto es, sin duda, difícil de conseguir, puesto que impone una revisión de lo que a menudo es vivido por los individuos como evidencias inconscientes. Puede provocar, por otro lado, emociones fuertes.

A menudo, a los participantes les cuesta trabajo, por un lado, identificar los elementos principales que han ocasionado el conflicto y, por otro, relacionar este acontecimiento con los valores a los que se refieren para emitir un juicio. A veces son necesarios varios ejercicios de análisis para llegar a este objetivo.

La explotación debe también, evidentemente, proporcionar explicaciones de los comportamientos del Otro, que están integrados de manera coherente en su cultura y en su sistema de valores. El Otro es entonces aprehendido en una complejidad similar a la propia complejidad. Este análisis exige a los formadores poseer un mínimo de informaciones antropológicas sobre las culturas abordadas en los incidentes. Si éste no es el caso, hace falta ser muy prudente y plantearse, bien emitir únicamente hipótesis, bien pedir a los participantes que se informen entre dos sesiones de formación, bien ahondar en la cuestión acudiendo a otras personas ajenas a la formación y posteriormente proporcionar explicaciones. Es necesario, en efecto, desconfiar de las aproximaciones estereotipadas que inmovilizan al Otro en un sistema que no es el suyo.

El formador debe también adquirir progresivamente conocimientos sobre los marcos de referencia, los valores de las diferentes culturas y respecto a

los elementos principales que se repiten casi sistemáticamente, es decir: el estatuto de la mujer, el lugar de la religión, el velo, la piscina para chicas, el estatuto del niño en la familia, el papel del colegio, la higiene, la alimentación.

Finalmente hay que volver a insistir en los caminos para seguir avanzando en la comprensión del sistema del otro señalados por Cohen Emerique (ver doc. 1)

Ejemplos de incidentes críticos

Caso 1º

Un profesor cuenta:

Hace algunos años, tuve, en primero de Pedagogía, a una estudiante marroquí, Aicha. Tenía 23 años de edad y ya había obtenido un diploma en Turismo que no le había procurado ningún empleo. Había decidido, pues, retomar sus estudios para convertirse en educadora.

Después de algunas semanas de curso, constato retrasos, ausencias y numerosos trabajos no entregados. Decido hablarle y hacerle comprender que está comprometiendo sus posibilidades de aprobar.

Ella me explica que es la hija mayor de la familia, y que sus retrasos y el no entregar los trabajos se deben a su condición de hija mayor de una familia numerosa. Es por esta razón por la que debe encargarse, en casa, de sus hermanos y hermanas pequeños.

Yo sabía, por otro lado, que su hermano mayor seguía brillantemente estudios de intérprete. Le pregunto entonces por las posibilidades de repartir de otro modo la carga familiar que pesa sobre ella. Me responde que es una situación de hecho y que su padre no aceptará nunca poner en tela de juicio la tradición que consiste en descargar a la madre de las tareas domésticas.

Yo concebía las cosas de otra manera. Encontraba meritorio el paso de Aicha, y el hecho de que rechazara su inscripción en el paro merecía un apoyo familiar. Pensaba que el trabajo doméstico debía estar repartido entre todos los miembros de la familia. Le sugerí que se informara en el servicio de ayuda social sobre las ayudas económicas de las que podría disponer si dejaba a su familia.

De hecho, yo intentaba demostrarle que, en Occidente, las hijas tienen derechos, y que la autoridad abusiva del padre se remontaba a la Edad Media. Me replicó que no deseaba violar el respeto que le tenía a su padre.

El diálogo quedó ahí. Aicha abandonó sus estudios.

Caso 2º

Un director de una escuela secundaria superior relata el siguiente incidente:

Estamos en el Ramadán. Los alumnos de sexto tienen clase de dibujo. La casi totalidad de los alumnos son de origen magrebí y de sexo masculino. Tienen entre 18 y 21 años. El profesor de dibujo viene a verme para decirme que los alumnos rehusan participar en clase. Ha propuesto a los alumnos dibujar un modelo de mujer desnuda (algo que los alumnos habían hecho ya varias veces con anterioridad).

Convoco, pues, a los alumnos y les pido una explicación. Uno de ellos responde por los otros. Somos musulmanes y todos respetamos el Ramadán. No podemos dibujar un cuerpo de mujer desnuda. Nos puede despertar malos pensamientos. Por eso nos negamos a dar la clase.

Yo creo que lo que tienen es mucha cara dura. Estoy enfadado. Les recuerdo que están en una escuela regida por el Librepensamiento y que su actitud no tiene base alguna. Que no puedo tolerar esta rebelión, que si persisten debo ser severo y que el castigo no puede ser otro que la expulsión. Ahora bien, están ya en la mitad de su último año de estudios. Arriesgan su porvenir por una cabezonada. No rechistan. Cuando salen, me quedo con el profesor de dibujo. Me dice, y estoy de acuerdo con él, que estos jóvenes están manipulados por los extremistas religiosos. El que ha hablado es sin duda el cabecilla del grupo. Habrá que darles una lección, ya que de otro modo los pequeños van a seguir por el mismo camino.

Sin embargo, cuando me quedo solo, la duda me invade. Ya no son niños, y saben lo que arriesgan.

Algunos ejemplos analizados

Caso 3º

I.C.: "Festival de teatro a la africana"

El director de un colegio de educación primaria en Lieja (Bélgica) relata el siguiente incidente:

Hace cuatro o cinco años, organizamos nuestro primer festival de teatro.

La fiesta tenía evidentemente dos fines: traer a los padres al colegio para tener un encuentro con ellos y conseguir dinero para mejorar las instalaciones. En el cartel se podía leer: "Invitación cordial para todos. Vengan a aplaudir a sus hijos en escena mientras toman una copa o degustan una de nuestras especialidades..."

Un grupo de una veintena de madres africanas recién llegadas a Bélgica se instala en el mejor lugar del patio, bajo el cobertizo. Los bolsos, los cochecitos, la ropa, ocupan el doble del espacio del necesario. Se puede decir realmente que la fiesta es para ellas: ríen, gritan para comunicarse, y todo ello sin preocuparse de los niños que cantan sobre el escenario. Los demás padres y niños las miran de reojo.

No consumen nada.

Al cabo de una hora, una de las madres me increpa al pasar: "Qué, director, ¿no nos ofreces una copa?"

Cuando le explico que es ella la que debe pagar, me responde que no era eso lo que ponía en el cartel y que estaban invitadas.

Análisis del I.C.: "Festival de teatro a la africana"

DESCRIPCIÓN DE LOS ACTORES

1) Actores principales

- Las madres africanas recién llegadas a Bélgica; originarias del Zaire, de Ghana, de Togo, de Ruanda y de Uganda, hablan una lengua identificada como el lingala; son de educación y cultura cristiana (hablan francés), y en su mayoría están solas, es decir, sin marido.
- El director del colegio: natural de Lieja, cerca de los cincuenta; recién nombrado director.

El análisis realizado por el subgrupo ha revelado en este caso (como a menudo en la práctica) en qué medida, como profesionales muy frecuentemente ignoramos la trayectoria migratoria del público (¿qué proyecto migratorio tienen?) y su historia familiar (sin hablar de las referencias culturales en sentido estricto que por definición nos son desconocidas). De hecho, ¿qué sabemos de esas madres africanas? ¿Han llegado en el marco de un reagrupamiento familiar o de una petición de asilo? ¿Vienen del campo o de un medio urbano? ¿Pertenecen a una misma etnia o a varias (son presentadas como hablantes de lingala)? ¿Cuál era su estatus social en el país de origen?

Ahora bien, estas interrogaciones son extremadamente pertinentes a la hora de delimitar las posturas que hacen más explícita la motivación y las opciones de las poblaciones emigrantes. Atreverse a hacer preguntas sin indiscreción puede ser muy útil. Al mismo tiempo que desconocemos al "otro", tenemos también tendencia a pasar demasiado de prisa la etapa que consiste en describirnos a nosotros mismos (cf. fase de descentración): en este caso, ¿quién es ese director del que no se nos dice más que unas cuantas cosas (aunque estaba presente en el subgrupo)?

No obstante, el proceso exige ir más allá de las apariencias no sólo en lo que concierne al "otro", sino también, e incluso más, en lo que concierne al profesional (dado que en el contexto de formación continuada trabajamos

esencialmente a partir del profesional que está presente en el grupo de formación).

Actores secundarios

- Los padres de los demás alumnos de todos los orígenes socioculturales: 80 % de origen inmigrante (muchos musulmanes) + 20 % de población del tipo "cuarto mundo belga", el 90 % de los cuales cobra el paro o la ayuda social.
- Los niños: se dan en el espectáculo; muestran el fruto del trabajo realizado ante sus padres.
- Los educadores: son los organizadores de la fiesta y la dirigen...

2) Relaciones entre los actores

Las madres africanas:

- En relación con el director: dan prueba de interés y de incompreensión.
- En relación con sus hijos: se interesan por ellos.
- En relación con los demás niños: se desinteresan aparentemente.
- En relación con los demás padres: se desinteresan aparentemente.
- En relación con los educadores: se desinteresan aparentemente.

El director está en posición superior en relación con las madres africanas (desigualdad de situaciones: un director frente a unos padres de alumnos), al tiempo que la descripción de la situación muestra que esas madres parecen encontrarse bien allí.

Los demás padres están más bien descontentos (miradas de desprecio hacia las madres).

Los profesores están furiosos: estas madres no muestran los signos esperados de atención y respeto por el trabajo que han realizado con los niños.

3) Relación entre los grupos de pertenencia de los actores

Existe un contencioso histórico entre "árabes" y "negros" en torno al comercio de esclavos que aquellos llevaron a cabo con estos.

Por otro lado, el pasado colonial, en general (africanos colonizados ⇔ europeos colonizadores) y en particular (relaciones históricas de amor-odio entre Bélgica y el Congo, después Zaire y más tarde República democrática del Congo), es el telón de fondo en las representaciones de los actores de la situación, con lo que esto puede comportar en términos de clichés y arcaísmos potenciales.

LA SITUACIÓN Y SU CONTEXTO

4) Contexto

El contexto está marcado: estamos en una fiesta en el colegio; así pues, el colegio se presenta físicamente (decoración, redistribución del espacio, numerosos invitados están presentes —los padres de los alumnos—) y psicológicamente "de fiesta" (excitación de los niños que actúan y los profesores que dirigen el espectáculo). El clima es relativamente distendido y calificado de "ambiente familiar", lejos de la postura habitual del colegio.

Salvo que están presentes algunos fines implícitos del lado de los actores escolares: en primer lugar, un propósito económico: se trata de hacer una buena taquilla y que los padres y los demás adultos consuman.

A continuación, el grupo de madres africanas, por su agrupación voluminosa en el espacio (bajo el cobertizo, en el patio donde tiene lugar el espectáculo), llama la atención a todas las demás personas que están presentes (profesores y padres confundidos) formando un bando aparte. La actitud de las madres hacia el grupo, sin una "palabra mediadora" (nadie se dirige a ellas) no hace más que acrecentar ese sentimiento de diferencia entre los presentes, a imagen de la demarcación espacio-temporal producida.

5) Reaccion(es) de choque

En esta situación ha tenido lugar una sucesión de conflictos: en primer lugar, estas madres africanas le chocan a todo el mundo por su manera de ser y de presentarse, y por ocupar el mejor sitio —incluso todo el sitio— bajo el cobertizo de manera descarada.

En segundo lugar, los actores escolares (director, maestras y maestros) y los padres de los demás alumnos presentes están también escandalizados por la actitud de las madres: estas actitudes les parecen un signo de falta de respeto (falta de atención hacia los otros padres y niños), e, incluso, parecen despreciativas a los ojos del personal docente (desconsideración del trabajo realizado con los niños).

Por último, en un primer plano, la interacción revela otro choque más (aquel sobre el que debe recaer más precisamente el análisis) entre el director y la madre que lo interpela: al director le molesta la interpelación de la madre y ve en ella un cierto descaro y una advertencia totalmente fuera de lugar que viene, por otro lado, a confirmar la lectura que de la situación se había realizado hasta este momento.

La madre africana y sus compañeras parecen defraudadas: podemos pensar que también ellas han sufrido un conflicto, o al menos un cierto malestar: en efecto, ¿no habían sido invitadas a la fiesta? ¿En qué consiste exactamente esta fiesta?

LOS MARCOS DE REFERENCIA DE LOS ACTORES:

6) Marco de referencia del director

Para el director, el festival de teatro es ciertamente una fiesta, pero en un sentido muy particular. En primer lugar, son los niños los que están en el centro del acontecimiento y, a través de ellos, la labor llevada a cabo por los maestros en el colegio: éste permanece entonces en el centro del evento a pesar del contexto festivo, puesto que se aprovecha la ocasión para mostrarlo a los padres (está en juego la imagen del colegio como institución). Las madres tienen, pues, en opinión del director, que prestar mucha atención al espectáculo, a los niños, a los profesores y a los demás padres; o, en otros términos, el director espera una coherencia por parte de las madres que no se manifiesta (desfase entre un "escenario esperado" y un "escenario recibido").

Por otro lado, la fiesta representa para el colegio una oportunidad para ganar algún dinero, y es conocida la falta de material en ciertos colegios de determinados barrios de nuestras ciudades. También por

esta razón el colegio está en el centro del acontecimiento. Para el director, y más ampliamente para los demás actores escolares, se invita a los padres a participar en ella consumiendo y abasteciendo la (pequeña) caja del colegio. La gratuidad para el director está fuera de duda: a la inversa, son los padres los que deben manifestar su solidaridad manteniendo el colegio de sus hijos.

Por último, la fiesta es también una oportunidad de encuentro entre los actores mismos, y marca desde este punto de vista la relación entre ellos. En realidad, simbólicamente, el evento marca el año escolar. Se pone también en juego una cierta relación de proximidad/distancia entre los padres y el colegio, por una parte y, por otra, entre los padres de diferentes procedencias. Aquí está decididamente el fracaso de este proyecto implícito que es temido y constatado por el director y su personal docente: lo que se dibuja en la situación, por la emoción sentida por ellos, es más un alejamiento en relación con estas madres, que perjudican con su comportamiento el proyecto del colegio (de nuevo implícito) de encuentro e intercambio entre padres de origen diverso.

El concepto de fiesta en una función escolar se vuelve, pues, esencialmente hacia la escolaridad del niño, es decir, sobre el colegio mismo, a pesar del mensaje explícito a través de la invitación. Así pues, el concepto descansa en gran medida en lo implícito y/o en las evidencias que se suponen compartidas.

7) Elementos principales

La situación gira en torno a varias concepciones diferentes, compartidas por los actores, a propósito de la invitación y de la fiesta, así como los códigos de hospitalidad y decoro. En torno a estas nociones, las evidencias o lo implícito no es compartido.

El lugar del niño en relación con el adulto actúa también como telón de fondo en esta situación.

8) Imagen que se extrae de las madres

De esta descripción resulta una imagen poco halagüeña de las madres africanas, incluso decididamente negativa y/o ridícula: aparecen como

madres que se autoexhiben (desinterés por el evento, y altivas a los ojos de los demás niños, padres y actores escolares).

9) Marco de referencia de las madres africanas

Para estas madres descritas como "recién llegadas a Bélgica", las nociones de "fiesta" y de "invitación" son probablemente opuestas al contenido explícito a propósito del marco de referencia del director del colegio.

En primer lugar, la "fiesta" no es sin duda comprendida en el marco estricto de los objetivos del colegio, sino más ampliamente como un acontecimiento social importante, incluso grandioso: se trata de un acontecimiento que pone en juego ante todo a los adultos; los niños tienen aquí sin duda un lugar central (está previsto un espectáculo) pero en tanto que "hijos de", es decir, no están en el centro del evento que engloba el espectáculo y que es la fiesta, no de una institución, sino de una comunidad de la que, se supone, ellas forman parte.

Lógicamente, se nos muestran con sus mejores galas (todas van vestidas con colores vivos, de punta en blanco), para dar a conocer cómo toman en serio y estiman la invitación y al colegio. Incluso se sentirán en la obligación de mostrar que lo están pasando bien: reirán a carcajadas, dejarán de lado los problemas y las dificultades con el fin de no echar a perder el acontecimiento y perjudicar la personalidad del anfitrión.

Las motivaciones radican aquí más en términos de imagen y de identidad social: la armonía y la cohesión social de la comunidad son como tales los verdaderos objetivos de la fiesta y cada uno debe confirmarse en su posición social legítima. La fiesta así entendida debe, pues, no mezclar las clases porque la comunidad supone que diferencia bien quién es quién, y en este caso "quién invita a quién y se encarga de qué".

En efecto, siempre desde una perspectiva comunitaria, el que invita se hace cargo del conjunto de los gastos relacionados con el acontecimiento. Debe ocuparse con esmero de sus invitados, que son desde ese momento los verdaderos reyes de la fiesta, incluso si están obligados a actuar en el ámbito de éste, en los límites precisos

destinados a reforzar la imagen social del anfitrión. Se espera por tanto ser servido, sabiendo que de todas maneras se le servirá.

No obstante, manifiestamente, en esta situación, las madres ya no saben qué hacer: ¿continuar esperando mientras que los demás ya están servidos? o atreverse a apuntárselo al organizador que parece muy ocupado y que posiblemente las haya olvidado (efectivamente, el director va de un lado para otro atareado con la organización del acontecimiento)? De ahí, en un momento dado, la pregunta de una de ellas, sin mala intención: "¿Qué, director, no nos ofreces una copa?".

¿Y DESPUÉS?

10) ¿Qué se habría podido hacer en esta situación antes y durante la fiesta?

Antes, es posible concebir de otro modo la manera de invitar (soporte y mensaje): elegir los términos de la invitación teniendo en cuenta los malentendidos que puede generar una invitación cuando se piensa razonablemente que los códigos y palabras utilizados, aunque aparentemente comunes (o comprendidos cuando se escuchan por primera vez), pueden esconder sentidos diferentes. En este caso, las palabras "invitación" y "fiesta" llevan a la confusión.

Es también posible detenerse, antes, en el hecho de saber identificar cuáles son los implícitos (o las evidencias compartidas) de tal o cual actividad y/o proyecto. Así, detrás del concepto de "festival de teatro" que pone explícitamente en primer plano a los niños y la idea de fiesta, existen fines sobreentendidos, sin duda evidentes para el personal docente y los padres avisados, pero que pueden escapar en todo o en parte a las poblaciones provenientes de otros horizontes. (La explicación de estos implícitos constituye en efecto un fin tanto a corto plazo, prevención de ciertos malentendidos, como a largo plazo, el paso a la explicación de ciertas evidencias constituye una de las claves de la consecución de lo que se denomina "integración voluntaria" de las personas de origen extranjero).

Durante la fiesta, quizá será bienvenido un "recibimiento más protocolario" para evitar lo que se advierte cuando poblaciones muy diferentes se encuentran en torno a un mismo acontecimiento

calificado entonces de "intercultural": así pues, ¿qué tipo de "animación" conviene poner en marcha de manera que no se favorezca una lógica de separación sino, al contrario, una lógica de intercambio y de encuentro benévolo?

El papel de la dirección del colegio tiene aquí una importancia capital. Es como el rostro de la institución, lo que personaliza a una comunidad educativa que ha tenido como tradición vivir hacia dentro de los muros del colegio, dejando, pues, al margen a los padres.

En este sentido, una animación que reintegre a cada cual en la comunidad escolar (extendida a los padres) y que asuma en determinadas ocasiones "unir" a las familias o grupos de familias entre ellos, constituye ciertamente la meta para "el colegio de hoy", confrontado a una diversidad múltiple: diversidad social, económica y cultural del público y de los equipos educativos, diversidad de las fuentes de conocimiento potencialmente en competición, diversidad y relativismo de los valores y las formas de vida por no citar más que algunos ejemplos.

Caso nº 4.

I.C. "La madre que protesta"

La directora de un colegio de educación primaria en Bruselas relata el siguiente caso:

Cito a una madre marroquí para que, juntas, encontremos un medio para ayudar a su hijo a comportarse mejor en el colegio. Me dice que no es mi problema, que es ella quien se ocupa de la educación de su hijo, que es una buena madre, que ha educado a seis hijos antes de éste y que todos cursan estudios secundarios o superiores. Que de lo que únicamente debo ocuparme es de su instrucción. En realidad, si yo la he citado es porque soy racista y por eso acoso a su hijo.

Estoy estupefacta con lo que oigo. Intento explicarle los diferentes cometidos del colegio, que la educación y la instrucción van parejas, forman un todo, que el comportamiento del niño afecta a su aprendizaje y al ambiente de la clase, que no soy racista porque de otro modo no sería directora de un colegio que cuenta con una mayoría de inmigrantes. No sirve de nada: ella es una buena madre y sólo ella conoce bien a su hijo, sabe cómo se comporta y no me cree.

Focalizo, le detallo lo que hace su hijo y lo que hacen todos los niños porque son niños y porque es normal. Me responde que ella no tiene por qué preocuparse de mis problemas con el colegio, que es de su hijo de quien se trata.

Me quedo estupefacta. Siento que he fracasado. No puedo comunicarme con esta mujer. No me escucha. Intento calmarla, le digo que estoy convencida de que es una buena madre y que del otro lado está su hijo que tiene problemas en el colegio. Es eso de lo que se trata. No sirve de nada. Se va furiosa y me dice que ya no va a discutir más conmigo. Ya no soy la buena directora que ella creía al principio. Termina todo mal. En escalada. Además, el viernes pasado atacó a J. (la maestra afectada).

Me sentí desprestigiada, privada de mi misión.

Análisis del I.C. "La madre que protesta"

LOS ACTORES

1) Actores principales

- La directora: mujer de unos 45 años - belga - mundo de la enseñanza
- 3 años de antigüedad como directora.
- La madre: mujer menor de 45 años - marroquí - pariente de alumno - ha realizado estudios de secretariado en Tánger - madre de 7 hijos.

Actores secundarios

- El hijo: niño de 7 años - marroquí - alumno medio - perturbador - menor de 7 hermanos.
- La maestra: mujer de treinta años - belga - educadora - más de 10 años de antigüedad.

Nota: La madre marroquí fue identificada en un segundo análisis como persona de origen urbano; sólo la información de que había seguido estudios de secretariado en Marruecos nos intrigaba. De hecho, la inmensa mayoría de la población marroquí de primera generación en Bélgica es analfabeta y perteneciente a un medio rural, por lo que podíamos pensar que esta mujer, que había realizado estudios de secretariado, debía de tener una trayectoria particular. Después de la verificación por parte de la directora que había relatado el caso, supimos que era originaria de Tánger, es decir, una gran ciudad que tiene, además, una larga tradición de acogida y de cosmopolitismo (Tánger se ha beneficiado hasta no hace mucho de un estatuto de Ciudad Internacional, lo que hace de ella una ciudad muy heterogénea, mestiza y europeizada). Esta información hace de esta madre alguien muy específico, más cerca de nosotros que la mayoría de las demás madres marroquíes, con el objetivo sin duda particular de venir a integrarse aquí, tanto como de desmarcarse de la comunidad de origen.

2) Relaciones entre los actores

La situación presente se desarrolla de hecho en dos tiempos: primero se produce una interacción entre la madre (actor principal) y la

maestra (actor secundario). A continuación, y sobre esta base, tiene lugar la cita y el encuentro entre la directora y la madre, momento del que nos habla propiamente el I.C. que se nos ha relatado.

Primer tiempo: la discusión a propósito del comportamiento del niño entre la maestra y la madre toma rápidamente mal cariz, es decir, se convierte más en una confrontación que en una relación: se encuentran en un cara a cara entre mujeres, lo que justifica la llamada de auxilio por parte de la maestra a la dirección. De hecho, la maestra, al principio en posición superior, termina por encontrarse por la evolución de la interacción con la madre, en posición inferior. No sabe cómo hablarle, qué decirle.

Segundo tiempo: la maestra que ha constatado su impotencia apela a la dirección, que emprende su intervención con una convocatoria escrita (oficial) a la madre. Es ésta la razón de la entrevista que se desarrolla en el despacho de la directora. Las posiciones de salida son claras: la directora, gracias a su estatus, convoca (desde una posición superior) a la madre, quien, sospechando que no se la cita para felicitarla, se muestra desde el principio a la defensiva. La entrevista que tiene lugar se presenta como un diálogo de sordos. Desde su posición defensiva, la madre se siente enseguida "atacada" y, como reacción, la toma directamente con la directora haciendo poco caso de su estatus (usted es "racista"); la contrarreacción de la directora (que no sale de su asombro, que está completamente sorprendida) será reproducir con más fuerza ("focaliza") lo que acaba de comunicarle a la madre (lo que revela, pues, que razona a partir del mismo punto de vista que la maestra con la que la madre ya había entrado en conflicto)... Y así seguidamente en escalada.

En estos dos momentos, algo simétrico se produce y conduce a la madre a atacar, como reacción, a las mismas personas que son, en un primer momento, la maestra y, a continuación, la directora. ¿Qué es lo que motiva tal actitud de la madre? ¿Cuáles son las razones de tal reacción?

3) Relaciones entre los grupos de pertenencia

Podemos situar aquí más ampliamente la relación entre los grupos de pertenencia que son, por un lado, los profesionales de la educación

(tomados aquí como autóctonos de la sociedad de acogida) y, por otro, los padres de origen marroquí (tomados aquí como alóctonos minoritarios en una sociedad de acogida): la divergencia como telón de fondo está en este caso ligada a la inmigración de tipo económico que marca los intercambios y relaciones entre Bélgica y Marruecos.

Ahora bien, hemos señalado ya en qué medida la madre de la que se trata es una excepción en relación con el conjunto de la población marroquí de primera generación de emigrantes, y cómo se esfuerza, sin duda, en desmarcarse de ella.

LA SITUACIÓN Y SU CONTEXTO

4) Contexto:

La entrevista entre los dos actores principales tiene lugar en el despacho de la directora, y se produce como resultado de una citación a la madre (redactada en la forma exigida): el análisis revela que la directora hace esta convocatoria de forma mecánica, es decir, sin imaginar verdaderamente que pueda poner en tensión a la madre: en realidad, ¿quién que reciba una citación del colegio que concierna a su hijo no lo estaría? ¿Se ha visto una citación a los padres por parte de la directora para felicitarlos por el buen comportamiento de su hijo? Ahora bien, la directora quería emprender un proceso de apertura hacia esta madre, es decir, entablar un diálogo con vistas a restablecer una comunicación rota con la maestra.

La citación por escrito de la directora es, pues, aquí, el motivo del conflicto en la medida en que parece un instrumento poco adaptado al objetivo pretendido por la directora, ya que en lugar de significar una voluntad de diálogo y de superación de un conflicto, induce más a un juicio de la institución con respecto a los padres.

En conclusión, el desarrollo de los hechos relatados muestra en qué medida la entrevista se construye (y permanecerá) en un modo de "defensa-ataque", tanto en el nivel de las palabras y contenidos intercambiados como en el nivel de los gestos y el lenguaje corporal (alzan la voz, la madre se levanta de la silla y se acerca a la directora, pega un puñetazo sobre la mesa del despacho).

5) Sentimientos y reacciones de choque

La madre se siente cuestionada en su papel de madre; se siente juzgada, desacreditada, primero por la maestra, después por la directora. Se rebela contra esto, manifiestamente no lo acepta.

En cuanto a la directora, no sale de su asombro, está estupefacta, se siente fracasada: pierde el control de la entrevista y de la situación. Se sentirá decepcionada como profesional (un golpe para su identidad profesional). Hace preguntas que revelan más aún que ha sido dañada también en el plano personal: "¿Por qué me trata de racista? ¿Qué le he hecho?". La directora incluso ha sentido miedo: ¿iba a llegar a las manos y la iba a golpear? No obstante, después de un momento de desestabilización, recobra el dominio de sí misma y controla la situación, calibrando su comportamiento con el de la madre y colocando la entrevista en el mismo registro (el del cara a cara) pero apoyándose ahora plenamente en su posición (superior) como responsable del centro.

MARCO DE REFERENCIA CULTURAL

6) Marco de referencia de la directora

Para la directora, la buena madre es la que colabora con los actores escolares en nombre del interés del niño. En este sentido, la distinción "instrucción-educación" es, en su opinión, secundaria: lo que es importante para el bien del niño es ponerse de acuerdo y trabajar juntos en complementariedad (escuela y familia). Concibe también que lo esencial en la educación de un niño reside en lo que se hace en la familia. De ahí la importancia que concede al contacto con los padres en general, y con esta madre en particular.

Esta colaboración debe, en su opinión, construirse con tiempo, respetando lo que unos y otros son como personas y en sus funciones respectivas.

Desde este momento, para ella, no se trata de juzgar a esta madre en relación con el comportamiento perturbador de su hijo: distingue por una parte el papel de la madre y su responsabilidad (que ella dice

respetar), y por otra, la actitud y el comportamiento del niño que ella intenta limitar con el apoyo de la madre. En efecto, para ella es normal que un niño haga tonterías, y eso no entraña necesariamente un juicio de la madre.

Se puede de todas formas hacer notar, como prolongación de lo que ya hemos apuntado (ver el punto 4 del análisis) que si la directora tiene por un lado la intención de (re)entablar una comunicación con la madre, también ella está en situación (por el contexto) de resolver el "problema".

Desde esta perspectiva, la directora intenta definir y distinguir lo que funciona y lo que no funciona, es decir, enunciar "lo que origina el problema" en un momento dado. Es una de las dimensiones esenciales de su misión como directora y responsable de un equipo. Como profesional, no puede cerrar los ojos y debe intervenir. Cuestionar, analizar, distinguir, intervenir, son estas las características de un modelo de representación que intenta circunscribir precisamente "el problema" a través de la búsqueda y el análisis de sus causas.

En su entrevista de "mediación", la directora está, por tanto, dividida entre la consecución de dos objetivos difícilmente compatibles: por un lado, escuchar a la madre (con el fin de restablecer la comunicación y de afinar su diagnóstico), y por otro, responder a los ataques a su maestra (ha sido apelada y solicitada por la demanda de la maestra). A través de los actos que ella plantea (citación oficial, propuesta de una entrevista en su despacho, cercanía en la entrevista, contenidos intercambiados) y a continuación en el análisis del I.C., se comprueba que la directora se pone en posición de alcanzar más el segundo objetivo, lo que la madre presiente (desde su posición defensiva).

7) Elementos principales de la situación de choque

Al menos tres elementos estructuran el choque cultural en esta situación: en primer lugar, está claro que el incidente se produce alrededor de la imagen o la idea que se tiene de lo que es una buena madre con respecto a la educación de los hijos. La madre reacciona en este terreno sintiéndose desacreditada por los actores escolares, y nada de lo que dice la directora (que capta y comprende los

presupuestos de la madre) no la tranquiliza a este respecto, más bien al contrario.

En segundo lugar, como prolongación de este primer elemento principal, las palabras intercambiadas en la situación permiten entrever que parece estar jugándose algo también en torno a la concepción de las funciones respectivas del colegio y de la familia en la educación de los niños (las palabras "instrucción" y "educación" se repiten en el I.C. y su análisis). Esta distinción de las funciones del colegio (en términos de "instrucción" y/o "educación") traduce una vez más en qué medida la madre (es ella quien introduce esta distinción) conoce el "lenguaje y el debate en torno al colegio", y lo utiliza en su estrategia como madre a la defensiva.

El "racismo", término introducido por la madre en relación con los actores escolares, debe leerse también como un elemento de la estrategia defensiva de la madre, y no merece, pues, en nuestro análisis, el estatuto de elemento principal: sería en realidad muy sencillo centrar ahí nuestra atención y concluir por ahí el análisis.

Por el contrario, un tercer elemento es del todo esencial y sin duda menos aparente: se trata de la forma con la que se define y limita el problema y de la manera de abordarlo. En efecto, ¿qué es un problema? Y una vez definido, ¿cómo resolverlo, es decir, cómo abordarlo? Se puede ver que este incidente pone en juego concepciones francamente diferentes desde este punto de vista.

8) Imagen que se extrae de la madre

Es muy negativa, ya que aparece como alguien que se enfurece (agresiva) y no respeta a su interlocutor. Incluso infunde miedo a la directora que llega a temerla físicamente, lo que hace de ella un personaje "pesado", e incluso identificado como "relativamente peligroso".

9) Marco de referencia de la madre

Madre de siete hijos, de los cuales seis han llegado a la enseñanza secundaria o superior, esta mujer marroquí no puede oír decir que su

hijo pequeño se comporta mal en el colegio o que da problemas. La sola alusión a ello la pone fuera de sí, lo que nos debe llevar a ver aquí una "zona muy sensible".

Efectivamente, ¿qué es para ella una buena madre? En su opinión, una buena madre es aquella que protege y defiende a sus hijos hagan lo que hagan, tanto en el colegio como en la familia. Por más que sea y desempeñe el papel de la madre "moderna" que sabe lo que pasa en el colegio (de ahí su discurso basado en la distinción "instrucción-educación"), no queda menos ligada a una concepción "tradicional" de su papel de madre. Además, es de su pequeño de quien se trata, un niño que se puede suponer querido y mimado excesivamente por su madre, lo que hace de él sin duda un "intocable".

Instruida, habiendo educado a sus otros hijos que, por otro lado, han salido adelante en el colegio, esta madre se siente aún más en su derecho: "¿Qué lección me pueden dar a mí de lo que pasa con mis hijos en el colegio?", se pregunta ella sin duda. De ahí sus reacciones defensivas, hasta la acusación de racismo hacia la directora, que no podía más que decepcionarla desde el momento en que retoma el diagnóstico ya elaborado por la maestra en un primer momento.

¿Es ella, por tanto, totalmente hermética a la idea de "problema" que concierne a su hijo? No ciertamente en sí misma pero sí en la práctica. Como toda madre debe de saber que sus hijos son susceptibles de hacer tonterías, pero no quiere admitirlo o reconocerlo, ni siquiera oírlo decir. Al contrario, defiende a su hijo y, de camino, su propio papel: en realidad, para esta madre, el hecho de que un niño haga tonterías es una cosa natural, normal; entonces ¿en qué puede ser problemático? Es, pues, en el hecho de fijar la importancia de esta tontería y calificarla como problema donde radica el problema a los ojos de la madre.

En efecto, para la madre, la primera definición del problema (el de los actores escolares al que no se aviene la madre) hace del niño un "problema" y afecta a su responsabilidad cuestionándola directamente como madre, aun cuando hace de la educación y la instrucción de sus hijos una prioridad esencial.

La segunda definición (implícita, de la madre, con la que no están de acuerdo los actores escolares), supone, para quien quiera oírla en

positivo, una crítica radical del colegio en su función de socialización: ella pone de relieve, en otro nivel, las dificultades del colegio para asegurar la inserción de los niños de las clases populares y/o de las poblaciones de origen extranjero, a lo que ella, no obstante, aspira.

Por último, terminemos apuntando en qué medida esta madre parece "híbrida", a la vez en la "tradición" y en la "modernidad" (cf. nuestro modelo de análisis), es decir, se sitúa en un proceso de aculturación avanzada y desarrolla sin duda estrategias complejas. Pero no oye y no puede captar la oferta de colaboración (poco clara por el contexto) que le dirigía de buena fe la directora.

Por una parte está claro que esta madre emplea y desarrolla para ella y sus hijos estrategias de ascensión social. Insiste, en efecto, en el hecho de que ella misma ha realizado estudios y de que es secretaria (ella no es cualquiera, es decir, no como las demás madres marroquíes). Por ello sabe de la importancia del colegio para el porvenir de sus hijos y obra, así lo cree, en consecuencia (sus hijos han salido adelante y ella presume de ello).

Por otro lado, es manifiesto también que esta madre desempeña su función a partir de una concepción de tipo tradicional, con el entusiasmo de una madre mediterránea que se desvive por su benjamín: no está muy lejos en relación con el discurso de los actores escolares, discurso que ella podría comprender y que comprende sin duda, pero que no puede aceptar, ni incluso oír con respecto a su "varoncito".

¿Y DESPUÉS?

10) Cuestiones de fondo para un cambio en las prácticas profesionales

Hay que señalar varias cuestiones a partir de este caso. Mencionemos, como resultado de lo que acabamos de decir, que la situación nos hace ver, en primer lugar, la complejidad paradójica e incluso desconcertante de una madre de origen extranjero en proceso de aculturación forzosa. No estamos ante un tipo del que podemos sacar provecho, sino ante una madre procedente de una construcción identitaria mucho más compleja de lo que en un principio se hubiera

podido creer. En este sentido, este caso desdeña un análisis de esquemas simplistas.

Una pregunta se plantea en el análisis de ese incidente: ¿Dónde está el padre? Y más aún: ¿no sería el "interlocutor válido" en esta situación? En efecto, en una lectura tradicional, es al padre a quien le incumbe asegurar el castigo de los hijos (sobre todo de los varones) y la representación externa de la familia, mientras que corresponde a la madre protegerlos por encima de todo. Ahora bien, en nuestra situación, es siempre esta madre, que sabemos desvinculada de su cultura de origen, quien se traslada siempre al colegio y sigue de cerca de sus hijos. ¿Es ella la única figura adulta para sacar adelante a esta familia numerosa que sería así uniparental? ¿Ha sido repudiada y en qué circunstancias? ¿Se tratará de una decisión individual, índice de una "liberación asumida" de las estrictas obligaciones de los papeles tradicionales? No conocemos prácticamente nada de ello, pero sin duda sería oportuno saber bastante más.

A propósito de la intervención de la directora: una vez más, percibimos en esta situación la importancia de la función de la dirección de un centro escolar. Aquí, en particular, se ilustra la dimensión de la "mediación / negociación" inscrita en la práctica cotidiana de este cargo. Personaje que garantiza en última instancia un número increíble de situaciones tan diversas como imprevisibles, el director debe reflexionar detenidamente sus intervenciones cuando a menudo no dispone del tiempo (y la distancia requerida) para pensar su "labor de mediación".

En este incidente, así pues, habría sido útil distinguir (de haber dispuesto del tiempo y la distancia necesarios) los dos objetivos "relativamente incompatibles" que perseguía la directora, como ya hemos indicado. Tener presente esta distinción permite a continuación considerar una intervención doble en el tiempo:

1º- Primeramente, establecer una comunicación comprometida que signifique atención y escucha hacia la madre, informándola, si es necesario, de que tendrá lugar un segundo encuentro para solucionar de una vez el problema definido y diagnosticado en común.

2º- A continuación, intentar solucionar el "problema", pero procurando integrar los diferentes acentos (o aspectos o versiones) de éste, es decir, integrando a cada uno de los interlocutores en la búsqueda de

una solución para el bien del niño y que satisfaga en lo posible a los actores.

El interés esencial de la distinción planteada está en el hecho de que libera al primer tiempo (y a la realización del primer objetivo de base del que depende el segundo) de la presión y conduce necesariamente al segundo momento y la consecución del segundo objetivo. Del mismo modo que una buena comunicación previa permite y facilita una búsqueda de solución concertada, una búsqueda de solución está la mayor parte de las veces condenada al fracaso cuando existen tensiones o las posiciones defensivas están muy establecidas.

A falta de tal distinción, se reúnen las condiciones para perjudicar a las personas en lo que son (es en principio el caso de la madre marroquí que está afectada como madre) así como en cuanto que profesionales de la educación (es el caso de la directora afectada a título doble: primero como persona, luego como profesional: "Me he sentido desacreditada, privada de mi misión", nos dice ella en su I.C). Se constata aquí uno de los impactos del choque cultural. Éste nos empuja y nos devuelve a la impotencia en relación con lo que el profesional estima más: el choque atenta contra la misión que sustenta al profesional y le da sentido. Es "la identidad profesional" la que se encuentra perjudicada.

Desde este momento, y a la luz de lo que precede, conviene interrogarse tanto a propósito de las prácticas automáticas como la citación de un padre, como en relación con los bloqueos recurrentes en la comunicación (buscar en ella un sentido positivo). ¿Cómo hacer de la cita y más ampliamente del "contacto con los padres" un útil de trabajo y de integración de los actores para el bien del niño (el seguimiento y el éxito de su escolaridad en mejores condiciones)?

Areverse a hablar en calidad de "yo", es decir, saber activar los recursos propios que van más allá de las fronteras y límites de nuestras funciones profesionales o formales, constituye sin duda una de las mejores ayudas relativamente a nuestro alcance. La identificación se produce entonces con mayor soltura, facilitando el reconocimiento y el respeto entre las partes en la comunicación. Por el contrario, nuestra situación ilustra el caso opuesto. La directora, poco entregada en la entrevista, recobra el dominio de sí apoyándose en su función formal, esa que le permite "salvar el pellejo", pero a costa de

romper una relación con la madre: la situación de cooperación prosigue su deterioro después de esta ruptura de relaciones.

FICHA Nº 5

La negociación intercultural

Objetivos

- Conocer la fundamentación teórica de la negociación intercultural: objetivos, mecanismos, valores, límites, factores de éxito y fracaso, etc.
- Experimentar un proceso de negociación intercultural figurado.

Método

- Caso práctico. Mayoría y minoría.
- Caso práctico. El comedor escolar.
- Caso práctico. Entre pueblos, un colegio donde crecer juntos.

Tres condiciones previas para la negociación intercultural

La primera consiste en reconocer que se trata de un conflicto de valores entre personas de culturas diferentes y que no se trata de conductas aberrantes, anormales, que hay que modificar o inhibir.

La segunda condición implica considerar al otro, como igual a mí en el valor de su argumento, sin lo cual no puede hallarse ninguna solución. De ahí la importancia que se conceda a su poder y a su punto de vista. Hay que mirar al otro como un igual y saber que su proceso tiene una lógica. Lo cual no quiere decir que su proceso sea también el mío. Hay que conceder al otro el mismo grado de racionalidad que a uno mismo. Así, en el conflicto clásico y a veces violento, que enfrenta a un padre musulmán con su hija, hay que tener en cuenta la lógica del padre pero reconociendo la legitimidad de los deseos de la hija a una mayor libertad, ya que ésta ha sido socializada en un sistema educativo distinto al de su padre. Problema delicado que conviene abordar mediante la negociación y no imponiendo de repente una solución desde fuera: un plante de la hija sería considerado como una violencia, que podría desencadenar reacciones negativas, origen de disfunciones familiares graves, patología mental, delincuencia, etc.

La tercera condición es que la aproximación sólo puede hacerse en los dos sentidos, el uno hacia el otro, para ser punto de partida de un cambio

en ambos lados, admitido conscientemente por cada uno. Este paso de acercamiento consiste en el despliegue de un espacio de evolución para el profesional en primer lugar.

Acercamiento inhabitual en él, ya que casi siempre se piensa que es el otro el que ha de cambiar, que es el otro quien necesita una cierta flexibilidad ante los agentes sociales y las instituciones que ellos representan. De ahí la importancia de una negociación previa entre los profesionales y los que deciden en sus instituciones.

Una negociación postula cuatro elementos

1- Existencia de un conflicto y deseo expreso de acabar con él. El conflicto es previo a la negociación y su causa.

2- Existencia de dos interlocutores con intereses distintos. Con diferentes grados de poder, pero nunca un poder absoluto sobre el otro.

3-. Los costes del acuerdo deben ser inferiores a los costes del desacuerdo.

4- Voluntad de las dos partes para renunciar a algunas cosas a las que ambos dan valor en el conflicto. Se debe estar dispuesto a abandonar la postura inicial y manifestarlo en algún momento.

Preparación de la negociación

Es un proceso previo y continuo, no una tarea del día anterior ni algo a realizar durante la negociación. Incluye:

- Definición de objetivos (objetivos que tengo que alcanzar, que pretendo, y que me gustaría).
- Conocimiento del contrario.
- Formulación de hipótesis sobre la otra parte.
- Acumulación de informaciones.
- Revisión de anteriores negociaciones.
- Planificación de una estrategia.
- Elección del equipo negociador y asignación de funciones.

Elementos a tener en cuenta durante la negociación:

- Estar atentos a la acogida y a los protocolos de presentación en la cultura del interlocutor.
- Poner en práctica la empatía, reformular y captar las palabras claves que el otro utiliza.
- Reconocer el propio desconocimiento, preguntar, descubrir las evidencias del sistema del otro. Preguntar siempre y dejar a un lado lo que ya cree que sabes. Para descubrir el sistema del otro hay que preguntar: ¿qué es importante para ti? Y preguntarme: ¿Qué es importante para mí?
- Desconfiar del etnocentrismo.
- No dejar pasar los implícitos y los malentendidos.
- No caer en la culpabilización.
- No dejarse llevar por el paternalismo.
- Identificar bien el objeto del conflicto.
- No encerrarse en las formalidades.
- Concederse tiempo.
- No volver constantemente sobre la misma idea.
- Clarificar y estar dispuesto a modificar mi objetivo.
- Hacer patente la ganancia común. Mostrar al otro lo que puede ganar.
- Evitar el lenguaje técnico.

Nota: Las distintas negociaciones pueden ser grabadas en vídeo para su posterior análisis entre todos los asistentes.

Caso práctico 1

Mayoría y minoría

- 1- Dos delegaciones van a negociar. Una es de un país rico, Mayoría, y otra es de un país empobrecido, Minoría. La primera visita a la segunda.
- 2- Hay dos observadores uno por cada delegación, que anotará los objetivos, las estrategias, los cambios, etc... Tanto en la fase de preparación como en la realización.
- 3- Se entrega a cada delegación sus propias instrucciones pero desconocerán las de la otra.

Instrucciones para la delegación de Minoría

Sois habitantes de Minoría. No es un país reciente, sino muy antiguo, con una historia gloriosa y una rica cultura. Por desgracia, ha sido dominado por otras naciones durante tanto tiempo que apenas acabáis de recuperar el sentimiento de independencia y dignidad. Al fin habéis logrado sacudir el yugo de esos países que os dominaron y explotaron durante tanto tiempo. Sois lo bastante celosos de vuestra libertad tan duramente conseguida como para desear dirigir el país a vuestro modo.

Por desgracia, uno de los problemas que os preocupa reside en la falta de recursos naturales. Por el hecho mismo de haber padecido la dominación de otros pueblos, no habéis podido desarrollar vuestros recursos, ya que, no disponéis de la tecnología necesaria. La pobreza constituye un problema en vuestro país, pero habéis aprendido a convivir con ella e incluso la habéis aceptado como vuestro modo natural de vida.

Es el aniversario de vuestra independencia y buscáis un centro de interés bien elegido para estimular vuestro orgullo nacional, un monumento, un símbolo o algo equivalente. Vuestra tarea consiste en hallar por medio de la discusión entre vosotros una especie de monumento que habrá de simbolizar el orgullo nacional. Lo queréis construir con los materiales y recursos que tenéis al alcance de la mano. En parte queréis tenerlo por orgullo pero también es cierto que no tenéis dinero para importarlo y no queréis

endeudaros con el extranjero. Sobre todo, tenéis muchas reservas hacia donativos ligados a cláusulas políticas.

Acabáis de recibir una nota del ministro de asuntos exteriores según la cual un grupo de personas de Mayoría llegarán dentro de 20 minutos. Aunque nunca habéis estado con alguien de este país, lo conocéis bien por ser una de las primeras potencias mundiales con recursos inmensos. Apreciáis sus sugerencias y alguna ayuda pero rechazáis cualquier forma de protección y deseáis firmemente realizar vuestro proyecto. Durante siglos habéis sido dominados por otras naciones y tenéis miedo al caballo de Troya.

Instrucciones para Mayoría

Sois felices ciudadanos de mayoría, uno de los países más desarrollados del mundo. Vuestro pueblo ha superado totalmente la lacra de siglos anteriores: epidemias, hambre, poca producción, analfabetismo, etc. Entre vosotros la gente no ha de preocuparse por sobrevivir, sino de aprovechar las posibilidades de éxito personal que ofrece una tierra de abundancia.

Desgraciadamente, hay otros países que son muchísimo menos afortunados. Vuestros conciudadanos están preocupadas por tales problemas, ya sea, porque se sienten culpables de tener tanto mientras otros tienen tan poco, ya sea por que se dan cuenta de que el mundo se verá amenazado de inseguridad permanente mientras siga creciendo el desequilibrio creado por la tecnología y la riqueza.

Impulsados por vuestro interés real por estos pueblos empobrecidos y por vuestro idealismo, habéis decidido ir a un oscuro y pequeño país llamado Minoría, una nación pobre y subdesarrollada llena de contrastes: la abundancia y la carestía, unos dirigentes ricos y mendigos con hambre, edificios nuevos y chabolas sin agua ni luz, doctos profesores y campesinos analfabetos. Detrás de una brillante fachada, las estadísticas revelan una realidad muy distinta respecto al hambre, las enfermedades y el paro.

Minoría es un país joven en el mundo de hoy y sus dirigentes no tienen experiencia. Entre ellos se arreglan las cosas de una manera un tanto curiosa, sin relación con las necesidades reales del país. Minoría tiene necesidad de muchas cosas. Lucha por una supervivencia en este mundo moderno, pero muchos temen que no lo consiga. Su primera necesidad

estriba precisamente en establecer con urgencia un orden de prioridades entre aquellos recursos que más necesitan.

Además, el país tiene otras necesidades técnicas que deben completar las que le faltan. Por último, necesitan ayuda técnica para poder estar seguros de que lo que construyen va a durar, y lo que poseen será utilizado para fines adecuados.

Tenéis 20 minutos para reflexionar sobre vuestras propuestas de asistencia antes de llegar al país. Una vez allí, ellos van a esperar de vosotros que le ayudéis a construir un proyecto importante para beneficio del país y que le secundéis en la ejecución de ese plan utilizando los materiales que tenéis a mano. Tened presentes que seréis juzgados en función de vuestras actitudes para ayudarles.

- *Hacer una clasificación según necesidades.*
- *Hacer sugerencias constructivas y de ayuda técnica para los proyectos seleccionados.*

Instrucciones para los observadores:

A) Fase de preparación:

- *Observar los aspectos formales de la negociación.*
- *Anotar los objetivos que pretende cada grupo.*
- *Estrategias y reparto de roles.*

B) Realización:

- *Anotar como hacen la acogida*
- *Cómo persiguen su objetivo y si cambian de roles*
- *Qué estrategias siguen y si la llevan a cabo*
- *Calidad de la comunicación: empatía, lenguaje no verbal, si tiene en cuenta el marco de referencia del otro...*
- *Elementos perturbadores*
- *Resultado de la negociación.*

Caso práctico 2

El comedor escolar

En un colegio público de una localidad que empieza a recibir la presencia de inmigrantes se plantea el siguiente conflicto:

Un hombre marroquí musulmán solicita que su hijo asista al comedor escolar del que dispone el colegio. Tras los primeros días, el hijo le cuenta al padre que no toma la mitad de las comidas porque tienen cerdo. El padre acude muy enfadado al colegio para hablar con el director y le explica lo que sucede exigiendo que a su hijo le hagan comidas sin cerdo. A lo que el director le contesta que lo entiende y que lo va a tratar.

El director expone el caso en el claustro, pero uno de los profesores le recuerda que hacía unos meses le denegaron a un padre que era vegetariano la petición de que a sus hijos les pusieran un menú vegetariano. Si se hace una excepción con los musulmanes se tendrá que hacer con todos, y entonces se tendrá que montar un buffet libre. A lo que el tesorero replica que con el presupuesto y el equipo de cocina que se dispone es imposible. Otro de los profesores dice que hay que tener mucho cuidado, ya que, si no se accede a la petición del padre podría denunciarles a los medios de comunicación por racismo, como ya ha pasado en otros sitios, y se podría armar una buena.

Ante tal situación el director decide reunir a las partes implicadas para intentar llegar a una solución.

Instrucciones para los personajes:

DIRECTOR. Se le presenta el conflicto y reúne a las partes para intentar buscar una solución.

TESORERO. Si se cambia el menú único por varios platos, significará el aumento de presupuesto que no se tiene. La subvención de la Delegación difícilmente aumentará, por lo que se tendrá que aumentar la cuota de los padres.

PROFESORES. Libre participación. Se harán su propia opinión.

PADRE MUSULMAN. Su hijo no puede y no va a comer cerdo.

*PADRE VEGETARIANO. Deben respetar mi libertad de ideas y elección.
Reivindicar mi derecho.*

PRESIDENTE DEL A.P.A. Defender el interés de la mayoría de los padres.

*COCINEROS. Van a cobrar lo mismo por trabajar más. Necesitarán más
dinero para las compras.*

Caso práctico 3

Entrepueblos, un colegio donde crecer juntos

La situación simulada transcurre en un colegio público (Entrepueblos) de la comarca del Poniente almeriense.

Se trata de un colegio en el que hay alumnos de muy diversas procedencia sociales, culturales, religiosas, etc. Esta diversidad supone una gran riqueza para el centro pero, al mismo tiempo, también genera situaciones de confusión y algunos conflictos.

Es preciso señalar además que hay bastantes alumnos con grandes carencias para poder seguir el desarrollo de la explicación de los maestros por desconocimiento del idioma.

A todo lo anterior hay que unir una difícil situación de masificación, hay algunos cursos con mas de 35 alumnos, y un número muy ajustado de profesores; situación ésta que hace más complicada la tarea cuando se presentan algunas bajas de profesores.

En la comunidad educativa se vienen detectando enfrentamientos y tensiones ante la nueva situación. Las iniciativas de apoyo a los niños inmigrantes se ven con recelo por parte de los padres españoles que lo interpretan como abandono de sus hijos, y se han generado incluso divisiones y enfrentamientos en el claustro.

El Director ha recibido varias quejas tanto de sus compañeros, de la Asociación de padres, de la propia Delegación y de la Asociación para la Convivencia intercultural en "Entrepueblos", por lo que ha decidido abrir un espacio de diálogo y de negociación para tratar de encontrar salidas a la situación creada.

Para esta sesión han sido invitados a participar:

- 1.- Una representación del claustro.
- 2.- Miembros del Seminario Permanente de Asuntos Interculturales, que quieren promover experiencias piloto en la gestión de la multiculturalidad.

3.- Asociación de Padres, preocupados por el descenso en la calidad de la enseñanza, de lo que culpan, en gran medida, al elevado número de niños y niñas inmigrantes que hay en el colegio.

4.- Representantes de la Asociación para la Convivencia Intercultural, de reconocida experiencia en la mediación de conflictos culturales.

Contenidos de los roles a desempeñar:

REPRESENTANTES DEL CLAUSTRO.

Están dispuestos a participar en un proceso de formación y esforzarse al máximo para que los niños y niñas de su clase aprendan a respetarse en sus diferencias.

Demandan a la Delegación que preste una atención especial a este colegio y entre otras salidas solicitan que en sus aulas haya un descenso en la "ratio" de alumnos, argumentando que hay un esfuerzo "extra" al tratarse de un colegio donde hay una gran diversidad de culturas y dificultades lingüísticas de algunos niños.

Quieren apoyar a los niños y niñas inmigrantes pero tienen miedo ante los recelos con que éstas están vistas por parte de algunos padres españoles y pretenden que cambien estos recelos de los padres así como una mayor implicación en el desarrollo de actividades de convivencia intercultural.

Por encima de todo quieren que cambie la situación en el colegio para lo que pondrán el máximo esfuerzo en conseguirla, están abiertos a recibir y proponer diferentes iniciativas para superar los retos que tiene en estos momentos el colegio.

Su lema principal es "juntos podemos", de ahí que estén dispuestos a implicarse, pero al mismo tiempo exigen la participación del resto de entidades que tienen alguna responsabilidad en la marcha del colegio.

LOS MIEMBROS DEL SEMINARIO PERMANENTE.

Su objetivo principal es poner en práctica un proceso de formación experimental de tres años y quieren que el Colegio "ENTREPUEBLOS" lo asuma.

Pueden facilitar una serie de recursos, y sobre todo, sugerencias pedagógicas, para mejorar la convivencia intercultural.

Encuentran la oposición, indiferencia o escepticismo, de algunos maestros que no quieren asumir el esfuerzo que se les pide y de los padres que no quieren que el colegio se especialice en gestión de la multiculturalidad porque esto conllevará el que lleguen más niños y niñas de otras culturas.

Aunque no tienen poder ejecutivo, sí que tienen la facultad de elevar informes y de trasladar las demandas a la Delegación. Cuentan con cierto poder de presión y son bien considerados entre los responsables provinciales del Sistema Educativo.

LA ASOCIACIÓN DE PADRES.

Amenazan con llevarse a sus hijos del colegio si siguen llegando niños y niñas inmigrantes y gitanos. El argumento más fuerte que utilizan es que han constatado que durante los últimos años está bajando el nivel de aprendizaje de sus hijos, y lo achacan a la llegada de los niños de otras lenguas y culturas.

Tienen miedo además de que sus hijos puedan terminar aprendiendo las costumbres de los niños/as musulmanes.

Su papel es muy reivindicativo, exigen soluciones con energía aunque, si se garantizan mejoras en la calidad de la enseñanza de sus hijos, bajarán el listón de sus exigencias y su actitud será más razonable.

Hay algunos recelos ante las iniciativas específicas que se ponen en marcha a favor de la integración de los hijos de los inmigrantes, algunos piensan que "todo es para los inmigrantes", y otros que si se siguen atendiendo bien a estos niños y niñas el colegio terminará siendo un colegio de inmigrantes.

A la Asociación para la Convivencia Intercultural la ven como volcada en el apoyo de los niños inmigrantes y que no se ocupa de sus hijos, por lo que tienen muchos recelos a que esté presente en el colegio y participe en las actividades del centro.

Podrían apoyar económicamente algunas actividades pero les cuesta implicarse y participar.

REPRESENTANTES DE LA ASOCIACIÓN PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL.

Se trata de una Asociación en la que hay personas inmigrantes, sobre todo marroquíes, y de la sociedad española.

Están convencidos de que es posible la convivencia intercultural y que supone un gran enriquecimiento para todos los niños y niñas, pero están de acuerdo con los padres en que hay que contar con mejores recursos humanos pedagógicos para evitar que se produzca de hecho una bajada en el rendimiento y calidad de la enseñanza.

Están dispuestos a participar en la organización de actividades interculturales en el colegio.

Hasta la fecha prestan apoyo a niños inmigrantes con especiales dificultades e imparten clases de lengua materna.

Están dispuestos a prestar apoyos a grupos mixtos como estrategia para favorecer la convivencia intercultural y corregir deficiencias en el proceso de aprendizaje en diversas materias.

Tienen el problema de no contar con medios económicos suficientes, ni el número necesario de voluntarios cualificados y han de encontrar quien les apoye.

La Asociación de Padres se muestra muy precavida ante ellos.

Proceso a seguir en el juego de rol.

- 1.- Presentación en gran grupo de las instrucciones generales, las informaciones comunes sobre la situación sobre la que se va a realizar el trabajo de negociación, y por último creación de equipos y reparto de papeles.
- 2.- Preparación de la negociación y la estrategia a desarrollar por cada uno de los equipos para lo que contarán cada una de las instituciones de un lugar independiente identificada con rótulos.

3.- Inicio de los contactos e intercambios entre las diferentes instituciones implicadas en la negociación.

4.- Sesión plenaria en la que se desarrollará propiamente el ejercicio de negociación.

5.- Evaluación.

FICHA Nº 6

Los modelos profesionales conscientes e inconscientes

Objetivos

- Tomar conciencia de la propia identidad profesional.
- Tomar conciencia de la importancia de la historia personal en la manera en la que desarrollamos nuestra profesión.
- Constatar la diversidad de modelos profesionales en un mismo centro.
- Dar un valor al propio modelo y al de los demás.

Método

- 6.a. Dinámica de los dibujos del colegio.
- 6.b. Análisis de la práctica educativa (antes, durante y después de cada clase).
- 6.c. Lectura y reflexión del texto "¿A quién pertenecen los niños de los migrantes".

FICHA Nº 6.a

El juego de los dibujos del colegio

Esta dinámica puede comenzar con una lluvia de ideas con el título: El profesor es una persona...

De todos los calificativos que se anoten, en subgrupos los participantes deben escoger sólo tres.

Los resultados se pueden aprovechar para ilustrar una síntesis teórica final sobre la dificultades de los profesores (afiliación de los niños al colegio, miedo a la pérdida de identidad, etc.)

Seguidamente, en pequeños grupos de tres o cuatro, los participantes deben dibujar sobre paneles su visión del colegio.

Las instrucciones son las siguientes:

- No se permite ningún texto en los paneles.
- Utilizar los colores (rotuladores) y ser creativos.
- Los dibujos deben mostrar cómo los actores del colegio (director, profesores, niños, padres) se sitúan los unos en relación con los otros.
- La mitad de los grupos debe representar el colegio tal como es realmente (la situación dominante), la otra mitad dibuja el colegio tal como debería ser (situación ideal).

Cuando se acaban los dibujos, son analizados (siempre en pequeños grupos). Las preguntas son las siguientes:

- ¿Cómo están representados los distintos actores?
- ¿Cómo están situados a nivel espacial?
- ¿En qué relaciones están representados?
- ¿Cuáles son las constantes en los dibujos?
- ¿Cuáles son las divergencias?
- ¿Qué diferencias existen entre la situación dominante y la situación ideal?

FICHA Nº 6.b.

El modelo dominante de enseñanza

Por grupos, los participantes deben rellenar el esquema siguiente refiriéndose a su práctica corriente, en una sesión del curso:

Las tareas	del profesor	de los alumnos	De los padres
Antes:			
Mientras:			
Después:			

El análisis con el conjunto del grupo permite extraer los diferentes modelos dominantes.

Por pequeños grupos después, los participantes deben responder a las preguntas siguientes:

- ¿Por qué trabajan los profesores de esta manera?
- ¿Cuáles son las teorías pedagógicas a las que se refieren para justificar su funcionamiento?

FICHA Nº 6.c.

¿A quién pertenecen los niños de los migrantes?

Síntesis de la sesión:

Los participantes deben reaccionar a la lectura de un texto de T. Nathan titulado: "¿A quién pertenecen los niños de los migrantes?".

En grupo, deben a continuación ellos mismos responder a esta pregunta.

Cuando el trabajo ha terminado el animador empieza el análisis del texto con los participantes. Este análisis permite:

- Sacar a la luz los diferentes puntos de vista a propósito de la pregunta planteada. El autor del texto denuncia una apropiación por el Estado francés y sus instituciones de los niños de las familias inmigrantes. Para el autor los niños pertenecen a sus familias. Los participantes pueden tener opiniones muy diversas a este respecto, lo que conlleva generalmente debates muy ricos. Los formadores deben clarificar sus propios puntos de vista, sin transmitirlos al grupo hasta que éste haya construido su respuesta.
- Clarificar las diferentes interpretaciones del término "pertenecer": ser propiedad de, ser responsabilidad de, estar ligado a.
- Sacar a la luz las dificultades de los participantes para aceptar y presentar la diversidad de puntos de vista existentes en el grupo sobre un asunto de esta naturaleza.

¿A QUIEN PERTENECEN LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES?

Se dice que la violencia más inhumana imaginada por los turcos del siglo XVI para vengarse de los cristianos consistió en raptar a niños pequeños, educarlos en la fe musulmana estricta, dándoles un entrenamiento militar intensivo y constituir con ellos unas tropas especiales, los jenízaros, para luchar contra sus propios padres. Son casos de otros tiempos, se nos responderá. Pero no tanto, salvo los modales más 'light' que son de hoy. Veamos algunos ejemplos:

Aeropuerto de Roissy. La familia Sófocles se dirige a la ventanilla de pasaportes. Alguien les espera. ¿El abuelo?, ¿Un tío o un primo?, ¿Un amigo de la familia?... ¡No!, la Policía francesa y un representante de la Ayuda Social a la Infancia. En cuanto llegan a tierra francesa, los servicios del Estado les quitan sus cuatro hijos de un año y medio a siete años y dejan que la pareja se vaya sola y desamparada. Han sido acusados de raptar a sus propios hijos. Buscados por la Interpol, extraditados y entregados por los servicios del país en que habían pedido asilo.

¡Curiosa historia! La voy a narrar. La madre tuvo un momento de delirio como consecuencia del parto de su primer hijo. Intervinieron doctos psiquiatras y trabajadores sociales militantes. Tratamiento drástico del mal: hospitalización de la madre y el niño a una casa-cuna. Consecuencias: un año después, un segundo hijo, segundo delirio puerperal, segunda confiscación del niño... y así hasta cuatro veces. Un buen día, el señor y la señora Sófocles, pareja originaria de las Antillas, de piel demasiado negra y psicología demasiado complicada, deciden exiliarse y denunciar al Estado francés. En mala hora se les ocurrió. Ya sabemos lo ocurrido, en nombre de la medicina, de la higiene, del derecho a la salud, del derecho de los niños, del derecho... ¿a qué?

Conocí a esta familia cuatro años después de su regreso forzoso a Francia. Trabajamos mucho con la madre explorando juntos el recuerdo de su padre, un temible curandero que continuaba transmitiéndole poderes en sueños; recorriendo con ella las visiones de su madre, fallecida hacía 15 años y que volvía a pedirle una sepultura conforme a la tradición ancestral.

Después de hablar mucho, indicamos a la pareja los ritos necesarios, las protecciones para los niños, los apoyos morales en la comunidad de origen... Y todo ello provocando explícitamente entre todos nosotros las ideas mismas que le valieran todo tipo de calificativos psiquiátricos. Así, poco a poco se

volvieron a estructurar. Aunque es verdad que para lograrlo tuvimos que dejar hablar a los muertos, afrontar a brujos caníbales, negociar con todo tipo de espíritus para que, progresivamente, fuesen construyendo un sentido... y que fuese conforme a su cultura, a lo que ellos son.

Cuando la hija de Sulimané cumplió 4 años, su padre la mandó al pueblo con el abuelo que quería tenerla consigo. Pero Aminata, una niña débil que creció entre los humos de las fábricas, no logró aclimatarse ni al calor de la arena ni al calor de las relaciones del pueblo. Y echaba mucho de menos a su madre, la generosa Awa. Cayó enferma. Sulimané corrió a Malí a buscarla: Aminata se había quedado vacía bajo el sol. Con sus miembros flacos, inertes y el vientre hinchado de parásitos, esperaba muda la asunción del último silencio.

Su joven padre llegó justo a tiempo. Desoyendo a los ancianos que le aconsejaban consultar a un adivino, se llevó a su hija a los hospitales de los blancos. Allí los médicos atacaron curiosamente los parásitos, los microbios y los bacilos. ¿Pero quién se preocupó de los seres extraños que poblaban los sueños asustados de la pobre niña? A los 10 años, en París, Aminata no sabía en qué lengua comunicar sus miedos, empezó a escaparse de casa y a vagabundear por la noche. ¿Quién la llamaba fuera de la casa de su padre? ¿Quién quería robar esta niña preciosa al pueblo de los marabús negros del Sahel?

Sé cual es la respuesta a esta pregunta: era la cristiandad francesa, por mediación de sus soldados de la beneficencia social. De repente los trabajadores sociales cayeron sobre la casa de Sulimané como una plaga. Armados con argumentos humanitarios, con teorías sicoanalíticocristianas, ayudados por sus jueces, por sus doctores alimentados con un pensamiento momentáneo hecho con puré de palabras -pronunciadas por el último gurú de moda. Pretendieron que la niña huía de los tocamientos sexuales de su padre - ¿todavía no habrán llegado esos salvajes a la prohibición del incesto?-, que la maltrataba ignominiosamente -¿no hay una, vuelta a la barbarie en esos pueblos?- y que estaba preparando la 'venta' de la niña a un viejo lúbrico e impotente, -¿acaso no tratan a las mujeres como animales?

En este caso Sulimané se libró de la cárcel porque logró probar que su hija no sufrió ningún maltrato sexual. Pero ¿quién podrá borrar la irreparable fractura entre padre e hija? ¿Quién podrá restaurar la 'sustancia soninké' que perdió Aminata durante los dos años de residencia forzada en un hogar de acogida?; ¿cómo reparar el daño ocasionado por el profundo sentimiento de culpabilidad de la niña?

Pero en estos casos poco importan los niños, su relación con el pensamiento de sus antepasados, la organización de su mundo interior, la comprensión de la lengua materna, la compleja construcción de su identidad. Se trata únicamente de salvar la fe de occidente, una fe corta y obtusa que cree que el hombre nace de la nada, que el individuo lo es todo, y que los blancos tienen la misión de llevar al mundo esta fe.

¡Socorro! Nuestros mejores pensadores están ciegos. Los derechos del hombre y del ciudadano - y sus avatares modernos: 'derecho a la salud', 'derechos de los niños'- que defienden a gritos son auténticas maquinarias de guerra contra los pueblos del Tercer Mundo. ¿Derechos Humanos? ¡Vamos, anda! ¿Y por qué no mencionar nunca el derecho de los dioses, el derecho de los antepasados, el derecho de los fetiches, que constituyen el núcleo central sobre el que se construyen los humanos?

No, no defienden a los hombres. Lo único que quieren es que un individuo singular, uno más, se someta a su vez a la nueva fe que defienden con su celo fanático. Una vez se trata de una joven de origen magrebí que se queja al médico, a la trabajadora social o a la educadora de la opresión de su padre. Seguro que habrá oídos cómplices. ¿Y si fuese un "yinn" el que habla por la boca inconsciente de la adolescente? Pero, vamos, todos sabemos que los "yinns" no existen, que son un invento infantil de un pueblo psicológicamente débil. Entonces, si los "yinns" no existen, borren de la superficie del globo al pueblo que los invoca. No olvidemos una vieja artimaña descrita ya en la Biblia: para someter y dominar a un pueblo, arrebatadle sus dioses.

Otras veces se trata de una mujer bámbara que viene a quejarse de la poligamia de su marido, a quien los trabajadores sociales van a incitar, en nombre de una ideología sin alma, y a fuerza de argumentos filosóficos de 'supermercado', al divorcio y a la obtención de la custodia de sus hijos. ¿Ignoran acaso que se es bámbara por el padre?, ¿qué el matrimonio es una alianza entre familias y no entre dos individuos? ¿qué los hijos pertenecen al antepasado del padre? ¡No! Sólo les interesa hacer un nuevo adepto, a autojustificarse con una moral de pacotilla. Y mala suerte si la divorciada, abandonada por los suyos, deambula de una consulta psiquiátrica a otra en demanda de ayuda material. ¿Qué les importa? ¿Acaso no son los triunfadores del orden nuevo, esa pretendida justicia universal que sólo acepta a los niños bámbaras para transformarlos en jenízaros blancos, en los colegios del Estado, que un día volverán a colonizar a su pueblo a sueldo de los vencedores? Esta política sale cara. Fatumata padece una psicosis puerperal tras el parto

de su cuarto hijo. ¿Serán respetados los lazos entre el hijo y su madre, entre la madre y su propia madre, con sus comadres, con sus antepasados, con sus divinidades?. No. Hospitalización e internado de sus hijos. Costo: 150.00 a 300.000 francos por niño y año.

A veces, estos niños 'raptados' serán adoptados por una pareja totalmente normalizada. Seguro que llegados a adultos, estos niños negros criados a la francesa serán los más fanáticos, los más insípidos de todos los blancos.

Lo afirmo sin ninguna duda: los hijos de soninkés, de bámbaras, de peuls, de diulas, de ewudus, de dualas y de tantos otros, pertenecen a sus antepasados. Lavarles el cerebro para volverlos blancos, demócratas y ateos, constituye sencillamente un acto de guerra.

La problemática de fondo aparece así: los hijos de los inmigrantes sufren en su mayoría fracaso escolar. Si se aplica a estos niños los test psicológicos usuales, no se percibe ninguna especificidad, salvo cuantitativa. Y los remedios serán los habituales. Así pues, constatamos que una población se encuentra en una situación específica, pero que nuestros instrumentos no nos permiten identificar el problema y menos aún sus causas. De ahí la necesidad de elaborar instrumentos específicos para discriminar las situaciones psicológicas singulares de los hijos de los inmigrantes

Llegamos así, gracias a esta nueva manera de abordar el tema, a algunas observaciones básicas: después de aprender la lengua del país de acogida y una vez enfrentados al aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños inmigrantes no sólo pasan este obstáculo, sino que empiezan a presentar dificultades psicológicas inquietantes. Según nuestros análisis podemos llegar a unas sencillas conclusiones provisionales:

1. Sea cual sea la razón de la migración (exilio político, económico, familiar) y el lugar de origen de sus padres, existe una especificidad psicológica en los niños inmigrantes.
2. Esta especificidad puede originarse por una dicotomía interna del sujeto, con características propias.
3. El tratamiento del fracaso escolar será eficaz a condición de trabajar esta dicotomía tendiendo puentes entre el universo familiar y escolar y, en particular, reforzando las bases de pertenencia e identificación familiar.

De hecho, el niño ha progresado cada vez que se ha logrado una mediación

para integrar la familia en el trabajo psicológico. Cuando no se ha hecho este tipo de trabajo, el niño se ha quedado en la situación de fracaso con comportamientos cada vez más alterados y rechazo final de la institución escolar.

Una idea que se desprende del estudio de casos en diez años, puede resumirse así:

UN NIÑO QUE ASUME PLENAMENTE, SU PERTENENCIA A SU GRUPO CULTURAL (LENGUA, RELIGIÓN, RELATOS FUNDADORES, RITOS) CONSTITUYÉNDOSE COMO SUJETO, PUEDE ADQUIRIR FÁCILMENTE, EL CONOCIMIENTO DEL OTRO GRUPO.

Dicho de otra manera, un bámbara, a condición de ser "un buen bámbara", aprende muy bien la lengua del país. Mientras que un hijo de bámbara que se quiere asimilar directa e inmediatamente al universo europeo, no aprende nada: ni su cultura de origen, ni la cultura de acogida.

Quedan por contestar dos preguntas candentes:

1. ¿Por qué ocurre así?
2. Si esto es cierto y comprobado con otras investigaciones, ¿no habría que pensar en clases monoétnicas para preservar así esa identidad étnica que aparece como tan importante para los logros escolares? Y mientras tanto, ¿qué soluciones-puente existen?

Respecto a mi práctica terapéutica, he de decir que desde que empecé a ocuparme de pacientes no occidentales en su lengua materna, a partir de sus propias teorías del mal, de la desgracia y de la mala suerte, con objetos y operadores terapéuticos que son corrientes en su etnia de origen, pero sin ir contra su voluntad, hemos comprobado que respetamos más al paciente.

Si respetamos sus divinidades invitándoles a no comportarse como si su poder se hubiese disuelto al pasar el mar; si respetamos a sus doctores, que llamamos curanderos con condescendencia, aunque su creencia sea milenaria y nuestra psiquiatría apenas centenaria; si respetamos sus objetos de culto, objetos protectores, objetos terapéuticos (amuletos, estatuillas, botellas de brujería) y los consideramos con seriedad, lo cual no significa candidez en los efectos que se les atribuyen; si consideramos que este paciente es también un exiliado, fracasado, alejado de los suyos, de su familia, de su pueblo y que las reglas de hospitalidad -ir hacia el extranjero- nos incumben también a nosotros.

Así, paradójicamente, tengo la sensación de obedecer mejor a las normas deontológicas de mi profesión, evocando con estos pacientes a los muertos, los espíritus, o los rituales tradicionales, en vez de interrogarles sobre un pretendido deseo inconsciente hacia el padre o la madre.

En este sentido estoy convencido que saber descentrar la investigación científica y universitaria nos puede ayudar mucho a encontrar nuevas lógicas, proponiendo hipótesis audaces y dinámicas, fabricando y difundiendo representaciones nuevas de los extranjeros.

(DR. TOBIE NATHAN: Prefacio al libro de CLAUDE MESMIN -Les enfants des migrants à l'école: reussite-echecq. Edit. LA PENSÉE SAUVAGE, 1993).

Animación de la sesión a partir del texto *¿A quién pertenecen los niños de los inmigrantes?*

1. Descripción y objetivos

Se trata a partir del texto de Tobie Nathan, etnosiquiatra francés, de provocar una reflexión (descentración) alrededor de la pregunta *¿a quién pertenecen los niños?* El objetivo subyacente es doble, es decir, a dos niveles distintos:

1º Medir el posible desvío (más o menos importante) entre las respuestas aportadas a la pregunta de la pertenencia de los niños, bien sea desde el punto de vista de los modelos profesionales, es decir, en "cultura moderna", bien desde el punto de vista de las "culturas tradicionales". Esto nos sirve para volver a diferenciar cultura, en el seno de "modelos profesionales" (o incluso microculturas de grupos), y cultura en su sentido antropológico más amplio (cfr. el cuadro Modernidad/Tradición)

Ello implica descentrarse "uno mismo en relación con su institución, sus colegas, su misión", en relación al "otro ligado a los suyos, sus valores y creencias", es decir: **cómo me sitúo como "individuo vinculado a un nosotros" en relación a "otros individuos unidos a otro nosotros distinto".**

2º Identificar el o los modelo/s profesional/es compartido/s por los participantes (educadores, profesores, directores, psicólogos, etc.), o en suma la diversidad de las representaciones presente en el grupo.

En efecto, un conjunto de implícitos o evidencias gobierna nuestras elecciones como profesionales, y al mismo tiempo las prácticas de unos profesionales y de otros se diferencian en matices o completamente: *¿Cuáles son esas evidencias? ¿Cuáles son esas especificidades y características? ¿Qué tensiones y retos atraviesan nuestras "tradiciones" profesionales respectivas? ¿Qué diversidad reside verdaderamente en las prácticas profesionales más allá del discurso?*

Ello implica descentrarse en relación a su propio modelo profesional, es decir: **cómo me sitúo yo como profesional en relación a mis colegas, mi institución, mi misión.**

2. Desarrollo de la animación (adaptable)

. Fase 1 (15' a 20'): Trabajo de lectura individual del texto subrayando las ideas-clave.

. Fase 2 (60'): Discusión libre en pequeños grupos sin los formadores a partir de las siguientes preguntas:

a) Cuáles son mis reacciones y sentimientos tras la lectura de este texto.

b) Qué dice el autor sobre la pertenencia del niño en cultura moderna y en cultura tradicional.

c) Qué elementos me parecen importantes para tener en cuenta y cuáles rechazo.

d)Cuál es mi respuesta personal a esta pregunta: ¿a quién pertenecen los niños?

Consigna: Hacer una lista con las respuestas de cada uno de los participantes.

. Fase 3 (20'): Puesta en común.

Consigna: Conocer los diferentes puntos de vista y opiniones expresados.

. Fase 4 (30'): Debate abierto de todo el grupo (todos los participantes sin los formadores) a partir de la siguiente pregunta:

¿Cuál sería la respuesta del grupo a la pregunta de la pertenencia de los niños?

No hay consigna concreta: la finalidad es dejar al grupo abordar la cuestión tal y como los participantes la entienden a fin de poder luego cuestionar la representación (o modelo profesional) con la cual el grupo aborda la pregunta planteada (objetivo 2). Así pues, el grupo en formación asume la inevitable diversidad de respuestas de sus miembros (dando una respuesta colectiva enriquecida con matices diversos) o se entrega por contra en la búsqueda del común denominador de las respuestas expresadas (ofreciendo un consenso "difuso", pobre con escasez de matices y puntos de vista).

En este último caso, ¿cómo podemos pretender dar lugar y reconocer la diversidad (multiculturalidad) del público destinatario de nuestra

acción (objetivo 1), o más allá, reconocer y asumir la diversidad (las prácticas y microculturas profesionales) en el seno de un equipo?

. Fase 5 (30'): Comentarios y reacciones del animador con la ayuda de las siguientes cuestiones:

A propósito del objetivo 1: ¿Cómo aplica el grupo el modelo de análisis (cfr. tabla modernidad/tradición) transmitido en el curso de la formación? ¿En qué medida se ha apropiado el grupo de este modelo de análisis y dónde se sitúa en relación al mismo?

A propósito del objetivo 2: ¿Qué hace el grupo con su diversidad interna? ¿Reconoce en particular la diversidad de las representaciones y prácticas profesionales existentes en su seno a la hora de tomar una posición colectiva (de equipo)? ¿Se valora y se saca partido de esta diversidad o al contrario se deja de lado? ¿En realidad, de que microcultura (modelo profesional) es portador el grupo? ¿Qué podemos decir en términos de hipótesis?

3. Referencias conceptuales y delimitación de la cuestión de la pertenencia

Por lo habitual, el debate abierto entre los participantes en la formación (fases 2 y 4) ofrece un conjunto de respuestas que oscila entre registros francamente distintos, y que, si bien están relacionados entre sí, no tienen nada que ver con "la pertenencia" en su sentido antropológico, que es el que nos interesa. Es, pues, muy útil -como formadores- no confundir estos registros diferentes para poder en la fase final de la animación reenviar a los participantes cada uno de esos registros bien diferenciado de los otros.

a) En efecto, un primer conjunto de respuestas a la pregunta ¿a quién...? nos devuelve una comprensión "materialista" de la noción de pertenencia. Aquí, la tendencia consiste en encontrar la pregunta de la pertenencia de los niños totalmente desplazada, incluso contraria al interés del propio niño: ¿el niño es, en efecto, como un bien que nos apropiamos? No, claro que no. Rápidamente, se responderá que el niño pertenece a él mismo puesto que no puede ser considerado propiedad de nadie.

En este caso se está confundiendo la noción de 'pertenencia' (registro del "ser") con la de 'propiedad' (registro del "tener").

b) Una segunda manera de entender la cuestión de la pertenencia, más "pragmática", consiste en poner más el acento sobre el proceso de socialización que terminará por hacer del niño un adulto responsable: ¿el reto de toda socialización no reside en la formación de un ser autónomo y crítico, capaz de efectuar sus elecciones por sí mismo, es decir, un actor responsable? Ciertamente, esto es verdad. Rápidamente, se responderá que el niño se pertenece progresivamente cada vez más a sí mismo, a medida que va desarrollando su personalidad cada vez más autónoma e independiente, partiendo de una situación de dependencia total de su entorno más próximo. La pertenencia se convierte en esta perspectiva en sinónimo de 'responsabilidad' (registro del "actuar").

c) Tras este rodeo, ahora resulta más fácil situar la noción de 'pertenencia'. Se trata de percibir que esta noción concierne al registro del "ser" (¿y tú ¿de quién eres?) y que no tiene nada que ver con los registros del "tener" o del "actuar". Así pues, incluso si las múltiples "pertenencias sociales" pueden condicionar unas elecciones mejor que otras, o incluso pueden jugar con el valor simbólico de las cosas para destacarse socialmente, los campos del "actuar" y del "tener" no bastan por sí solos para abarcar esta noción de "pertenencia".

La pertenencia nos lleva, de hecho, a las raíces del vínculo social, al tiempo que al corazón de la identidad de cada uno, es decir, a donde se entrecruzan las fidelidades esenciales de cada uno: allí donde un "yo" se articula con un "nosotros"; allí donde afectiva y genealógicamente se lleva a cabo una filiación (con frecuencia rota en el caso de los migrantes y de sus hijos) entre generaciones a través de largo tiempo; pero también allí donde, en el transcurso de una vida, intervienen los iguales y otros adultos además de sus padres que dejarán en el niño una impronta positiva o no, valorizante o no, que hará que el niño se reconozca como parte (o no) de tal o cual grupo.

En ese sentido, el niño pertenece primero a sus padres a su entorno más próximo, para enseguida pertenecer, verse confiado y vinculado a otros adultos, otras instituciones, otros grupos de referencia distintos de la familia. Su existencia está señalada por múltiples relaciones de fidelidad que pueden en ciertas ocasiones o circunstancias, ser antinómicas (p.ej. pueden negarse mutuamente) con lo que esto conlleva de sufrimiento y tensión para la persona.

d) La noción de 'pertenencia' no se sustituye, pues, por la de 'responsabilidad'; y de igual modo no se reduce a la de 'propiedad'. Incluso

se podría afirmar que la primera refuerza y precisa la segunda, por un lado, y canaliza y relativiza la tercera, por otro.

El principio de 'pertenencia' refuerza en de 'responsabilidad': volviendo al caso de los niños, la 'pertenencia' nos sugiere más bien poner el acento sobre la responsabilidad, no del propio niño (a quien se reconocerá responsable tanto de su éxito como de su fracaso escolar, por ejemplo) sino sobre la responsabilidad de los adultos que tienen a su cargo la escolarización del niño, lo que pone en tela de juicio la dejación de los adultos allí donde la tendencia habitual es la de culpabilizar/responsabilizar/estigmatizar al niño o a sus padres.

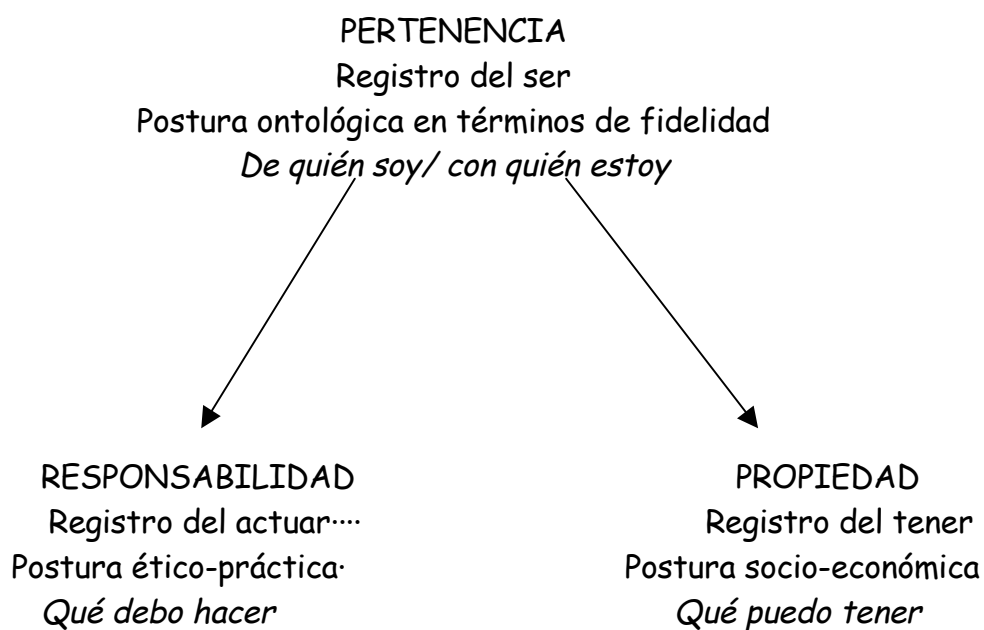
La formación de una personalidad crítica en el niño sigue siendo pertinente como finalidad de la acción educativa: es el horizonte hacia el cual tiende la acción de los adultos que tiene a su cargo niños, aunque cualquiera puede saber que esta acción se lleva a cabo dentro de los parámetros del "como sí" (es decir, a sabiendas que los parámetros que se usan en la educación no son del todo reales), lo que no significa en absoluto la irresponsabilidad total del niño en la práctica.

El principio de pertenencia relativiza el de 'propiedad': sin ser en principio el objeto de su familia, ni el de la escuela, ni de nadie, el niño es sin embargo en nuestra sociedad un consumidor o un usuario de servicios (poco avisado por definición) al igual que los adultos. Se encuentra solicitado como tal por la lógica de mercado (pensemos en la publicidad dirigida al público infantil y todos sus elementos para enganchar al niño al consumo) hasta el punto que algunos ven en ello una explotación de la infancia en provecho de intereses económicos claramente superiores al interés general de la sociedad y al bien del niño en particular.

Al contrario, la pertenencia, por lo que supone de límites sociales, sitúa al niño en un marco humano en verdad jerarquizado, pero en principio, si hay amor por este niño, amor irreductible a las leyes del mercado, rico o pobre, el valor de un niño a los ojos del adulto que lo tiene a su cargo es tal que no podría ser cuantificado, y escapa pues a lógica de mercado que puede tener tendencia a instrumentalizar a la infancia, incluso a ponerle un precio (pensemos en el mercado de la adopción, la prostitución de menores, el mercado de órganos para transplantes...)

¿De dónde provendrá esta dificultad "moderna", incluso "postmoderna", (sugerida por T. Nathan) de establecer lazos entre el individuo (aquí, al niño) y otra cosa que no sea él mismo o el Estado? Es un gran pregunta de la que

deberían ocuparse - o con más profundidad- nuestros pensadores e intelectuales. La interculturalidad frente a esta pregunta, entre otras muchas, aparece como un fenómeno plenamente rico de sentido, portador de interrogantes al tiempo que de "otras" respuestas al sugerir otras formas de conjugar lo humano que tienen todas las culturas dignas de este nombre.



Indicaciones para el animador a propósito del análisis de las dificultades de los profesores:

Gracias a los ejercicios de proyección y de verbalización realizados (fichas 6a, 6b, 6c), el análisis de la dificultades de los profesores puede completarse además de con la lectura del doc. 9 con una exposición debate donde se recojan los siguientes puntos:

a) El miedo a la pérdida de identidad a nivel personal.

Cuanto más grande es el número de niños extranjeros en clase, en el colegio, y en el barrio, más se sienten amenazados e invadidos los autóctonos. Este sentimiento conlleva generalmente reacciones de defensa y, en consecuencia, de agresividad y de rechazo.

b) La afiliación de los niños al colegio.

De manera general, se puede afirmar que el colegio sufre de etnocentrismo, no solamente en lo referente a los contenidos enseñados, sino también en la manera en la que reconoce un lugar a las familias. A menudo el profesor no considera a los padres más que a través de su capacidad de ayudar (bien o mal) al niño en su éxito escolar.

El niño es ante todo un alumno. Pertenece a la escuela antes de ser de su familia, de su comunidad. Por medio de su lenguaje, el profesor se apodera del niño. Habla incluso de su niño, su alumno. Se proyecta en él, y como sustituto parental, busca reproducir un modelo.

Esta dinámica puede incluso llevar al profesor a querer "salvar al niño de su familia", especialmente cuando éste pertenece a una cultura minoritaria, o a un medio desfavorecido.

Hacer que el niño se halle lo más cerca de él, de su modelo, constituye igualmente una reacción frente al miedo al extranjero, frente al miedo a perder su identidad.

Por desgracia, cuanto más diferente del modelo interiorizado es la cultura de base del niño, más difícil, e incluso inútil, resulta esta tentativa de acercar al niño a sí.

El profesor empieza entonces a sentir su profesión como devaluante y generadora de fracaso personal.

c) La doble limitación (double bind) de los profesores:

Lo acabamos de precisar, el modelo interiorizado del profesor es el de la reproducción del Hombre Universal, gracias a la escuela (Honor, 1996). Se trata con gran frecuencia, de un modelo inconsciente del cual el profesor actual se defiende él mismo. En efecto su formación inicial y las nuevas teorías pedagógicas ponen el acento en la necesidad de respetar la diversidad y la unicidad de los niños.

Cada profesor debe gestionar esta doble limitación : reproducir y, al mismo tiempo, respetar las diferencias.

Con todo cuando el profesor se encuentra frente a niños de medios y de culturas cercanos a los suyos, la gestión de este "double bind" es fácil, en la medida en que las diferencias no afectan a los fundamentos mismos de la identidad: los valores, la representación de la organización de la vida, de la sociedad, del lenguaje,...

Al contrario, cuando las diferencias se traducen en extrañeza, alteridad, incógnita, este "double bind" se vuelve doloroso y genera conflictos interiores: "¿Hasta dónde debo respetar lo que es diferente de mí?".

d) La reacción de defensa: autoridad y exclusión.

Cuando todas las estrategias utilizadas con la mejor voluntad no consiguen acercar al niño a su modelo interior, cuando los conflictos interiores y el sentimiento de fracaso, y también el miedo frente a este extraño, se vuelven insuperables, entonces sólo queda una reacción: la autoridad, el castigo utilizado en nombre del bien del niño. Y cuando esta última reacción no funciona tampoco, la exclusión se vuelve entonces el último recurso del profesor para apaciguarse.

Documento nº 1

LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

(Resumen del cuadro teórico propuesto por Cohen Emerique)

La comunicación intercultural consta de tres fases:

1. Descentrarse, conocerse a sí mismo, cuestionarse a sí mismo; ser consciente del propio sistema de referencias, valores y creencias;
2. Comprender el sistema del otro, cuestionarlo, darle valor;
3. Negociar a fin de elaborar una plataforma común intercultural.

1º La descentración

La descentración es el proceso que permite a las personas tomar conciencia y distancia de sus referentes culturales para llegar a una relativización de sus propios puntos de vista, para de este modo acceder a una cierta mentalidad cultural que no es sinónimo de negación de su identidad, sino al contrario, un reconocimiento dominado de su identidad (Cohen Emerique 1994).

Se trata, pues, de aprender a llevar una mirada crítica sobre sí mismo y sus propios marcos de referencia. La noción de IDENTIDAD es el concepto clave de este trabajo. La identidad de un individuo puede ser comparada con un prisma con distintas caras que comporta una parte dada por la cultura y una parte construida por el individuo, por su propia voluntad y por los acontecimientos de su vida.

A veces, ciertos rasgos de la identidad pueden pasar a primer plano. Se hablara entonces de ZONAS SENSIBLES. Se trata de zonas de la identidad que cuando se tocan provocan reacciones afectivas muy fuertes (agresivas o de tristeza). Estas zonas sensibles residen en sujetos que son o han sido objeto de un combate personal o sociohistórico, como la concepción de la libertad religiosa, la laicidad, la religión en la vida cotidiana, el papel de la mujer, el lugar de los niños en la familia y en la sociedad, la concepción de la educación de los niños - en concreto el uso de castigos corporales -, la concepción del tiempo de acuerdo con parámetros de rendimiento y eficacia, etc.

Las zonas sensibles del individuo pueden cambiar, evolucionar con el tiempo y según las circunstancias de la vida. Cuando éstas se apaciguan, pasan al nivel del subconsciente. Cuando se avivan, provocan reacciones afectivas que pueden impedir la comunicación. Nos encontramos entonces dentro de una

lógica de conflicto y no en una lógica de comprensión y de negociación. Es por ello importante tomar conciencia de las propias zonas sensibles y de las de los posibles interlocutores si uno quiere entrar en un proceso intercultural.

2º La penetración del sistema del Otro

Comprender el sistema del Otro consiste en dar pruebas de una actitud de apertura, un esfuerzo personal de curiosidad para descubrir lo que da sentido y valor al Otro, para darle la palabra y expresar lo que fundamenta sus roles, sus funciones, sus creencias, siempre interpretadas de manera única por el individuo.

Se trata de apropiarse la cultura del Otro tomando en cuenta todos sus aspectos, y esto dentro de una perspectiva dinámica que intente reconocer los cambios provocados por todos los procesos de aculturación que han estructurado la persona. El objetivo será el de comprender el marco de referencia de la persona, es decir, el sistema de valores que guía su comportamiento y sus reacciones.

Para llegar a ello, Cohen-Emerique propone diversos medios:

- La recogida de información a través de la lectura o de prácticas que toquen a la cultura del Otro. Esta actitud es importante, pero no suficiente, e incluso peligrosa, en la medida en que este enfoque puede reforzar los estereotipos y ocultar la variable de apropiación propia e individual de la cultura.
- Informarse por medio del mismo interlocutor, considerado como primera y, sin dudas, mejor fuente posible de información, a la hora de explicar su marco de referencia.
- Estar atento a los comportamientos no verbales y al lenguaje utilizado por las personas.
- En definitiva, *"dar tiempo al tiempo" porque descubrir el universo del Otro, mediante la interiorización de sus códigos de referencias y descentrándose de los propios, no puede realizarse rápidamente (Cohen-Emerique, 1994).*

3º La negociación-mediación

La negociación-mediación se inscribe en la fase de resolución de problemas, en la fase de crisis, cuando los códigos culturales en presencia son, o muy distantes, o en oposición, incluso en conflicto, y en este caso, se pueden ver amenazadas nuestras propias identidades o bien el Otro se puede ver excluido y empujado hacia la marginalidad (Cohen-Emerique, 1994).

Sin entrar de manera muy profunda en las teorías de los procesos de negociación-mediación, es necesario reconocer que:

- Nos situamos ante un conflicto de valores.
- El Otro debe ser considerado como igual interlocutor, parte y socio necesario para la resolución del problema.
- Se debe conceder al Otro el mismo grado de racionalidad que a uno mismo.
- El cambio debe provenir de las dos partes.
- Se debe de encontrar el interlocutor válido y un buen soporte institucional.
- El análisis intercultural constituye la base de la negociación; todo aspecto personalizado debe ser evitado.
- La caricatura debe ser evitada a toda costa.
- El valor de la persona debe ser reconocido; nadie buscará el bien de una persona en lugar de esa persona; cada uno por sí solo sabe donde se encuentra su bien.
- Un pacto de no violencia asegurará un buen desarrollo de la negociación.

Documento nº 2

ALGUNAS DEFINICIONES DE ANTROPOLOGÍA CULTURAL

1. Cultura

El antropólogo norteamericano KLUCKOHN define la cultura desde dos puntos de vista.

Desde un punto de vista exterior, la cultura puede definirse como *las regularidades e identidades en los comportamientos observados en los individuos en el seno de las múltiples ordenaciones derivadas de estos comportamientos*. Estos comportamientos son manifestaciones exteriores regulares observables directamente. Por ejemplo, los ritos, las tradiciones, el arte, las técnicas, las instituciones, la forma de habitar un espacio, etc.

Para explicar estas regularidades, los antropólogos hablan de una "cultura interiorizada".

Desde un punto de vista interior, la cultura es la imagen que las personas tienen de estos modelos de comportamiento. Incluye, de este modo, las normas, las creencias, los valores, las actitudes, las mentalidades, los comportamientos cognitivos, en resumen, los factores psicológicos modales que caracterizan a los miembros de un grupo social determinado.

Para CAMILLERI:

La cultura es el conjunto más o menos trabado de las más persistentes y compartidas significaciones adquiridas que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, son incitados a distribuir de manera predominante sobre los estímulos que provienen de su entorno y de sí mismos, induciendo, en relación con estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorados, cuya reproducción tienden a asegurar por las vías no genéricas. (CAMILLERI, COHEN EMERIQUE, 1989).

De manera general, los antropólogos y los sociólogos llaman cultura al **conjunto de las producciones de un grupo que tiende a responder a sus necesidades, en el seno de un proyecto colectivo sometido a regulación.**

Podemos añadir que una cultura se delimita también por otras fronteras que pueden ser lingüísticas, políticas, jurídicas, o incluso, por ejemplo, por la extensión de la endogamia...

Desde un punto de vista social, es necesario precisar que el conjunto de las producciones de la cultura permite a un grupo humano:

- Asegurar la vida de sus miembros.
- Identificarse consigo mismo de manera preferente, trazar una frontera en el interior de la cual es considerado como grupo y como sociedad.
- Adaptarse a diversos cambios guardando un equilibrio de grupo (principio de homeostasis en el seno de un ecosistema).

Desde el punto de vista de las personas, podemos, a modo de parábola, comparar la cultura con un programa de ordenador. Sin un programa, un ordenador es una máquina inerte, un ensamblaje de cables y chips de silicio, incapaz del menor proceso de cálculo o de ordenación.

Con un programa, el ordenador es capaz de establecer una distinción entre la información que puede manejar y la que no puede manejar, la que no tiene significación para él. A continuación, el programa maneja la información pertinente (*input*), reacciona ante esta información y produce una nueva información, perceptible en forma de señal magnética o de texto (*output*).

Así pues, la cultura determina lo que se distingue y lo que no se distingue de la realidad social:

- Desde las cosas materiales más simples (hay culturas que no "ven" más que un pequeño número de colores, otras que "ven" tres tipos de agua helada, mientras que los esquimales "ven" treinta y cinco);
- Hasta las realidades más humanas y sofisticadas como los implícitos de una conversación, o los miles de detalles que indican el estatus de un interlocutor (edad, forma de vestir, lenguaje, actitud, etc.) y que pasan inadvertidas para las personas ajenas a esta cultura.

La cultura constituye una vidriera de colores a través de la cual contemplamos el mundo y a nosotros mismos, una visión selectiva, coloreada

y deformante (a pesar de que sea posible referirse a una forma de referencia que no esté a su vez culturalmente deformada).

Después de haber sido captada, la información será tratada, es decir, interpretada, digerida, asimilada y eventualmente reexpresada en forma de pensamiento, expresión verbal, comportamiento, poniéndose en marcha bajo el estímulo del *input* por mediación de un proceso específico del programa, un conjunto de sensaciones, emociones y procesos mentales almacenados en la memoria.

Tomemos como ejemplo el pecho descubierto de una mujer adulta en una aldea africana del Sur del Sahara. Sus senos van a pasar inadvertidos para las personas del entorno aldeano.

Si esta escena tuviera lugar (cosa impensable) en el Norte del Sahara, los presentes percibirían inmediatamente el acontecimiento, y su "procesador" se pondría al instante en marcha para encontrar una explicación al fenómeno, para integrarlo mentalmente. Al momento aflorarían una serie de emociones fuertes: vergüenza en la mujer, escándalo, deseo sexual, indignación, etc. Y rápidamente se pondrían en marcha diversas acciones: interpelaciones, discusiones, intervención directa, llamada a la policía, etc. Un mismo acontecimiento frente a dos "programas" culturales diferentes.

La cultura es, sin embargo, mucho más que el "programa provisto de emociones" del ordenador humano. La cultura es la elaboración que el hombre lleva a cabo sobre sí mismo en un cara a cara con sus semejantes y con el medio natural del que forma parte.

Debemos añadir, por último, que la cultura proporciona las bases vitales para la construcción de la personalidad de los individuos. Procura una organización "transportable" del universo que permite verlo bajo el mismo modo de evidencias, sin miedo ni perplejidad. Permite al mundo interior cerrarse para abrirse mejor al mundo exterior.

2. Enculturación

La *enculturación* es el proceso que permite al individuo constituirse como ser humano, adueñándose de las formas de ser propuestas por la cultura del grupo al que pertenece. La enculturación no es otra cosa que el núcleo central del proceso más general de la socialización, y por el cual el individuo

entra en relación con el conjunto de las significaciones y los códigos de su grupo.

La enculturación se desarrolla desde el nacimiento del individuo hasta la edad adulta por identificación y apego afectivo a las personas que le sirven de referencia, generalmente, los miembros más importantes de la familia. Éstos constituyen modelos inconscientes que emiten propuestas más o menos imperativas hacia el individuo que se construye. Estos fenómenos (identificación e impregnación en el seno de un lugar global de pertenencia afectiva) se combinan para reproducir en el nuevo miembro del grupo el mismo sistema cultural de la generación precedente.

Es necesario, no obstante, establecer algunos matices en esta afirmación:

- La cultura occidental evoluciona, por su dinámica interna, con una asombrosa rapidez: los códigos, los modelos y las propuestas de socialización cambian de manera apreciable de una generación a otra;
- La influencia de la cultura occidental provoca igualmente una evolución muy rápida en todas las culturas, generando así disfunciones graves en los sistemas originales de socialización y de enculturación. Por ejemplo, el sistema escolar importado de Occidente y los contramodelos vehiculados por los *mass-media* minan la legitimidad de los sistemas tradicionales; desplazan sus contenidos y su sentido general, o, incluso, la monetarización de las relaciones sociales por el juego del libre mercado introduce contradicciones en las relaciones, basadas, en otro tiempo, en solidaridades y jerarquías.

3. Valores

Recordemos que la cultura interviene en un terreno esencial para el hombre: el de las unidades de sentido o de las significaciones.

Las unidades de sentido representan los procesadores lógicos de nuestro "programa" cultural. Constituyen la mediación obligatoria para tener acceso a la realidad, dado que ningún estímulo social actúa directamente sobre nosotros, sino por mediación del sentido que le es dado por nuestra "programación" cultural. Son ellas las que orientan las decisiones y las

conductas. Por lo general, están cargadas de afectos; vehiculan la autoestima y el sentimiento de honor y de dignidad de los individuos.

Estas unidades de sentido están estructuradas y ordenadas jerárquicamente según una lógica regida por un pequeño número de valores centrales, íntimamente unidos entre sí, que forman el núcleo característico propio de una cultura. Los demás valores se organizan y adquieren sentido y valor a partir de estos valores centrales según una lógica en cascada. Podemos hablar así de un *sistema de valores*.

En las culturas en proceso de mutación rápida como la cultura occidental, o en las culturas afectadas por fenómenos de aculturación, pueden convivir, de manera contradictoria en una misma persona, varios sistemas de valores diferentes. En este caso, es difícil encontrar una sola coherencia lógica en el sistema. Hará falta identificar los valores que provienen de las diferentes culturas en juego y observar cómo intervienen en una situación concreta; qué contradicciones aparecen y de qué jerarquía o sistema de subordinación depende la persona.

En el nivel de la sociedad, los valores centrales reales (que no son necesariamente los más notorios) imponen su lógica en la evolución social y en los comportamientos de los individuos en sociedad.

4. Código

En la teoría del lenguaje, el término *código* significa la atribución de un sentido a un sistema de signos.

Existe, sin embargo, una segunda significación un tanto normativa para este término: un código es también un conjunto de normas que pretende fijar los comportamientos de las personas, *a priori* impredecibles, en los diferentes ámbitos de la vida social.

La finalidad está clara: a través de una coacción sobre los individuos, se puede predecir su conducta, con el fin reconocido de asegurar las relaciones humanas, es decir, de minimizar las ocasiones de violencia en el seno de la sociedad. Los códigos sirven, pues, para juzgar los comportamientos: buenos o malos, aceptables o inaceptables.

En nuestro universo simbólico, las dos significaciones se combinan y, en última instancia, se fusionan. En antropología cultural un código no se limita sólo a una atribución de sentido en el plano cognitivo (comprender = prender con, en común), sino que esta atribución estará acompañada por una atribución de valor: bueno-malo, útil-inútil, bello-feo, pro-contrario... movilizándolo el sistema de valores que es, no cognitivo, sino normativo.

La activación de los valores no se efectúa por un proceso lógico consciente y explícito. El sistema de valores realmente operativo está interiorizado y es inconsciente casi en su totalidad (la parte sumergida del iceberg) y su activación se manifiesta por una opinión espontánea que lleva una carga emocional más o menos fuerte: indignación, repulsa o, al contrario, aprobación, agradecimiento,...

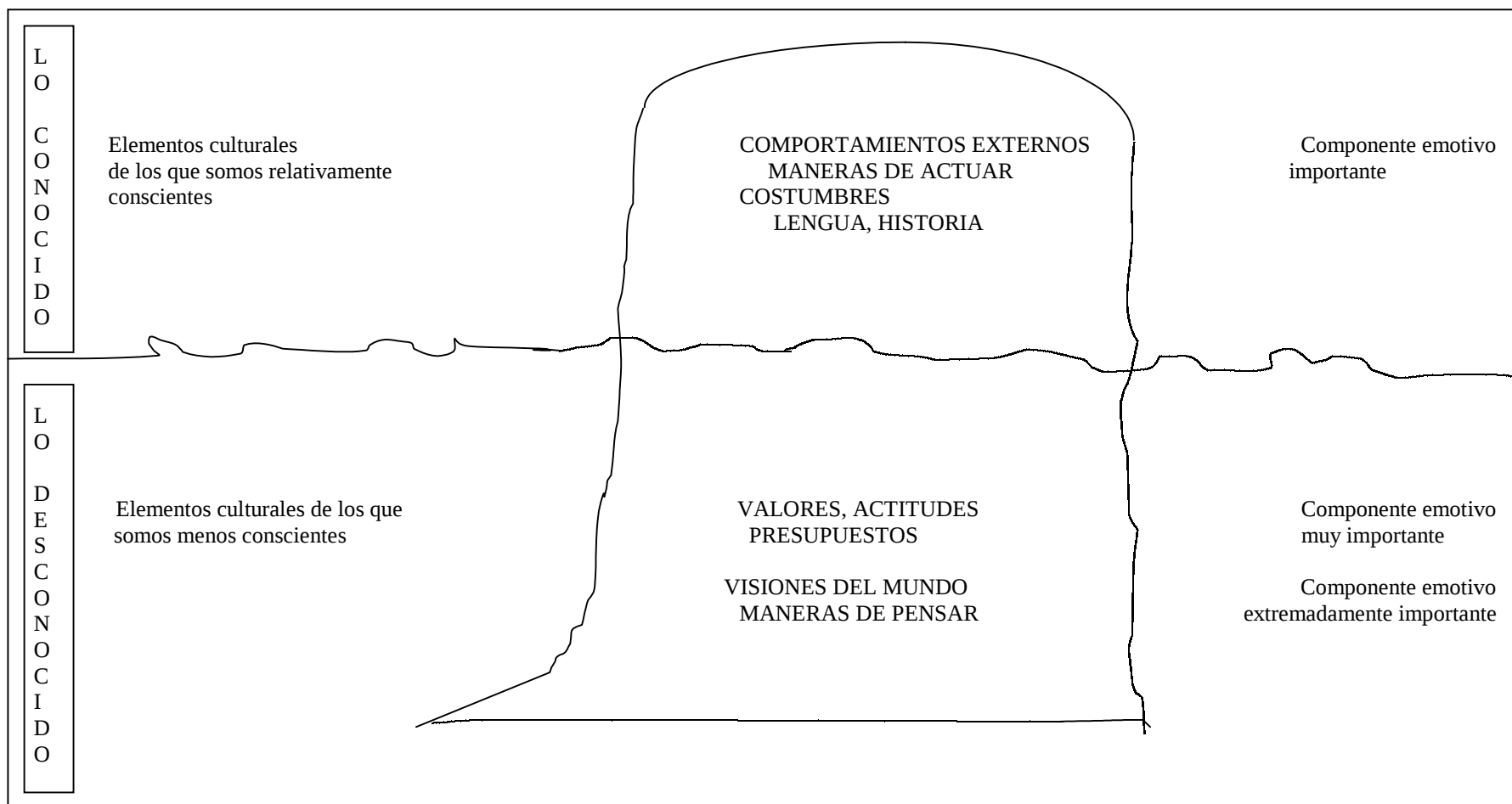
Multicultural

Este término designa un hecho social, una situación en la que varias culturas están representadas en el seno de un mismo grupo humano.

Intercultural

Intercultural engloba a la vez un proceso y un producto, una finalidad. Significa que personas de culturas diferentes entran en interacción positiva (proceso) para construir una realidad común donde cada una encuentra sitio y dignidad (producto).

LOS NIVELES DE INFLUENCIA DE LA CULTURA: la analogía del iceberg, según Kohls, sobre la base de la definición de Clyde Kluckhohn



Documento nº 3

**LAS POSICIONES Y TÉRMINOS A PARTIR DE LOS CUALES SE
ENFOCA EL DEBATE EN TORNO A LA GESTIÓN DE LA
MULTICULTURALIDAD**

País que se declara de inmigración (ej.: USA, Canadá, Quebec, Australia)	País con tradición fuerte de Estado Nacional (ej.: Francia, Alemania)	
Perspectiva más pragmática	Perspectiva más ideológica	
Tradición anglosajona: zona de influencia de la <i>Commonwealth</i>	Tradición germánica: zona de influencia de la <i>Gemeinschaft</i> (=universitas, comunidad)	Tradición francesa: zona de influencia del pensamiento universalista y republicano (<i>Gesellschaft, societas</i>)
Sistema de la <i>Common Law</i> : regla del precedente	Sistema del derecho de sangre	Sistema del derecho de suelo
Institucionalización de lo intercultural: discriminaciones positivas	Política de integración y naturalización (asimilación, <i>apartheid</i> o interculturalidad)	

Documento nº 4

LAS CULTURAS TRADICIONALES Y LA MODERNIDAD

Dos valores clave en oposición:

MODERNIDAD	TRADICIÓN
Primacía del individuo	Primacía del grupo
De la relación del individuo con las cosas	De la relación del hombre con el hombre

MODERNIDAD	TRADICIÓN
• Vuelta hacia el porvenir • Progreso • Puesta en cuestión, dudas • Proyecto • Estado • Instrucción • Culpabilidad / dignidad (de cara a sí mismo) • Igualdad • Especialización • Búsqueda de las causas	• Vueltas hacia el pasado • Memoria = supervivencia • Certezas, sentencias del sabio, de los ancestros • Pertenencia • Familia - Tribu • Transmisión por iniciación (no racional) • Vergüenza / honor (de cara a los otros) • Jerarquía, diferenciación (dualidades) • Holismo • Búsqueda del sentido

Las culturas tradicionales y la modernidad

La aculturación hace que se encuentren individuos resultantes de la modernidad e individuos resultantes de culturas tradicionales. Para emprender una marcha intercultural, es importante hacer un esfuerzo de conocimiento hacia lo que diferencia los sistemas de valores y los marcos de referencia de estos dos tipos de cultura.

Presentamos aquí algunas diferencias que creemos fundamentales en la medida en que aparecen muy frecuentemente en el análisis de los conflictos culturales evocados por los educadores en formación.

Es necesario señalar que las diferencias presentadas deben servir, no para polarizarlas, sino para proporcionar una representación mental de los aspectos tendenciales y contradictorios de las culturas presentes. Hace falta, igualmente, insistir en la concienciación de que estas tendencias y contradicciones no son fijas; por el contrario, están en continua evolución.

1. La modernidad

La modernidad corresponde a una evolución relativamente reciente de la cultura occidental. Comienza a perfilarse claramente durante la segunda mitad del siglo XV, tiene su auge en el siglo XIX y afirma en nuestros días su predominio universal sobre las demás culturas.

Es imposible caracterizar una cultura en algunas líneas. Por ello, nos limitamos a apuntar lo que puede ser considerado como el núcleo central de la modernidad, el valor o el conjunto de valores dominantes tendenciales.

El presupuesto central de la modernidad es **el individualismo**. Según este presupuesto, **el individuo aislado, considerado en sí mismo** (su vida, su bienestar, su voluntad...) **es el valor supremo, anterior a todos los demás valores, a los que valoriza y da sentido**.

El individuo, es decir, su punto de vista sobre la realidad, su voluntad o su deseo, su soberanía y su legitimidad, **precede y domina** todas las demás consideraciones sociales o de grupo, y, en última instancia, estas consideraciones se le subordinan.

No hace falta interpretar lo que precede como la afirmación de que en la modernidad no existen situaciones de subordinación de ciertos individuos respecto a otros. No se afirma tampoco que **en los hechos** todos los individuos sean libres e iguales. Se trata de una visión estimativa de la realidad. Esta se considerará acertada, o se modificará si es posible de manera voluntarista, de acuerdo con este valor capital.

En relación estrecha con el que precede, **el segundo valor capital es el siguiente: la relación del hombre con las cosas es dominante en comparación con la relación del hombre con el hombre.**

Esto quiere decir que la relación con las cosas se convierte en una finalidad en sí misma y la relación con las personas tenderá a subordinarse a esta finalidad.

Las consecuencias de este valor en Occidente son inmensas. Va desde el desarrollo de las ciencias exactas o de la naturaleza, desde las técnicas y la producción infinita de cosas hasta el retraso manifiesto de las ciencias humanas. Igualmente, este valor ha ocasionado el desarrollo notable de la Economía y de las ciencias anexas. El fin de toda relación interpersonal o de grupo y de toda empresa humana parece ser el dinero como tal y en tanto que medida del éxito o del fracaso.

2. Las culturas tradicionales

La creación de una categoría tan heterogénea puede parecer arbitraria, y es evidente que muchas culturas tradicionales no se reconocerán bajo este título.

Se justifica, sin embargo, por dos razones principales:

1. Por su carácter diferenciado y absolutamente único, Occidente, a partir de su entrada en la edad moderna, en tanto que formación cultural particular, se opone a todas las demás culturas.
2. A pesar de las diferencias que existen entre ellas, las demás culturas comparten algunos rasgos fundamentales de base que les dan una especie de denominador común, un cierto aire de familia.

Es necesario añadir inmediatamente que todas las culturas tradicionales han sufrido en el momento actual el impacto más o menos profundo de la modernidad occidental. Se encuentran inmersas, a veces a su pesar, en procesos más o menos avanzados de aculturación.

Esto es todavía más cierto si nos referimos a refugiados o inmigrantes: el hecho mismo de la emigración es el indicador de un grado muy importante de occidentalización que varía evidentemente según los individuos y las culturas, y puede, igualmente, engendrar reacciones de oposición más o menos virulentas contra Occidente.

Teniendo en cuenta estas precisiones, podemos abordar los valores centrales, los rasgos característicos de las culturas tradicionales.

En contra del primer valor de Occidente, en las sociedades tradicionales el individuo no constituye el motivo y el fin fundamental de la vida social: la primacía recae en el grupo y más particularmente en los grupos familiares, unidades de base de la sociedad.

Por supuesto, los individuos son tomados en consideración, pero actúan más como representantes y agentes de la familia. La pertenencia familiar marca radicalmente la identidad y la visión social de cada individuo. Es en relación con esta identidad, con su estatus en el interior de la familia, con el estatus de su familia en el conjunto de familias de la colectividad, como el individuo es percibido y percibe a los demás, es tratado y trata a los demás.

Se trata, en conjunto, de una visión "organicista" del cuerpo social que no deja de recordar la concepción de la Edad Media europea en la que el cuerpo social se comparaba con el cuerpo humano. Este está compuesto de órganos bien distintos con características propias en concordancia con su función específica. La existencia de un órgano como tal no tiene sentido más que por formar parte de una totalidad, la del cuerpo completo. No existe más que por ella y para ella. Su funcionalidad depende justamente de su diferenciación: es impensable que un pie sea parecido a una mano. Su integración funcional en la globalidad implica, exige, la diferencia. De este modo, hablar de igualdad entre órganos diferentes es un contrasentido en un doble registro: el de la diferenciación funcional y el de la jerarquía: el ojo guía al cerebro y el cerebro dirige la mano. Existe entre los tres órganos una jerarquía de importancia vital y de poder.

La desigualdad y, en la desigualdad, la jerarquía, son necesarias y se justifican por la armonía del conjunto.

En estas condiciones los individuos no pueden tener los mismos derechos y los mismos deberes. Estos van a depender de la función desempeñada y del lugar en la jerarquía social definida por el estatus. Un hijo y un padre de familia, una joven y un anciano, no tendrán ciertamente los mismos derechos y deberes.

La movilidad del individuo hacia funciones y estatus sucesivos se realiza a través de etapas preestablecidas y según criterios definidos socialmente: filiación, sexo, edad, primogenitura, descendencia, etc.

El segundo valor clave opuesto a la modernidad **concede la primacía a las relaciones entre las personas más que a las relaciones con las cosas**, o mejor, las relaciones con las cosas están **englobadas** en las relaciones con las personas, las cuales finalizan y dan sentido a las relaciones con las cosas.

Esta primacía de la relación se manifiesta en todos los aspectos de la vida social tradicional y llega a ser un factor fundamental en la explicación de las conductas:

- Por ejemplo, cuando un occidental compra un climatizador, tiene en la cabeza la relación individual con el objeto, es decir, el servicio material que le va a proporcionar en términos de confort y frescor, y esto en relación relativamente precisa con el precio del aparato. En África es posible encontrar un climatizador en una casa sin electricidad, colocado bien a la vista. Es manifiesto que el climatizador no está ahí en función de su utilidad material, puesto que no tiene ninguna. Su presencia se explica como símbolo de la presencia y del prestigio de esta familia **en relación** con otras familias de la aldea y con los extranjeros de paso. Es en este conjunto de relaciones complejas en el que el objeto encuentra su razón de ser así como su utilidad.
- El "hacer juntos" está igualmente englobado en una relación que lo precede y que le da sentido y justificación. Los objetivos materiales parecen secundarios y a menudo se diluyen en los objetivos estrictamente relacionales.
- Las necesidades biológicas, en apariencia primordiales, como comer, vestirse, hospedarse, son expresadas y experimentadas como

subordinadas a las relaciones personales. Una madre disminuirá la ración alimenticia de sus hijos y de sí misma para enviarla como ayuda a sus padres. Un inmigrante gastará su subsidio en una llamada telefónica a su familia, imponiéndose la necesidad relacional, en un momento dado, a todas las demás. Estos ejemplos muestran hasta qué punto la famosa teoría de las necesidades de Maslow está lejos de ser universal.

- El precio de una mercancía puede variar de manera increíble —y antieconómica— según la personalidad del comprador y de la relación entablada con el vendedor. En este sentido, el comercio puede ser entendido como un intento de introducir el intercambio material en el seno de una relación personalizada: el contenido de la transacción variará en función de la calidad de la relación establecida entre comprador y el vendedor.
- La importancia cuantitativa y cualitativa de los regalos, de la hospitalidad y de otras manifestaciones que alimentan o refuerzan la relación son, asimismo, ilustraciones de esta sumisión de la relación con las cosas a la relación con las personas. La generosidad de la gente sorprende siempre en las regiones donde la escasez y la precariedad reinan permanentemente.
- Los intercambios de servicios siguen la misma lógica: son, a menudo, pretexto para la relación, y la relación los rodea estrechamente, como lo demuestra bien el tiempo proporcionalmente largo dedicado a los saludos más o menos ritualizados, a las conversaciones en apariencia anodinas o, en términos generales, al tiempo dedicado (y exigido) al otro.

Documento nº 5

LA INMIGRACIÓN, EL PROYECTO MIGRATORIO Y LAS DIFERENTES FASES DEL PROCESO MIGRATORIO

5.a. Una historia de la inmigración

APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA HISTORIA DE LAS MIGRACIONES

I - LAS MIGRACIONES TRADICIONALES

Son de dos órdenes:

- Los desplazamientos de población ligados a la búsqueda de recursos,
- Los desplazamientos ligados a acontecimientos traumáticos.

A- La búsqueda de recursos

Los hombres prehistóricos ya seguían a los grandes rebaños de herbívoros en sus migraciones estacionarias. Un ejemplo bien conocido de este modo de vida: los indios de las planicies de Norteamérica seguían el movimiento de los bisontes.

De modo natural, los pastores nómadas han ocupado su lugar. Sus recorridos están ordenados en el tiempo y el espacio. Se valen de derechos históricos sobre los recursos que son generalmente respetados por los demás grupos humanos que viven en el mismo ecosistema. Algunos conflictos esporádicos sirven para reordenar los derechos de los diferentes grupos en el territorio y sus recursos para llegar a un equilibrio duradero entre las necesidades de los grupos y los recursos, y entre los grupos mismos. Desiertos y montañas son aún testimonio de este modo de vida.

La invención de la agricultura fija un poco más a los grupos sobre el territorio, pero no suprime el nomadismo, en forma de cultivo *shifting* o

cultivos itinerantes sobre chamiceras. Efectivamente, aparte de los "cultivos de choza", abonados con los desperdicios domésticos, las tierras tropicales pierden rápidamente su fertilidad (por ejemplo, en África tropical: el primer año, un cereal grande —arroz pluvial, sorgo o mijo—; el segundo año, una leguminosa —cacahuete—; el tercer año, un cereal de bajo rendimiento —fonio— o mandioca. Después, de 10 a 20 años en barbecho, lo que supone la puesta en cultivo de nuevas parcelas.

Cuando un terreno rural ha sido cultivado y faltan nuevas tierras, todo el pueblo se desplaza a una nueva tierra. La frecuencia de los desplazamientos varían según la presión demográfica y la fertilidad de los suelos de las tierras del Sahel, que no pueden producir más de una cosecha cada 3-5 años (por ejemplo, N.E. de Burkina Faso).

B- Los desplazamientos ligados a acontecimientos traumáticos

Tienen tres causas: el hambre, las epidemias y las guerras (las *Tres Parcas*). A menudo las "tres parcas" están unidas: la guerra produce el hambre y las epidemias. Pero el drama puede tener causas naturales, como la sequía del Sahel durante los 70, que obligó a pastores y agricultores a buscar agua y pastos a 200 km al Sur.

Estos desplazamientos de poblaciones llamadas tradicionales están siempre de actualidad, particularmente aquellos ligados a acontecimientos traumáticos: por ejemplo, los países interlacustres; Yugoslavia; la partición de la India británica en dos estados independientes, que produjo el éxodo de población más gigantesco que la historia haya registrado.

Estos desplazamientos tienen en común que afectan a los grupos familiares casi al completo (incluidos ancianos, mujeres y niños) los cuales intentan recrear y construir en lo posible el antiguo modo de vida con el mínimo de adaptaciones necesarias en la nueva situación.

Si los desplazamientos unidos al aprovechamiento de recursos son a menudo cíclicos, las migraciones de origen traumático no comportan un proyecto de retorno preciso, incluso si el territorio de origen adquiere el aspecto fantástico del paraíso perdido. Por ejemplo, los judíos después de la diáspora de la segunda guerra con los romanos: "el año que viene en Jerusalem" durante casi 2000 años.

II.- EUROPA ENTRE 1498 Y 1792

El fin del siglo XV abre un periodo durante el cual Europa va a convertirse (y lo es aún) en la primera y la mayor región del mundo en lo que a migraciones se refiere. Veamos algunos elementos de contexto que ayudan a situar la problemática migratoria:

Europa es cercada, bloqueada, por el imperio otomano que controla el Este y el Sur.

En la repatriación suroccidental, los reinos forman estados **centralizados y uniformadores** en los que las minorías étnicas y religiosas vienen a contradecir un ideal de unidad y de coherencia. Por primera vez desde la represión de los cátaros, la herejía subvierte la legitimidad de los príncipes y sus estados prenacionales.

Las divisiones del cristianismo degeneran en guerras civiles que provocan persecuciones y violencia generalizada contra los perdedores.

De manera sorprendente, **América se abre a la ambición territorial** de los europeos bajo la forma de **tierra sin amo**, de *territorio vacío*.

Este contexto explica las características de las migraciones durante este periodo:

- **Expulsión de las minorías étnico-religiosas** en zonas como el Reino de Castilla: en primer lugar los judíos y a continuación los moriscos, tras dos sublevaciones duramente reprimidas, se dispersan, los primeros por el Imperio Otomano y, los segundos, por el Norte de África. Estas migraciones forzadas implican efectivos considerables para la época: alrededor de medio millón de personas según B. Benassar (*Historia de los españoles*, 2 vols., 1983).
- **Las guerras de religión** provocan la marcha más o menos masiva de minorías perdedoras: pietistas alemanes, hugonotes franceses, puritanos ingleses... Muchos pretenden crear una nueva sociedad edificada sobre la palabra de Dios. Ven en Norteamérica o en Sudáfrica la nueva Tierra Prometida. Para construir sus colonias agrícolas y vivir su utopía no dudaron en masacrar a los indios o en reducir a los hotentotes a la esclavitud.

- **La conquista de América**, su control y su explotación económica atraen a una pequeña multitud de soldados, funcionarios, misioneros y comerciantes que intentan sacar partido de los recursos tropicales que dejaron de estar disponibles desde la ruptura con Oriente.

Las masas humanas afectadas por estos movimientos no son considerables. En tres siglos, menos de 20 millones de personas habrían dejado el continente, tres cuartas partes de las cuales irían a instalarse en América. Al terminar el siglo XVIII, la joya de las colonias francesas, primer productor mundial de ultramarinos, Haití, no contaba con más de 250.000 franceses de origen.

Un capítulo aparte merece la deportación de africanos negros a América, **puesto que introdujo en la historia de las migraciones la lógica económica pura, un lógico comercio guiado por un solo objetivo: la ganancia**. Esta lógica nueva y masiva anuncia una era nueva en esta historia.

La explotación de una agricultura tropical de plantación, es decir, con una producción masiva de mercancías destinadas exclusivamente a la exportación a los mercados europeos en expansión, necesita una mano de obra numerosa, dócil (es decir, completamente desocializada) y resistente al medio físico tropical. La población local, ya diezmada por las masacres y las nuevas enfermedades, prefiere morir que vivir en esclavitud. La noción de mano de obra como objeto económico desimbolizado, como mercancía provista de precio de coste, de transporte y de venta, se desarrolla y provoca un amplio intercambio entre tres continentes, **el comercio triangular**.

Este comercio es particularmente lucrativo, puesto que los barcos que lo practican, pertenecientes a compañías llamadas "a la carta" a partir del siglo XVII, nunca viajaban vacíos. Dejan los puertos del oeste europeo cargados de "pacotilla": telas, pólvora de cañón, viejos mosquetes, perlas de cristal y alcohol.

Estas mercancías serán objeto de un trueque con los esclavos capturados en el interior del continente africano por los reinos costeros. El embarque se efectúa intentando minimizar las pérdidas debidas a una mortandad considerable y a los retrasos provocados por las grandes calmas ecuatoriales.

Una vez desembarcados los esclavos en las colonias y vendidos en el mercado, el mismo barco embarca el azúcar, el café, el tabaco y la canela o el índigo y atraviesa de nuevo el Atlántico en dirección al Norte, empujado por los alisios, para vender estas mercancías en los mercados europeos.

Ha sido difícil hacer el balance de las personas transportadas de esta manera. La historiadora de África Catherine Coquerit-Vidrovitch da la cifra probable de veinte millones de desembarcados realmente en América por las pérdidas demográficas estimadas en una centena de millones en el continente africano (sobremortandad debida a la inseguridad y a las pérdidas de natalidad).

III - LA RUPTURA DE 1792

¿Por qué esta fecha? Porque marca un cambio radical en la historia de las migraciones. Esta fecha inaugura las migraciones contemporáneas, puesto que entre 1792 y 1834-38 Inglaterra primero, a continuación el continente, y algunos decenios más tarde el mundo entero, van a conocer una modificación total de la manera de considerar y de tratar el trabajo humano. Al término de este cambio el trabajo humano será considerado como una simple mercancía que puede venderse en el mercado en función de la oferta y la demanda como cualquier otro producto. El trastorno introducido por esta innovación va a provocar directa o indirectamente (debido a distintos conflictos) el éxodo de casi cien millones de europeos, principalmente a Norteamérica (60 millones), repartiéndose el resto entre Sudamérica, Australia, Sudáfrica, El Magreb y las colonias portuguesas.

El cambio afecta **al modo de gestión de los pobres**. Los pobres, en el antiguo régimen, representaban lo que hoy se llamaría trabajadores subalternos o parados. Mendigos y pordioseros constituían una categoría social netamente inferior y bajo sospecha.

En Inglaterra, pionera en este terreno, la gestión de la pobreza estaba asegurada por las *leyes de los pobres*, que datan del periodo isabelino. Estaban basadas en tres pilares:

El **primer pilar** era la lucha contra el vagabundeo. Distintas disposiciones legales prohibían a la gente abandonar su parroquia (municipio) salvo bajo autorización particular de las autoridades locales. Existía la adscripción de

los pobres a una localidad (=imposibilidad de un mercado regional o nacional de mano de obra). Pocas posibilidades legales de emigrar salvo en caso de conmoción social grave, guerra o revolución.

El **segundo pilar** era el libre acceso de pobres a las tierras y los pastos comunales, al espigueo, a los pastos libres y a la leña de los bosques comunales y privados. El trabajo agrícola estacional combinado con una mini-ganadería en tierras comunales permitían la supervivencia de la *gente honrada* a niveles considerados como decentes.

El **tercer pilar** era la **caridad**, organizada por la parroquia e incluso el obispo. Obligación religiosa indiscutible, podía alcanzar una importancia considerable en ciertas regiones. De este modo, un obispo de Cádiz al comienzo del siglo XVIII daba a los pobres de su circunscripción 10.000 panes al día, alcanzando con ello, realmente, una cumbre. Esta caridad es similar a la caridad institucional de las sociedades musulmanas aún tradicionales.

A fines del XVIII este sistema hace agua por todos lados. Las tierras comunales han sido arrasadas por oleadas sucesivas, cercadas por particulares tras comprarlas a las parroquias. Las técnicas agrícolas permiten una racionalización de la mano de obra en las grandes haciendas, que pasan, en Inglaterra, de un sistema de arrendamiento y de aparcería, a una explotación más directa por los *gentlemen farmers*, disminuyendo así el empleo agrícola en el momento mismo en que tenía lugar un crecimiento demográfico.

Esta precarización de la vida de las masas rurales coexiste con un enriquecimiento global del país. Después de la batalla de Plessis, la India acaba de ser sometida en 1768. El primer exportador mundial de tejidos se convierte, en treinta años, en exportador de algodón en rama que será trabajado en las fábricas inglesas para ser revendido en el sur del continente y en el resto del mundo. Así pues, el comercio internacional se infla y llega a ser excedente con regularidad, transportado por una marina mercante floreciente que ha desbancado a los franceses y holandeses, últimos competidores. **El país, pues, se enriquece en el momento mismo en que la mayoría de la población se empobrece**, situación paradójica que vamos a encontrar en muchos países contemporáneos del tercer mundo.

En 1792, los ediles de un condado, **Speenhamland**, reaccionan contra esta situación creando un sistema de prevención de la miseria que se extiende rápidamente al resto del país.

Speenhamland mantiene la adscripción territorial de los pobres, pero instaura una especie de *salario social* generalizado: todo habitante de la parroquia tiene derecho a un importe de ingresos en dinero considerado digno de un ser humano. Si la persona trabaja pero su salario no alcanza este límite, el salario será completado por los fondos parroquiales. Si la persona no trabaja, recibirá una asignación que alcance este nivel considerado "digno".

Las consecuencias de estas medidas van a hacerse sentir en un plazo de veinte años:

- **Baja acelerada de los salarios** rurales, puesto que los patronos saben que la parroquia va a completar los ingresos de los salarios que se juzguen insuficientes.
- **Destrucción de la solidaridad familiar**: las separaciones, el abandono de hijos y de ancianos se multiplican, facilitados por la intervención salvadora de la colectividad; los estudios contemporáneos hablan de "envilecimiento de los campesinos", de "pereza generalizada" y de "trampas".
- **El dinero local decae por el sistema de subsidios generalizados; las cajas son exclusivamente parroquiales, no existe una caja central.**
- Las parroquias venden —**privatizan**— las últimas tierras comunales para disminuir su déficit, reduciendo todavía más los medios de vida de los pobres, haciéndolos aún más dependientes de la ayuda pública.
- **La caridad religiosa y de los particulares**, en otro tiempo base del sistema de solidaridad interclasista, desaparece.

El sistema de Speenhamland lleva al caos a la sociedad rural y conduce a un estancamiento financiero. Crea una opinión contraria unánime, ya que es criticado violentamente tanto por los moralistas, los eclesiásticos y los humanistas como por el mundo de los negocios representado por los liberales. Dos leyes (1834 y 1838) abolirán el sistema. Será reemplazado por:

- **La libertad de circulación y de establecimiento.**
- **La abolición de todas las ayudas públicas**, reemplazadas por un sistema de asilos de pobres y de orfelinatos con organización carcelaria

infrahumana, bien descritos por autores como Charles Dickens o Jack London.

- **La libertad del trabajo:** cualquiera, sea cual sea su edad o su condición, puede ser contratado como trabajador con condiciones salariales u otras libremente acordadas por las partes.
- **La prohibición de las coaliciones,** de los sindicatos, en nombre de la libertad individual.

En lo sucesivo, **un mercado libre, autorregulado, regido por la ley de la oferta y la demanda a escala nacional se establece sobre la mano de obra —la capacidad de trabajo— considerada y tratada como cualquier mercancía, negociada una por una, por unidades independientes.**

IV - DE 1838 A 1923

Retenidas durante mucho tiempo por el sistema de Speenhamland y por la asignación a domicilio, las masas campesinas, "los pobres", fragilizadas, precarizadas y míseras acuden en tropel a las ciudades. Son los individuos aislados, desarraigados, que intentan sobrevivir mal que bien, cayendo muchos de ellos enfermos por la miseria y la promiscuidad. Una idea generalizada: huir.

Justamente América aparece como el aliviadero ideal de esas masas humanas:

- Se ofrecen tierras libres a los emigrantes, procedentes ellos mismos del campesinado.
- La navegación a vapor hace bajar el precio del viaje que llega a ser accesible para un mayor número de personas.
- La organización del correo y, sobre todo, del telégrafo, permite atenuar los efectos psicológicos de ruptura y mantener la esperanza del regreso.
- Los nuevos emigrantes, muy próximos culturalmente a los padres fundadores de los Estados Unidos, permiten que **sus colonias de campesinos y ganaderos** ocupen y controlen los vastos territorios arrancados a los indios y Méjico. El oro de California provoca el efecto de atracción de un nuevo Eldorado. Los emigrantes están, pues, en la base de la creación de una **nueva sociedad de hombres libres, desarraigados, sin otras ataduras que la fidelidad a un Estado muy poco presente.** Y, en su mayoría, nómadas.
- Tras la guerra civil, el desarrollo de las ciudades y del empleo industrial y las grandes obras de los ferrocarriles permiten la creación de una

oferta de empleo salarial y urbano, apareciendo así el **prototipo de inmigrante proletario** inmortalizado por Charlot en *Tiempos modernos*. El temporero agrícola de *Las uvas de la ira*, el jornalero de las grandes obras y el obrero de las minas y de las fábricas encarnarán al personaje del inmigrante hasta los años 70. Estos nuevos emigrantes no van a América para *fundar una nueva sociedad de Dios* como los padres fundadores, sino para mejorar sus condiciones de vida, hacer fortuna y, si es posible, regresar algún día.

La política social seguida en Inglaterra se extiende rápidamente en el continente produciendo efectos idénticos: desarrollo de los negocios y del comercio internacional, enriquecimiento de las clases ligadas al mundo de los negocios, prohibición de los sindicatos, libertad de salarios y de contratos, ningún límite a las condiciones de contrato —trabajo de mujeres y niños—, desaparición de la ayuda social y de la caridad pública reemplazada por las asociaciones de beneficencia y, por tanto, empobrecimiento y desarraigo de las masas campesinas.

Así, en la historia de las migraciones se puede considerar, en lo que concierne a las causas y el número, un antes y un después de la instauración del libre mercado autorregulado.

Con todo, los desastres sociales serán de una tal amplitud que van a ser introducidos a fin del siglo ciertos paliativos: leyes de protección del trabajo y, sobre todo, cajas de mutualidad administradas por las coaliciones y asociaciones de trabajadores salidos de la clandestinidad. Bismark crea la primera seguridad social moderna en Alemania. Se atenúa el libre cambio, los estados se protegen de la competencia. Se entra en un periodo proteccionista y recesivo. Los conflictos entre países imperialistas se multiplican.

La ola migratoria alcanza su apogeo a la vuelta del siglo. Entre 1900 y 1914, 14 millones de europeos se instalan en Estados Unidos. Si se tiene en cuenta el conjunto de las migraciones casi cien millones de personas habrían dejado en un siglo el continente rumbo a los nuevos países de las Américas, Australia y Nueva Zelanda, Sudáfrica y Argelia.

Retengamos algunos elementos característicos del contexto de estas migraciones:

- **Noción de espacios vacíos**, países nuevos que es posible —que se debe— llenar.
- **Control territorial militar previo**, independencias como la australiana o a la sudafricana bajo poder militar blanco.
- **Creación de sistemas productivos capitalistas** gracias a la internacionalización de los mercados de capitales y de materias primas que permite una primera acumulación y la aparición de una demanda interna.
- **Desarrollo de una demanda de mano de obra** regular allí donde los aborígenes se niegan a entrar en el sistema (venderse al precio y a las condiciones del mercado).

Podemos situar el declive de las migraciones hacia un mundo vacío hacia 1923, fecha en la que Estados Unidos dicta leyes restrictivas a la inmigración e insta un sistema de cuotas étnicas.

No obstante, al mismo tiempo, las tareas de reconstrucción después de la masacre de la primera guerra mundial abren ciertos países de la Europa Occidental a las migraciones provenientes de la cuenca mediterránea. Se entra así en un nuevo capítulo de las migraciones, el de la historia inmediata, ya que se llega a su fin en 1975. Podrá ser analizado en términos de oferta y de demanda de mano de obra.

A partir de 1975 se inicia el último capítulo: migraciones en un mundo terminado, completo, lleno, migraciones de oferta sin demanda y, por tanto, sin legitimidad.

5.b. El proyecto migratorio

El objetivo esencial de esta exposición es intentar rectificar ciertas imágenes negativas y miserabilistas, transmitidas por ciertas personas a propósito de los inmigrantes y, sobre todo, de los padres inmigrantes.

El análisis de los incidentes críticos referidos por los educadores a lo largo de la formación muestra, por ejemplo, que:

- Existe un proceso de estigmatización, de generalización abusiva, tanto para las familias como para los hijos: *"todos los inmigrantes o todos los hijos de inmigrantes son..."*.
- Existe una tendencia a considerar que todos los inmigrantes sufren una desculturización: *"los inmigrantes han olvidado su cultura, carecen de cultura"*.
- Se constata una puesta en duda de las capacidades de los inmigrantes para ocuparse bien de sus hijos.
- Los inmigrantes pueden ser considerados como personas que no parecen artífices de su vida, como personas sin proyecto, que viven esencialmente el día a día.

Se impone, por tanto, la prudencia. Es necesario desde este momento utilizar todos los recursos del grupo.

En el medio escolar, estas imágenes negativas están alimentadas por:

- Las dificultades de comprensión mutua entre los educadores y los padres.
- El bajo nivel de escolarización de ciertos padres, que no saben ayudar a sus hijos.
- La escasa implicación de los padres en el colegio (en mayor medida que los demás padres *"no acuden cuando se les convoca"*...).
- Los problemas escolares de muchos hijos de familias inmigrantes.

Es importante permitirles a los educadores que afinen su diagnóstico y su juicio sobre las familias y los hijos. Deben, efectivamente, concienciarse de que los padres son actores de pleno derecho, que tienen planes para sus hijos y su familia, planes que se inscriben en un proyecto más global: el proyecto migratorio.

Detrás de toda migración, existe siempre, de hecho, un proyecto migratorio que radica en el deseo de mejorar las posibilidades de la persona y su familia. Este deseo puede mantenerse indeterminado o adquirir una forma muy precisa a través de ciertas esperanzas, de aspiraciones muy concretas: enviar dinero a la familia, economizar para comprar una vivienda, poner en marcha un establecimiento, enviar a los hijos a una escuela de enseñanza superior...

Por supuesto, el proyecto depende del tipo de migración (política, económica...) y evoluciona con el tiempo, a lo largo de las diferentes fases del proceso migratorio.

5.c. El proceso migratorio (A. Perroti)

El proceso migratorio se mantiene a lo largo de varias generaciones.

Las etapas de este desarrollo pueden ser resumidas como sigue:

1. En principio, una selección social y demográfica, por edad y por sexo, de la población activa (fuga social).
2. El carácter temporal inicial del proyecto que implica siempre la idea de regreso al país, a corto o largo plazo.
3. La pobreza de las fuentes de información sobre las regiones de destino (correspondencia privada o impacto de los medios de comunicación).
4. Formación de "corredores" y constitución de "paradas" en el itinerario. Formas de explotación de estos "corredores".
5. Creación, en el país de destino, de centros de confluencia (zonas urbanas de reagrupación, rurales o comunitarias).
6. Prioridad del problema de inserción en el empleo y la vivienda. Aceptación de las condiciones neofeudales de vida y de trabajo. Reduccionismo. Autocensura de las aspiraciones.
7. Traslado al extranjero de los modos y reglas de la vida social del grupo de pertenencia. Fenómeno de cohesión étnica.
8. Ocupación de los escalafones más bajos de la pirámide socio-profesional (empleo / vivienda).
9. Mantenimiento de los lazos con el país de origen (transferencias de divisas).
10. Proceso de reunificación familiar.
11. Proceso de promoción social y de difusión geográfica en el interior del país de acogida. Inversión de los ahorros *in loco*.
12. Prioridad de los problemas de salud y de los problemas de escolarización de los hijos.
13. Paso de lo temporal a lo permanente a causa de los hijos y su porvenir. Traslado de las aspiraciones a los hijos. Debilitamiento de los lazos con el país de origen.
14. Conflicto entre el proyecto de los padres y el de los hijos. Prioridad de los aspectos culturales internos en el grupo familiar.
15. Paso de las necesidades de asistencia específica a la integración en las estructuras de derecho común. Prioridad de los problemas de integración y de los aspectos culturales ligados al entorno social global.

16. Interrupción de los flujos migratorios con la muerte o el regreso al país de los que llegaron en primer lugar (los padres). La experiencia migratoria se convierte en recuerdo.
17. Problemas sociales y culturales de las nuevas generaciones resultantes de ciertas migraciones no europeas, que pueden padecer —en mayor medida que los demás— la falta de integración en el empleo, la vivienda y las prácticas culturales y que pueden ser objeto de comportamientos intolerantes y racistas.

5.d. La aculturación.

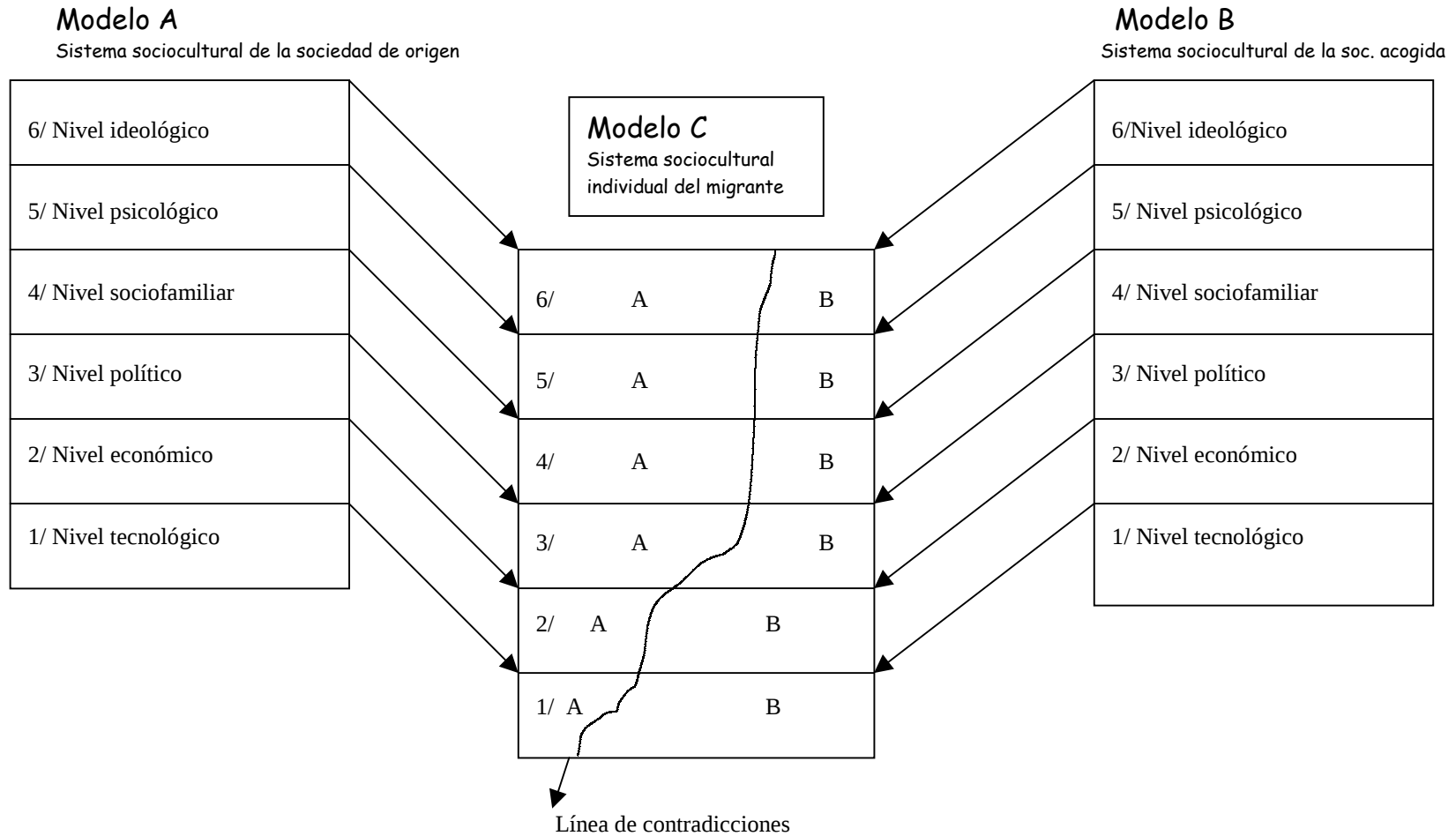
La *aculturación* es el conjunto de fenómenos que resulta de los contactos directos (o indirectos) y continuos entre grupos de individuos de culturas diferentes y que provoca cambios en los dos grupos.

Generalmente, una de las dos culturas posee un estatus "superior", mientras que la otra es considerada "inferior". Estos estatus son asumidos y reconocidos de manera global por los miembros de las dos comunidades. Los cambios producidos en las dos culturas son, por tanto, desiguales.

Estos cambios dependen de una serie de parámetros:

- La rapidez o el ritmo del fenómeno.
- Su extensión, es decir, el número de rasgos y de valores afectados por la transformación.
- La profundidad de los rasgos afectados; por ejemplo, la profundidad del cambio provocado por la introducción de una nueva planta cultivable (la mandioca o el maíz en África) no es comparable a la introducción de una religión extranjera; otro ejemplo: un sistema familiar patriarcal se verá más afectado por los cambios en la relación entre padre e hija que entre padre e hijo.
- La relación del rasgo cultural nuevo con los rasgos culturales preexistentes. Por ejemplo, la mandioca, planta nueva en África tropical, puede ser cultivada con los aperos y las técnicas preexistentes: enlaza bien con el sistema agrícola africano.

Para comprender mejor la aculturación que se produce en los emigrantes, proponemos el esquema siguiente:



1. Hay adaptaciones por tensiones inevitables.
2. No tienen coherencia lógica: simple relación de fuerzas.
3. Producen tensiones que producen angustia y sufrimiento cuando afectan a niveles profundos.

Es útil distinguir (de manera arbitraria) seis campos de producción de la cultura y examinar a continuación cómo esos seis campos se encuentran en un proceso de aculturación.

Generalmente, la aculturación permite el encuentro de los individuos resultantes de la cultura moderna con los individuos de culturas tradicionales. Para el emigrante, se tratará de construir un modelo que integre las dos culturas: la de la sociedad de origen y la de la sociedad de acogida. Los diferentes niveles de producción presentados en el esquema no están influidos de la misma manera: depende de si afectan a parcelas más o menos importantes de la identidad personal. El emigrante asumirá más fácilmente los rasgos culturales relacionados con los niveles tecnológicos y económicos que los rasgos relacionados con los niveles psicológicos e ideológicos. Su experiencia será entonces el resultado de dos conjuntos que actúan sobre él en diversos grados, y sufrirá las contradicciones que existen entre ambos, debatiéndose entre los dos sistemas de regulación.

Estas contradicciones y tensiones son inevitablemente fuente de angustias y de sufrimiento en tanto que afectan a los niveles profundos de la personalidad.

Sufrimiento igualmente alimentado por el doble conflicto engendrado por la esperanza mítica del regreso. Esta esperanza acentúa el carácter ambivalente del proyecto: inscribirse en la sociedad de acogida manteniéndose fiel a los orígenes.

El sufrimiento provocado por la emigración es padecido por las personas que han realizado el viaje, y repercute, a continuación, de manera más o menos acusada, sobre las generaciones siguientes nacidas en el país de acogida.

Todos los trabajos de etnopsiquiatría han mostrado hasta qué punto la migración puede provocar graves perturbaciones psíquicas. Este sufrimiento encuentra su explicación en la gestión paradójica entre las dos culturas.

Moreau (1995) escribe:

Si definimos la cultura de la emigración-inmigración como paradójica, es porque, por un lado, resulta de la tentativa de reconstruir "aquí" un entorno que no puede existir más que "allí", y porque, por otro, encierra numerosos hechos culturales que pueden ser contradictorios e incompatibles los unos con los otros, pero que coexisten mal que bien

en una especie de equilibrio transitorio, constantemente en tela de juicio.

Documento nº 6

**LAS POSIBLES DIFICULTADES AFECTIVAS DE LOS HIJOS DE
INMIGRANTES EN EL MEDIO ESCOLAR**

Durante los primeros años de su vida, el niño se construye y se estructura a partir de las normas que rigen su familia. Es sabido que estos primeros años son fundamentales.

Cuando el niño llega al colegio, a los tres o a los seis años, el camino es todavía muy largo y su estructura mental aún muy frágil. Hasta este momento su psiquismo se ha organizado en armonía con lo que su familia le ha propuesto: una lengua, gestos, valores... En resumen, con todo lo que reviste la cultura de esta familia.

El niño existe en y por esta cultura que lo ha "atrapado" de manera inconsciente. Todo lo que la compone es para él como una evidencia y sólo será capaz de cuestionarla, sin peligro para su personalidad, más tarde, durante su adolescencia.

Hasta entonces, cuanto más joven sea, más necesidad tendrá de correspondencias entre lo que ha interiorizado y el mundo que lo rodea. Son estas correspondencias las que le proporcionan la estructura alrededor de la cual se construye su psiquismo.

La herramienta fundamental para establecer estas correspondencias es, por supuesto, el lenguaje. La capacidad estructuradora del lenguaje es enorme y su impacto ha sido demostrado por los trabajos de Dolto, para quien "Todo es lenguaje".

Incluso si la lengua hablada en casa está próxima a la del colegio, el niño hablará otra lengua, portadora de otra experiencia, la del saber oficial, con sus normas. Y esto es muy duro para él, ya que el colegio lo arranca de su lengua materna, aquella que había adoptado sin dolor. (Dahun Zerdalia, 1995)

Imaginemos entonces en qué grado de desarrollo puede encontrarse un niño pequeño cuando se siente inmerso en un mundo escolar en el que deben

cambiar la mayor parte de sus referencias. Va a tener que aprender de nuevo muy deprisa, que reconstruir, que descifrar las nuevas correspondencias que le van a permitir encontrar su lugar en ese medio.

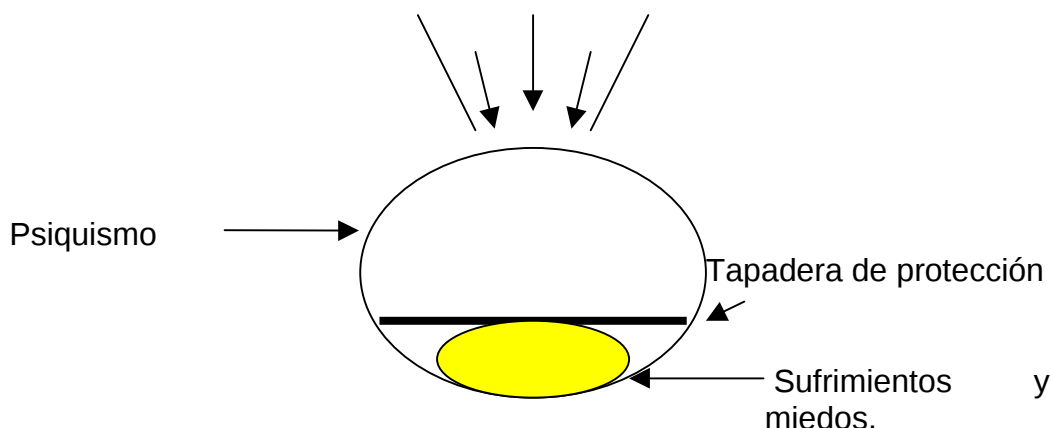
Cuanto más próximo a su familia esté lo que viva en ese medio, más fácilmente se realizará la integración. Es conocido por otro lado que los hijos de educadores están entre los que consiguen mejores resultados en el colegio.

A la inversa, cuanto mayor sea la distancia entre la familia y el colegio, más dificultades padecerá. Y estas llegarán a ser para él insalvables si las personas clave que son su referencia en cada uno de los medios se contradicen, entran en conflicto o se desacreditan mutuamente.

Hasta el final de la educación primaria, el niño apenas tiene capacidad crítica para emitir un juicio propio. Juzga el bien y el mal tomando como referencia a las personas importantes para él, es decir, a sus padres y a su maestro o maestra. Si estas personas se contradicen, sitúan al niño ante la imposibilidad de construirse a sí mismo y originan en él una zona de angustia ligada a la doble tensión a la que se encuentra sometido. Sea lo que sea lo que haga, no podrá satisfacer a las dos partes. Comenzará entonces a sufrir y hará caer sobre él las contradicciones que no puede resolver, culpabilizándose y desvalorizándose a sí mismo.

Para comprender el impacto de este sufrimiento en el comportamiento de los niños que están en esta situación, utilizaremos las tres imágenes siguientes:

1. Situación "normal"

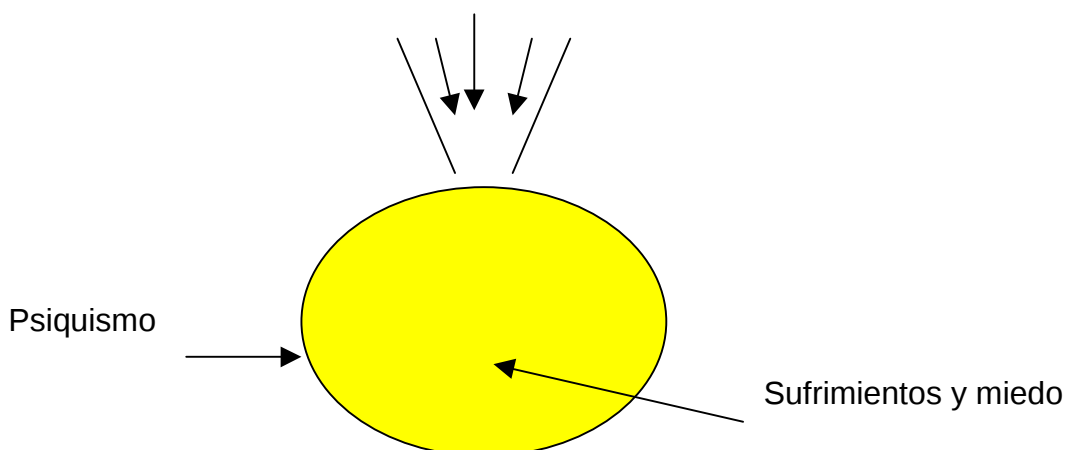


La burbuja representa el psiquismo que se construye y que en el transcurso de una infancia sin mayores problemas se llena progresivamente con las experiencias de la vida.

Los sentimientos negativos (miedos, angustias) se depositan sucesivamente en el fondo de la burbuja. Si el niño vive en un entorno relativamente seguro, el fondo de la burbuja permanece tranquilo y no sobrepasa un cierto nivel. La afectividad deja sitio entonces para todo lo demás, la vida social, los aprendizajes...

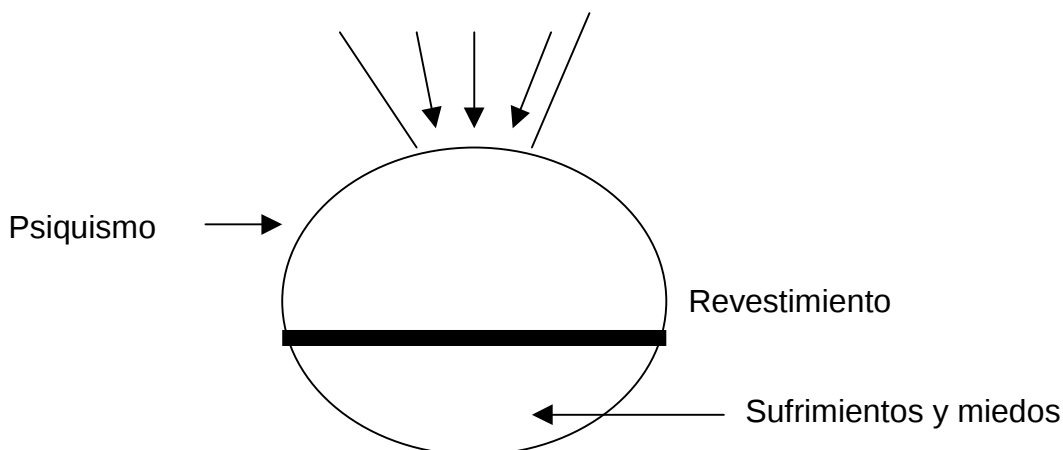
Por el contrario, si la tensión afectiva interna es muy importante, la vida intelectual y social resulta perturbada. Es por esto por lo que, en el transcurso de nuestra existencia, desarrollamos una tapadera protectora, es decir, unos comportamientos que nos permiten mantener esta tensión afectiva en el fondo de la burbuja. Algunos practicarán yoga o deporte, otros fumarán un cigarrillo, beberán una copa o incluso tomarán un tranquilizante de vez en cuando.

2. Situación patológica.



A veces el sufrimiento y el miedo invaden por completo la burbuja. Estas personas necesitan un tratamiento terapéutico. Sufren neurosis, psicosis o incluso autismo. Esta enfermedad provoca un encerramiento total en uno mismo, la ruptura con el mundo exterior, unos comportamientos reiterativos, el automaltrato psíquico. Algunas teorías interpretan estos síntomas como comportamientos que le permiten al individuo intentar controlar o escapar de sus miedos. (Véase el libro *Une âme prisonnière – Un alma prisionera*— de Birger Sellin, Laffont, 1993).

3. Situación intermedia.



Para otros niños, la situación es intermedia. El miedo y el sufrimiento no invaden todo el psiquismo, pero son lo suficientemente importantes como para ocasionar problemas de adaptación al medio.

La tapadera debe convertirse entonces en un revestimiento protector. Los comportamientos para controlar las angustias y los sufrimientos variarán con la edad. En la niñez, ya sea en la familia o en el colegio, encontramos dos tipos de reacción: el repliegue sobre sí mismo o la rebeldía.

Una minoría de niños se retraerá. Se encerrarán en su mundo, con la expresión inescrutable, apáticos, rehusarán obstinadamente entrar en ese mundo demasiado diferente que es el colegio, llegarán total o selectivamente al silencio absoluto.

Dahoun Zerdalia (1995) analiza los diferentes tipos de silencio que ha podido encontrar en su trabajo como psiquiatra. Escribe:

Atrapado entre dos mundos, familia-colegio, el niño ya no sabe como quién hablar.

Otros, más numerosos, elegirán la rebeldía. Para sobrevivir, hace falta ser más fuerte que el miedo. El mejor medio para llegar a ello será crearse un mundo de excitación y de sensaciones fuertes que le permitan evitar a toda costa las emociones y los sentimientos.

A medida que crecen, estos niños harán como los adultos. Se dirigirán a determinados productos con el fin de mantener sus miedos y sus angustias en el fondo de la burbuja, y conocerán el infierno de la droga.

Un determinado número de ellos se convertirán también en delincuentes porque habrán desarrollado, en mayor medida que los otros, sus defensas expresándolas de manera violenta. Para ellos, el único modo de salir de ahí será ser "los más fuertes y saber hacer las cosas antes y mejor que los demás".

No se trata aquí de hacer responsable al colegio de todos los sufrimientos de los niños, de la delincuencia de los jóvenes y del azote de la droga.

Este sufrimiento tiene, sin duda, orígenes múltiples que se enlazan unos con otros. Los psicoanalistas aseguran por otro lado que los niños heredan al nacer los sufrimientos de sus padres. A continuación aparecen nuevos sufrimientos, y la vida va construyendo progresivamente a un niño más o menos apto para entrar en educación primaria, más o menos preparado para someterse al ambiente escolar, más o menos dispuesto a aprender.

Nuestra finalidad es aquí hacer comprender que la rebeldía de ciertos niños puede significar la expresión de un sufrimiento interno y constituir una condición de supervivencia afectiva. Tratarlo como comportamiento indisciplinado sancionándolo no hace más que acrecentar la tensión interna, lo que ocasionará aún mas rebeldía.

Es necesario señalar también que la mayor parte de los hijos de familias de inmigrantes no manifiestan este tipo de comportamiento. No encontramos generalmente más que algunos por clase. Con todo, con sus perturbaciones, pueden arrastrar a todos los demás a la rebeldía.

La tendencia puede ser entonces globalizar el juicio y catalogar definitivamente al conjunto de la clase como una clase difícil.

La indisciplina en una clase debe, pues, ser analizada de manera muy precisa, con el fin de identificar a los niños que sufren y comprender qué situaciones provocan, más que otras, la tensión interna de estos niños.

Más allá del diagnóstico, se impone tomar conciencia del impacto negativo que puede engendrar una desvalorización de su familia y su cultura en la construcción de la identidad de un niño.

Desde este momento, incluso si el objetivo del educador es esperar para sus alumnos mejor estatus social que el de sus padres, debe hacerlo sin manifestar un juicio negativo. Deberá, por el contrario, reforzar el amor y la confianza que los niños sienten por sus familias, incluso si éstas no comparten el mismo sistema de valores que él.

Documento nº 7

**LAS ESTRATEGIAS DE IDENTIDAD DE LOS HIJOS DE
INMIGRANTES**

Carmel Camilleri

Profesor honorario de la Universidad de París- V René Descartes, ha publicado, entre otros trabajos (con Geneviève Visonneau) Psychologie et culture: concepts et méthodes —Psicología y cultura: conceptos y métodos—, Armand Colin, 1996, y Différence et cultures en Europe —Diferencia y culturas en Europa—, Ediciones del Consejo Europeo, 1995.

La construcción de la identidad no es algo fácil para los inmigrantes. Estos adoptan diversos tipos de comportamiento como reacción a la puesta en entredicho de sus valores personales y de su cultura de origen.

Para todos los teóricos actuales, la identidad no es algo dado, sino una dinámica, una incesante serie de operaciones para mantener o equilibrar un yo donde se acepte que se sitúe y se lo valore. Es una configuración con dos caras indisociables, que integra a la vez el conjunto de los valores del mundo donde nos instalamos y la promoción de nuestro valor individual, aspecto este último que corresponde a lo que se puede llamar la dimensión ontológica de la identidad.

No hay nada más colectivo que la identidad personal

Pero no realizamos estas operaciones con completa autonomía.³ Las efectuamos en el seno de un entorno social que edifica, por sí mismo, una configuración de realidad y de valor paralela a la que nosotros construimos. La distancia entre estas dos series de operaciones, las que fabrica la sociedad y las que nosotros aspiramos a elaborar, es entendida como una puesta en cuestión de nuestra construcción personal. De ahí el despliegue de conductas que permiten reducir o anular esta separación: es ésta la fuente general de producción de "estrategias" de identidad, por medio de las cuales cada uno aspira a restaurar la imagen de un mundo y de un yo que

³ Para una presentación completa, véase C. Camilleri y G. Visonneau, *Psychologie et culture: concepts et méthodes* [Psicología y cultura: conceptos y métodos], Armand Colin, 1996.

es aceptado en el interior de ese mundo. Esta noción de estrategia afirma no sólo que mi "yo" se fabrica, sino que es fabricado entre varios, en compañía de los individuos que constituyen mi universo: nada hay más colectivo que la identidad personal.

Esta preocupación por el papel del otro en la constitución de uno mismo responde a la dimensión pragmática o instrumental de la identidad. La articulación de estas dos dimensiones —ontológica y pragmática, a menudo antagónicas, de donde surgen las estrategias con el fin de acomodarlas— es el eje principal de su interpretación. La noción de estrategia de identidad ha adquirido un lugar preeminente en la psicología cultural, ya que las situaciones de heterogeneidad de las culturas en un mismo lugar producen un efecto de aumento sobre los procesos en juego. Multiplican la cantidad y la variedad de las estrategias de identidad. Hemos aquí transportados al campo privilegiado de las discordancias culturales. Asimismo, por el hecho de la mezcla creciente de los grupos sociales contemporáneos, los inmigrantes están en el centro de las observaciones y las interpretaciones actuales. Nosotros consideraremos sucesivamente las estrategias que pretenden mantener una identidad ontológica (destinadas a responder a la puesta en cuestión del sentido de las cosas y del valor personal) y, además, las estrategias que aspiran a mantener una identidad pragmática (como reacción a la puesta en entredicho de la antigua cultura por la nueva sociedad).

¿Cómo reaccionan los individuos y/o los grupos víctimas de una desvalorización, de un ataque a la imagen habitualmente positiva que se hacen o intentan hacerse de sí mismos?⁴

Un primer grupo de reacciones consiste en evitar la puesta en entredicho, lo que puede hacerse de varias formas:

- Puede definirse de una manera que permita no considerarse blanco del desprecio. Es el caso de ciertos inmigrantes que se declaran beréberes, no para afirmar su diferencia, sino para negar su cualidad de argelinos. Otra actitud que permite, entre otras, escapar del objetivo estigmatizado es la "asimilación", que consiste en adoptar completamente la cultura del extranjero, abandonando las referencias propias.

⁴ H. Malewska-Peyre, "Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires" ["El proceso de desvalorización de la identidad y las estrategias de identidad"], en AA.VV., *Stratégies identitaires*, Puf, 1990; I. Taboada-Léonetti, "Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue" ["Estrategias de identidad y minorías: el punto de vista del sociólogo"].

- Se puede igualmente ocultar al estigmatizador, lo que se consigue aislándose en el universo de origen hasta llegar a la separación. Los integristas y los fundamentalistas, en la actualidad, ilustran a la perfección este hecho. Otras formas atenuadas de esta estrategia, muy difundidas entre los inmigrantes, consisten en minimizar, ignorar o rechazar los juicios despreciativos. Por ejemplo: "Hay compañeros que me dicen 'moro de mierda', pero es de broma".
- Es posible finalmente escapar a la dualidad estigmatizador-estigmatizado y los valores que la rigen, lo que lleva a la marginación. Esta reacción puede efectuarse en un sentido negativo si el sujeto se une a un grupo marginal, o incluso delictivo, o en una dirección positiva cuando, por ejemplo, se une a un espacio "transcultural", a veces "europeo", donde los problemas de aculturación y las normas despreciativas serán trascendidas.

Un segundo grupo de reacciones consiste en afrontar activamente la desvalorización, lo que se puede hacer de dos maneras diferentes:

- Se puede atacar al estigmatizador y sus juicios intentando neutralizarlos a través del ridículo, el desprecio de su persona, la argumentación o por otros medios.
- Es posible igualmente hacer uso de la "identidad polémica" a través de una sobreafirmación de uno mismo, especialmente valorando el rasgo estigmatizado por el adversario. Esta estrategia, muy conocida, es la que utilizan los negros cuando proclaman que "*Black is beautiful*".

El tercer y último grupo de reacciones es comprometerse con la desvalorización, lo que se reconoce, por ejemplo, en lo que se llama la "identidad crítica": se aceptan ciertos juicios negativos y se rechazan otros. Es una actitud que favorece la integración, una estrategia que consiste en adoptar rasgos ajenos a la vez que se conserva un cierto número de referencias de la cultura de origen.

Cuando el sentido de su pertenencia se pone en entredicho.

Después de haber examinado las estrategias adoptadas como reacción a la puesta en entredicho del valor personal del individuo, abordemos ahora las utilizadas cuando el sujeto o el grupo sufre una contradicción entre prescripciones contradictorias, unas provenientes de la cultura de origen,

otras resultantes de la cultura del país de acogida.⁵ Un primer grupo de sujetos resuelve el problema evitando reparar en los términos de la contradicción.

- De entre ellos, algunos se encierran en el código que privilegian al practicar el "aislamiento", lo que puede hacerse de manera explícita o disfrazada. En este último caso, el individuo adopta unos comportamientos acordes con la cultura de acogida, rechazándola interiormente.
- Otros, abiertos al pragmatismo y la integración, se cueban en todas las situaciones, practicando una alternancia sucesiva de códigos, sin confrontarlos unos a otros. Por ejemplo, se comportan como magrebíes entre magrebíes y como occidentales entre occidentales.
En un segundo grupo, los rasgos de los dos códigos están simultáneamente unidos, lo que abre también paso a la integración.
- La mayoría de las personas que actúan así tienen comportamientos sorprendentes, a la vista de las exigencias de la "lógica racional". Esta "ceguera lógica" es debida, generalmente, a los "arreglos" más o menos elaborados consigo mismos. Los individuos tienen posibilidades asombrosas para separarse de sí mismos, para dividirse y compartimentarse con el fin de ignorar lo que les molesta, especialmente las contradicciones. Por ejemplo, el joven adoptará un código moderno para concederse ciertas libertades y elegir esposa, pero utilizará un código tradicional como esposo y padre, porque resulta en este punto más ventajoso. Es la estrategia de la maximización de ventajas. De este modo también elaboran identidades "para todo" que yo he denominado "sincréticas".
- Frente a esta mayoría, otro subgrupo intenta sintetizar en una lógica racional los elementos culturales opuestos, utilizando dos tipos de argumentaciones estratégicas³. De ellos, algunos suprimen la contradicción apropiándose de las representaciones que le son ajenas, como la igualdad de sexos, sea en el contenido formal del código original, sea en el espíritu de éste. El individuo puede, entonces, extraer este espíritu de los textos fundadores (en este caso, el *Corán*), o bien se propone encontrarlo y manifestarlo a través de una conducta personal innovadora en su forma de enfrentarse a los conflictos ("el espíritu a costa de la letra"). Puede, del mismo modo, afirmar que la representación extranjera puede deducirse de la representación original: se afirmará así que la concepción moderna de la mujer, lejos de oponerse a los

⁵ C. Camilleri, "Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'un typologie" ["Identidad y gestión de la disparidad cultural: ensayo de una tipología"], en *Stratégies identitaires*, op. cit.

papeles tradicionales de madre y esposa, permite, al contrario, desempeñarlos mejor. La segunda orientación aparece en la tendencia masiva de elaborar compromisos que se quieren justificar racionalmente. A este respecto, una estrategia ejemplar es la disociación, que consiste en suprimir la contradicción entre los elementos culturales, separando netamente estos últimos. Por ejemplo, se critica tal conducta tradicional de los padres, aunque se sigue respetando su persona, según el código tradicional, porque "no es culpa suya". O bien se produce una adhesión a un valor relevante de un código y el individuo se conduce según el código opuesto argumentando la legitimidad de la separación entre el principio y su aplicación en unas condiciones determinadas ("estoy a favor de la libertad de los sexos, pero ésta no es posible con nuestras mujeres").

De acuerdo con esta perspectiva, es posible preguntarse por qué ciertos individuos adoptan tal estrategia y otros tal otra. Los "sincréticos" tienen tendencia a considerar que las representaciones o valores (cultura, religión, etc.) están a su servicio, mientras que los otros les conceden una dimensión trascendente, incluso sagrada.

Respetar la cultura de origen o servirse de ella

Evidentemente, es entre estos últimos donde se encuentran los individuos que valoran la identidad ontológica (promoción de los sentidos y los valores) hasta el punto, a veces, de aislarse en su sistema para apartarlo de la polémica. Pero también entre ellos se sitúan los sujetos que buscan la coherencia lógica entre el pensamiento y el comportamiento.

Analizar estas estrategias de identidad según una aproximación interaccionista conduce a interpretar aquella a través de las relaciones mantenidas entre la personalidad individual y el entorno variable en el que esta última está situada. Esta concepción permite sustituir las mitificaciones corrientes por la realidad.

Una aproximación tal permite comprender que, contrariamente a la opinión generalizada, los inmigrantes hagan prueba de una real flexibilidad:⁶ en el mismo grupo las posiciones son diversas, cambiantes, evolutivas.

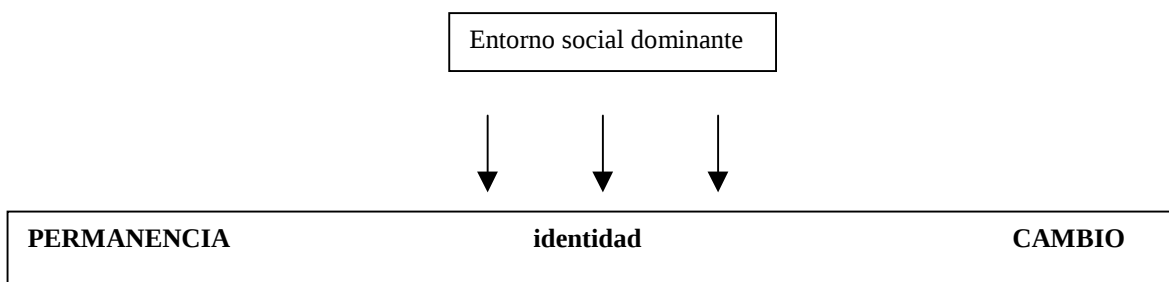
⁶ M. Tribalat, *Faire France: une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants* [Construir Francia: una gran encuesta sobre los inmigrantes y sus hijos], La Découverte, 1995.

Ciertamente, pueden rechazar la sociedad en la que se instalan, pero también mostrarse perfectamente capaces de participar en ella en todos los niveles y de todas las maneras, desde la integración de "geometría variable" hasta la fusión completa. Esto es posible gracias a que su identidad es un dinamismo apto para las adaptaciones, a veces las más asombrosas.

Contrariamente a las mitificaciones racistas, no estamos condenados a un callejón sin salida al que se supone nos conduce la ineludible naturaleza de los protagonistas, sino que podemos desatar los "nudos de identidad" creados, desafortunadamente, por las interacciones deficientes.

Las identidades fijas que los grupos de toda naturaleza (nacionales, regionales, étnicos, de inmigración...) se echan en cara para calificarse unos a otros no son más que problemas establecidos por efecto de las circunstancias, el desarrollo autónomo de los mitos o la voluntad de mantenerlos.

Anexo: UNA REPRESENTACIÓN DINÁMICA DE LA IDENTIDAD (C. Camilleri)



Reto: la estructuración de la unidad de
sentido del sujeto

Función de continuidad:
Estabilidad/coherencia

F. evaluadora de la propia imagen:
autoestima

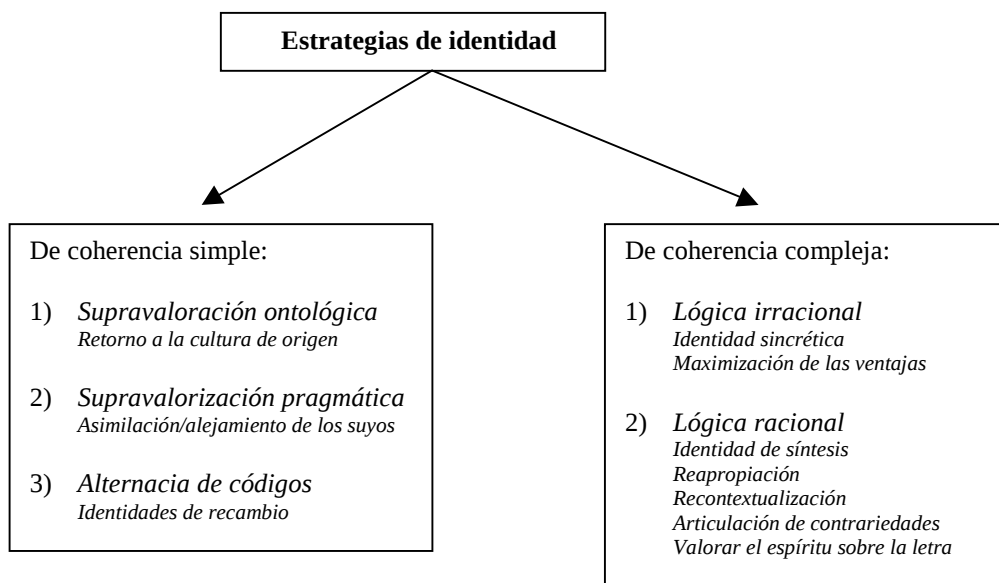
Reto: la adaptación y evolución
del sujeto

Función instrumental:
Eficacia

Función adaptativa:
Integración social

Función ontológica → equilibrio relativo ← Función pragmática

¿Cómo se gestiona esta disparidad de modelos?



Documento nº 8

LOS OBSTÁCULOS CULTURALES EN EL APRENDIZAJE

1. Los obstáculos ligados al dominio de la lengua

Recordemos con Verbunt (1994) algunos escollos del lenguaje a los que conviene estar atento en el análisis de las dificultades de los alumnos:

- Ciertas lenguas no conocen las conjugaciones, la diferenciación de pasado, presente y futuro, o incluso los pronombres personales.
- La pronunciación está ligada a los sonidos inicialmente oídos en la lengua materna. Algunos oídos no oyen ciertos sonidos porque, para ellos, no existen.
- La significación de las entonaciones es también específica de cada lengua.
- En ciertas lenguas, determinados conceptos no existen.

En algunas lenguas africanas, no hay palabras para expresar "línea recta", "cuadrado" o "rectángulo", porque en su entorno esto no se corresponde con ninguna realidad.

- El valor emocional o el contenido convencional provoca reacciones diferentes de cara a unos mismos términos. En numerosas culturas, es descortés decir "no".
- El silencio no tiene la misma significación en las diferentes culturas.
- Los gestos que acompañan al lenguaje tienen igualmente significados particulares: por ejemplo, un niño de religión musulmana no puede mirar a un adulto a los ojos. Debe someterse y bajar la vista.

Añadiremos que algunas culturas desarrollan en los niños estilos cognitivos más bien auditivos, porque están basadas en la transmisión oral y musical. Otras desarrollan más estilos visuales lineales (por escrito) o globales (por la imagen).

Determinados niños están, pues, mejor preparados que otros para nuestra escuela, todavía dominada esencialmente por lo escrito.

Otro elemento fundamental: para ciertos niños, la lengua del colegio es casi una lengua extranjera (Honor, 1996).

Los alumnos no tienen la experiencia necesaria para que la lengua del colegio tenga sentido. Entienden mal o, peor, desconectan. No escuchan, más o menos como hace uno cuando está en el extranjero.

Aún peor, la ausencia de sentido llega a ser para ellos una costumbre. Pierden definitivamente la función mental que consiste en asociar en su cabeza las palabras a imágenes mentales (Honor, 1996).

Esta dificultad está reforzada por los lenguajes específicos de las diferentes asignaturas escolares. Cada asignatura tiene su código, su vocabulario, sus representaciones simbólicas cuya adquisición depende en gran parte de la calidad del dominio de la lengua materna, más aún, quizá, que del de la lengua de la enseñanza.

2. Los obstáculos ligados a las representaciones

Los pedagogos han puesto en evidencia la importancia de las representaciones vehiculadas por los alumnos en relación con las asignaturas enseñadas. Se sabe que el aprendizaje será facilitado por una explicación de estas representaciones. Se trata de una realidad que se aplica a todos los niños sea cual sea su origen.

Las representaciones se han formado a partir de las preguntas y las explicaciones que los niños han podido extraer en el curso de su vida familiar y social. Y según la cultura de su familia, las explicaciones que conciernen al mundo que los rodea serán más o menos próximas a los contenidos transmitidos por la escuela.

El aprendizaje de las ciencias está particularmente afectado por este obstáculo. De hecho, las ciencias se basan en un modelo preciso de explicaciones que no corresponde necesariamente al modelo cultural de la familia.

3. Los obstáculos ligados a la organización del tiempo y del espacio

En la cultura de la escuela, conviene ser puntual y los retrasos serán sancionados. De otro lado, la jornada escolar está dividida de manera precisa, imponiendo ritmos que han sido criticados muchas veces porque no favorecen necesariamente el aprendizaje.

Se sabe que en las familias el tiempo no está siempre estructurado como la escuela desearía. La hora de levantarse, la de llegada, las comidas y la hora de acostarse se establecen en función de la organización de la familia y pueden provocar cansancios nefastos para la atención y la concentración.

En relación con el espacio, los problemas son similares. Existen diferencias culturales de organización del espacio familiar. Algunos corresponden más que otros a lo que la cultura de la escuela sobreentiende (un lugar tranquilo para trabajar, una habitación para el niño...). Cualquiera que sea su origen, el espacio del niño es una variable que hay que tener en cuenta.

4. Los obstáculos ligados a los roles y estatus

El aprendizaje está influido por las relaciones entabladas entre el niño y sus padres, sus profesores y sus compañeros, sus padres y sus profesores... Estas relaciones son en sí mismas una función de roles y estatus proyectados y reales de todos estos actores y se trata de datos esencialmente culturales.

Uno de los elementos fundamentales es el lugar concedido a los hijos por parte de los padres. Actualmente, se habla de dimisión de las familias, que parecen no poder establecer ya los límites y las prohibiciones necesarias para el éxito escolar. Estos problemas son, se entiende, distintos de una familia a otra, según su origen y su nivel social, aun cuando sea posible identificar ciertas constantes culturales.

Es necesario, de cualquier modo, desconfiar de los estereotipos en este terreno. Por ejemplo, según ciertas opiniones, se puede pensar que las familias sicilianas se caracterizan por una figura muy fuerte del padre, al que toda la familia se somete. Ahora bien, en varias ocasiones hemos podido constatar una verdadera inversión de poderes, y son los hijos los que dirigen completamente a la familia.

En lo que concierne a las relaciones con los profesores, se habla también de crisis de autoridad, en la medida en que los profesores sienten haber perdido todo poder sobre los jóvenes. Es verdad que el estatus del profesor ha evolucionado mucho y la gran dificultad hoy día es, simplemente, hacerse respetar. En nuestra sociedad, los niños ya no parecen tener miedo de los adultos.

El ejemplo siguiente es, en este sentido, significativo. Los maestros de un colegio habían tomado ojeriza a un niño de siete años porque, sin razón aparente, les insultaba con regularidad con palabrotas. Después de una discusión con él, explicó que si insultaba a los profesores era porque los demás niños le pegaban regularmente. Si se enfadaba con sus compañeros, éstos le golpearían más. De este modo, transmitía su ira a los profesores, por un lado, porque éstos no lo protegían y, por otro, porque sabía que los profesores no le harían daño, sólo se enfadarían, pero no por mucho tiempo. Este niño tenía más miedo de sus compañeros que de los adultos que le rodeaban.

Documento nº 9.

**LAS DIFICULTADES DE LOS PROFESORES PARA VIVIR LA
MULTICULTURALIDAD**

Los colegios multiculturales son colegios como los demás. Sin embargo, parece que los equipos educativos se encuentran en ellos con algunas dificultades específicas que tienen sus causas en la diversidad cultural.

En un centro escolar, no es fácil, de hecho, considerar la diversidad cultural como riqueza. Por el contrario, la dificultad de las situaciones engendra a menudo sentimientos negativos.

Las dificultades que se presentan aquí han sido expresadas durante la formación para la comunicación intercultural que han abordado más de una centena de educadores y directores de Bélgica, Italia y España.

Una primera fuente de malestar se sitúa en un nivel más personal que profesional, y hace referencia al miedo de perder la identidad cultural y al sentimiento de invasión.

Cuanto más aumenta el número de niños extranjeros en clase, en el colegio, en el barrio, más amenazados e invadidos se sienten los autóctonos.

Un director se queja: "Mis profesores no han aceptado nunca que nuestro colegio se haya convertido en un colegio para marroquíes".

Estos sentimientos dependen del número de extranjeros, pero también de determinadas culturas. Los extra comunitarios, y más especialmente las culturas islámicas, engendran mayor desconfianza y, sobre todo, mayor desvalorización personal. En general, los occidentales tienen tendencia a concederles un estatus inferior a la cultura europea.

El desconocimiento de las culturas, las dificultades de comunicación, los diferentes marcos de referencia, la continua puesta en vilo de las zonas sensibles en lo que respecta a la religión y a la emancipación de la mujer, alimentan cada día el malestar.

El sentimiento de desvalorización se expresa a veces de manera muy dura:

Ser destinado a un colegio multicultural es, a veces, un castigo ordenado por ciertos poderes organizadores que conceden aún menos valor a estos colegios que a la educación especial. Lo que les interesa son los colegios de buena reputación.

Estos profesores tienen la sensación de estar apartados, aislados, desarmados, no lo bastante preparados, no lo bastante formados, carentes de los recursos adecuados, arrinconados entre las necesidades del programa y el tiempo que haría falta para completar las lagunas fundamentales.

Algunos directores se preocupan:

He intentado cambiar la mentalidad de los profesores, que han visto cómo todo se desbarata. Cuestionan el sentido de su profesión. Se preguntan si vale la pena trabajar para esos niños.

¿Cómo puedo yo aclarar ciertas situaciones? ¿Cómo puedo motivar a mi personal; aún más, entusiasmarlos?

Debo luchar contra la idea de que estos niños son alumnos de segunda.

En mi colegio, algunos profesores se sienten desgraciados. ¿Cómo puedo yo hacer pasar del sentimiento de catástrofe al sentimiento de riqueza unida a la diversidad? ¿Cómo trabajar para evitar la escuela-ghetto?

Otros profesores se expresan de manera aún más negativa:

Ellos (los inmigrantes) han venido a arruinarnos el oficio.

Desalentados, algunos pierden así, progresivamente, el sentido profundo de su profesión, y terminan por no creer en uno de los pilares del oficio del educador que es la **esperanza** de un porvenir mejor para los niños.

En definitiva, nos preguntamos para qué servimos— confesó un día una maestra.

Estos sentimientos negativos pueden provocar reacciones de defensa que no hacen más que reforzar lo penoso del clima de la clase o del colegio.

Entre estas reacciones, podemos citar tres:

- La doble identidad que opone "nosotros, los autóctonos" a "ellos, los extranjeros", y que conduce a generalizaciones abusivas, a amalgamas, a estereotipos que pueden transformarse a veces en declaraciones racistas o en negación del Otro. Por ejemplo, ciertos educadores se han dado cuenta, durante la formación, de que cuestionaban sistemáticamente las capacidades de todos los padres inmigrantes para ocuparse de sus hijos.
- En relación con los métodos, algunos intentan protegerse a través de una utilización abusiva de la disciplina, del castigo y de la expulsión como solución a los problemas.
- Por último, en determinados centros, los conflictos se pueden dar en el seno del equipo pedagógico. Las posiciones tomadas por unos y otros sobre cuestiones delicadas (a favor o en contra del castigo o la expulsión, a favor o en contra del velo) engendran a veces un verdadero clima de guerra fría.

Como hemos señalado, estas consideraciones no se producen de igual manera en todos los profesores de centros multiculturales. Algunos vivirán mejor que otros su oficio y su situación. La experiencia dependerá de numerosos factores personales como la calidad de su vida privada y familiar, su salud física y mental, su carácter, su compromiso político y social...

Dependerá también de factores propios del colegio, como la animación y la dirección del colegio, la capacidad de todos los miembros del equipo para dar prueba de creatividad, para trabajar en colaboración, para aceptar y valorar su propia diversidad, diversidad de individuos, de valores y, en definitiva, de modelos profesionales de referencia.

Documento nº 10

**LA DIVERSIDAD DE LOS MODELOS PROFESIONALES DE LOS
EDUCADORES**

En los colegios multiculturales los educadores viven más dificultades que en los demás centros, ya que, ofrecen un contexto que no corresponde o que no permite poner en marcha de manera eficaz las prácticas correspondientes al modelo profesional en el que han sido formados.

Por *modelo profesional* se entiende las normas, valores y prácticas en las que el educador se basa para tomar decisiones, desarrollar sus estrategias, manifestar sus juicios, definir lo que es un buen o mal educador.

Un modelo profesional se integra en una cultura; constituye, por tanto, un rasgo cultural y presenta las siguientes características principales: es a la vez heredado y reconstruido sin cesar por la experiencia; unos elementos son conscientes, otros se mantienen inconscientes o subconscientes; se expresa de una manera única en cada individuo, pero puede definirse por tendencias generales, compartidas por un gran número de personas.

En el terreno de la educación, pueden identificarse tres modelos profesionales diferentes dependiendo del campo cultural. Por supuesto, estos modelos están ligados íntimamente a la historia de la escuela.

El siguiente cuadro permite caracterizar estos tres modelos:

	Modelo tradicional	Modelo moderno	Modelo posmoderno
Relación con el saber	Verdad revelada por los dogmas o descubierta por el ejercicio del espíritu. La verdad está por encima del hombre. Búsqueda de la Esencia y los valores universales.	Verdad descubierta por la ciencia. La verdad está en torno al hombre en el mundo material.	Verdades construidas por el hombre. La verdad está en el hombre. Él mismo está situado en un contexto, en una cultura.
La escuela, ¿para quién?	Para la elite social. "Schole"= ocio en griego. La educación es para aquellos que tienen tiempo.	Para todos los niños del Estado nacional.	Para todos los niños del mundo.
Relación con los padres	Al servicio de los padres de las clases privilegiadas.	La escuela se erige en poder que se impone a los padres. La escuela quiere salvar a los niños de sus familias, sacarlos de su condición.	Los padres se convierten en socios.
Organización institucional	Preceptorado	La escuela se convierte en un sistema escolar, es decir, en una burocracia. Escolaridad obligatoria. La escuela interviene en la construcción de la identidad nacional de los ciudadanos: lucha contra los regionalismos.	Autonomización de las escuelas, descentralización de los poderes de decisión. Rehabilitación de los regionalismos, de las subculturas.
Lengua de enseñanza	Griego, latín.	Desvalorización de los dialectos, aprendizaje de una sola lengua: la lengua nacional.	Plurilingüismo y rehabilitación de las lenguas minoritarias y las lenguas maternas.
Relaciones con la religión	Educación cercana a los representantes de las instituciones religiosas e incluso asegurada por ellos.	Separación de la escuela de las instituciones religiosas. Lucha por la laicidad. Guerra escolar.	Pluralismo y respeto por las creencias religiosas.
Tipos de pedagogía	Formalismo. Importancia del ejercicio intelectual. Dualismo espíritu / materia.	Realismo. Asociación entre pensamiento y acción. Sensualismo. "Lección de las cosas". Herbart, Montessori, Pestalozzi...	Constructivismo. Pedagogía a través de proyectos.
Contenidos	Materias nobles para el desarrollo del espíritu: autores clásicos, matemáticas, lógica, gramática...	Materias literarias, científicas... organizadas en programas. La lección es la clave de bóveda de la organización de las materias.	El acento ya no se pone en el conocimiento sino en la adquisición de capacidades (capacidades básicas, transversales, aprender a aprender...).
Incitación al aprendizaje	La autoridad y la disciplina.	La motivación.	Búsqueda de significación, funcionalidad, importancia del sentido.
Organización de la clase	Un preceptor y algunos alumnos.	Un educador - una clase.	Cooperación, multidisciplinariedad, ciclos.

Este cuadro muestra que los modelos profesionales en los que se basan los educadores de un mismo equipo pueden, a veces, estar diversificados: unos más tradicionales, otros más modernos o más postmodernos; unos con más materias, otros con más proyectos, etc.

Esta diversidad provoca, a menudo, problemas en el seno de los equipos. Unos denigran a los otros, tratándolos de reaccionarios o de ilusos; los adultos, con dificultades para vivir su propia diversidad.

Se trata de concienciarse de que cada sistema de referencia tiene un valor en sí mismo y responde a necesidades culturales precisas en el momento en el que se ha desarrollado. De hecho, todos están basados en el mismo presupuesto: el bien del niño.

Cada posición es respetable y portadora de valores. Es importante considerarla en su aspecto dinámico más que juzgarla de manera estereotipada a partir de las convicciones propias.

Es posible aplicar aquí los principios de la comunicación intercultural:

- Descentrarse (¿cuál es mi posición en el *continuum*, como educador y como director?, ¿cuáles son mis resistencias, mis combates?, ¿por qué soy portador de estos valores?...).
- Comprender el sistema del otro (¿cuáles son las posiciones de los miembros de mi equipo?, ¿cuáles son sus valores, sus resistencias, sus combates?...).
- Negociar (¿hacia dónde podemos ir juntos?, ¿cómo?).

El objetivo es, efectivamente, negociar para encontrar mejores soluciones a los importantes problemas y dificultades encontrados en los colegios multiculturales.

Documento nº 11

LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD

La educación para la diversidad y la lucha contra el racismo han sido objeto de numerosos trabajos, de numerosas publicaciones, de *kits* pedagógicos, proyectos de investigación, etc.

Nosotros expondremos aquí sólo una síntesis teórica de la didáctica de la educación para la diversidad desarrollada en un proyecto COMENIUS en el que participa el SEDEP.

Los elementos fundamentales de la didáctica de la educación para la diversidad son los siguientes:

1. Los temas abordados en clase deben ser sobre asuntos existenciales, es decir, relacionados al sentido de la vida, por ejemplo: la alimentación, el viaje, la familia, la muerte, las fiestas, la educación de los hijos, los adornos del cuerpo (joyas, maquillaje, ropa, etc.).
2. La manera de abordar estos temas debe respetar tres etapas:
 - a) Proponer exposiciones sobre lo que somos, nuestras semejanzas, nuestras diferencias, primero en la clase y luego en un entorno más amplio: el colegio, el barrio.
 - b) Investigar el sentido de lo que constatamos. Se trata de acostumbrar a los alumnos a plantearse la cuestión "¿por qué?", y a responder a ella utilizando una aproximación pluridisciplinar: la antropología cultural, la historia, la sociología, la psicología...
 - c) Definir un proyecto común que tenga en cuenta las semejanzas y las diferencias constatadas y analizadas, con especial énfasis en las primeras.
3. Estos procedimientos implican una investigación y una construcción de saberes, tanto para los alumnos como para los educadores, que no tienen necesariamente las respuestas a todas las cuestiones (por ejemplo, las respuestas de la antropología cultural). Es entonces razonable imaginar un laboratorio intercultural en el seno de la clase o del colegio, que sería un lugar de investigación y de documentación.

Documento nº 12

ELABORACIÓN DE POSIBLES PROYECTOS DE CAMBIO EN LOS CENTROS

La tercera fase de la formación consiste en un proceso de formación-acción-investigación llevado por el propio equipo de profesores, con la ayuda de los formadores. Se trata de que el equipo elabore un proyecto. Es, pues, la fase de mayor complejidad y la más difícil de llevar a cabo.

El fin es llegar a definir uno o dos proyectos de trabajo para experimentarlos en el transcurso del año escolar, con objetivos específicos y una planificación precisa.

Esta fase está en proceso de experimentación en distintos centros.

La primera etapa de esta elaboración del proyecto es la de un auto-análisis del colegio.

A. El auto-análisis del colegio (Bolen, Hopkins, 1988)

Esta etapa, extremadamente importante, conlleva dos campos de análisis distintos: el colegio como sistema relacional, y los aspectos específicamente pedagógicos.

1º El colegio como sistema relacional

Por grupos, los participantes deben establecer el listado de las mayores dificultades encontradas y los puntos positivos a propósito de los temas siguientes:

- Las relaciones entre los profesores y los niños.
- Las relaciones entre los niños.
- Los sentimientos experimentados por los profesores (devaluación, amenaza identitaria, sentimiento de fracaso, agresividad, renuncia, pérdida de motivación/interés, sentimiento de utilidad social importante, desafío, ternura, solidaridad,...).
- Las relaciones entre los profesores y las familias.

- La calidad de la comunicación (choques culturales, los conflictos/ la riqueza, el compartir, las fiestas,...).
- Los objetos y los momentos de encuentros.
- El lugar dado a los padres en las decisiones a propósito del niño.
- El lugar de las culturas de las familias dentro del colegio.
- La inserción del colegio en el barrio.
- Las relaciones del colegio con las autoridades escolares.
- El funcionamiento interno del equipo, las funciones de la dirección, las asociaciones colaboradoras...
- La organización del espacio vinculado a la comunicación entre las personas.
- ...

2º Los aspectos pedagógicos

Por ciclo de estudios, los profesores deben:

- Ponerse de acuerdo sobre las competencias mínimas que deben adquirirse al final del ciclo.
- Establecer un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de los logros de los alumnos.

B. La elaboración y la puesta en marcha del proyecto de cambio dentro del colegio

Dos procesos de elaboración de proyectos se pueden proponer. El primero se podría llamar deductivo, se organiza en torno a tres reuniones-tipo:

- 1) Discusión sobre los valores compartidos y sobre las opciones filosóficas.
- 2) Análisis de las implicaciones pedagógicas de estas opciones, así como los medios necesarios: por ejemplo el aprendizaje de la solidaridad implica procesos pedagógicos distintos de la enseñanza frontal.
- 3) Elaboración de proyectos.

El segundo proceso es más bien inductivo. Parte de las experiencias del equipo de profesores y recoge las iniciativas individuales o de grupo que ya han sido llevadas a cabo en el colegio en años anteriores. Hay que examinar después lo que éstas tienen en común para extraer los intereses

pedagógicos, las opciones filosóficas compartidas por los miembros del equipo.

A continuación se buscan otras técnicas pedagógicas para satisfacer las necesidades identificadas. Se construye un esquema con dos entradas y cada profesor puede según sus propias necesidades, desarrollar actividades que se inscriben en él de manera coherente.

Cualquiera que sea el proceso elegido, el equipo define sus prioridades de acción y lo traduce en forma de un proyecto que recoja los temas siguientes:

- Las necesidades identificadas.
- Los objetivos de cambio.
- Las acciones por emprender.
- Las personas implicadas.
- Los recursos que se necesitan.
- El funcionamiento interno y la planificación.
- El tipo de evaluación previsto.

Proponemos a continuación ejemplos de objetivos de cambio en proceso de discusión en algunas escuelas:

1º Hacer positiva la multiculturalidad dentro del colegio

Este objetivo puede traducirse en los sub-objetivos siguientes:

- Identificar con los profesores y los colaboradores del colegio, los aspectos positivos de la multiculturalidad y los medios para desarrollar estos aspectos.
- Presentar su colegio a los padres insistiendo en la riqueza de la diversidad y sobre las consecuencias pedagógicas y organizativas positivas de la multiculturalidad.
- Resolver los conflictos que puedan surgir de choques culturales por medio de la negociación. Utilizar para ello todos los recursos posibles, incluyendo los colaboradores reconocidos y legitimados por las dos comunidades.
- Buscar procesos para disminuir el miedo de los profesores y de los padres.
- Ser conscientes de que las sociedades tradicionales no están tan lejos en nuestra historia.

- Discutir de la necesidad y de la riqueza de referirse a un sistema de valores, y comparar esta cuestión entre sociedades tradicionales y nuestra sociedad.

2º Poner en marcha prácticas pedagógicas interculturales

- Reflexionar sobre la necesidad (más importante aún cuando se trata de niños de culturas minoritarias) de establecer relaciones antes de enseñar contenidos, y sobre la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas.
- Desarrollar una reflexión sobre el problema del bilingüismo de los niños.
 - Interrogarse sobre la importancia de la lengua materna en la construcción de la identidad y en la estructuración de lo real y, por lo tanto, del pensamiento.
 - Interrogarse sobre las propias actitudes a propósito de las lenguas maternas.
 - Interrogarse sobre la falta de correspondencia entre la lengua materna y la lengua de enseñanza en la estructuración de la realidad, y sobre sus implicaciones posibles en cuanto al éxito o al fracaso en determinadas asignaturas.
 - Intentar diversificar los procesos pedagógicos teniendo en cuenta este análisis.
 - Dar valor a las lenguas maternas de los niños como recurso en actividades pedagógicas.

3º Tener en cuenta el bilingüismo en el aprendizaje de la lengua del colegio

En este sentido podemos proponer distintas consideraciones (Mosca, 1995 : 268-274):

- Ya no se puede enseñar de manera frontal a partir de un nivel medio estimado para una clase homogénea.
- La clase es un lugar privilegiado de comunicación y de gestión del multilingüismo.
- A todos los alumnos de la clase les conciernen los progresos de cada uno en el terreno del dominio del código principal que es la lengua del colegio.

- El multilingüismo y los niveles variables de competencias deben ser aceptados, valorados, fuentes de aprendizajes, de discusiones y de encuentros interculturales, por ejemplo dentro del marco de proyectos o talleres.
- El aprendizaje de la lengua del colegio debe tomarse en cuenta en todas las asignaturas, porque existen lenguajes específicos de cada materia.
- Es fundamental, sea cual sea el nivel o la edad de los niños, realizar un balance inicial de las competencias y un análisis de los errores cometidos, a partir de los cuales organizar las secuencias de trabajo individual y colectivo.
- Los profesores deben adquirir conocimientos básicos sobre las lenguas maternas y los diferentes idiomas hablados por los niños de la clase.
- Los libros escolares deben ser elegidos en función de su legibilidad, si no, debe realizarse un trabajo de adaptación a las competencias de los alumnos.

4º Estimular la integración de una dimensión multicultural en los contenidos que se han de impartir a lo largo del curso

Perseguir este objetivo se traduce generalmente en la organización de actividades interculturales en la clase, en un curso, en el colegio...

Desde hace muchos años, hemos podido ver aparecer acciones y proyectos que desarrollan estrategias, métodos y materiales pedagógicos en diversas disciplinas tales como la historia, la geografía, la literatura, la educación cívica y religiosa,...

Hoy, se pueden encontrar fácilmente informes elaborados sobre las experiencias realizadas, que permiten ayudar a otros profesores que quieran lanzarse a la aventura.

Una larga experiencia existe ya en este terreno. Esta experiencia es, sin embargo, variable de un país a otro. Está con frecuencia en función de la antigüedad de la inmigración, así como de la concepción que tienen los Estados miembros del impacto de la inmigración sobre la sociedad (Comisión Europea, 1994 : 25).

Esta larga experiencia ha permitido destacar hoy lo que las actividades dichas de educación intercultural, no deben (o no deberían) ser:

No deben tomar la forma de un curso suplementario que aporte conocimientos sobre la cultura de origen de los inmigrantes.

Actualmente, este enfoque es muy ampliamente criticado. En el informe de la Comisión Europea sobre la educación de los niños de migrantes (1994: 25), se puede leer:

(Los Estados miembros) se muestran unánimes en fustigar las desviaciones folclorizantes, a menudo aliadas a una ciega exaltación de todo aspecto de cultura "otra", que se han podido observar en la práctica de profesores no suficientemente preparados y llevados por su entusiasmo por la defensa de culturas con frecuencia denigradas .

Desgraciadamente, a pesar de esta crítica, se encuentran todavía con demasiada asiduidad, cursos de cultura de origen que algunos no dudan en llamar "pedagogía pizza" o "pedagogía couscous", según el folclore o la cocina de la que se hable. ¿Hay que recordar que numerosos niños marroquíes nacidos en las grandes ciudades del Norte reciben cada año cursillos sobre camellos y dátiles de un desierto que quizás no verán jamás?

Las críticas a este enfoque se pueden sintetizar así:

- Tiende a vincular la noción de pluralidad cultural al solo hecho de la inmigración (Blommard, Krewer, 1994 : 372).
- La cultura del otro es presentada como extraña, exótica, diferente. Se basa en el relativismo cultural, en el derecho a la diferencia que, aunque con buenas intenciones, comporta en sí el riesgo de encerramiento y de segregación (Ouali, Rea, p.157).
- La cultura del otro es mirada desde fuera, "esos de ahí" se oponen a "nosotros los de aquí" (Hessari, Hill; 1989 : 4).
- La cultura del otro es presentada a través de conocimientos aproximados que generan a menudo estereotipos.
- La cultura es presentada y vivida erróneamente como una entidad estable, homogénea (Camilleri, Cohen-Emerique, 1989 : 236).
- La cultura de origen no es la cultura de los niños en clase. Los cursos dados no tienen a menudo un carácter funcional.
- Poseer conocimientos e incluso tener el sentimiento de comprender la cultura del otro no es suficiente para conseguir cambios de actitudes ni de reacciones, particularmente en el caso de eventuales conflictos (Cohen-Emerique, 1994).

Los objetivos de una educación intercultural deberían por tanto integrar sistemáticamente las tres dimensiones siguientes:

- En el nivel cognitivo: darse cuenta, comprender, analizar la diversidad en nosotros mismos, en los otros, dentro de nuestra cultura y la de los otros. Percibir, aceptar, la complejidad, la pluralidad de realidades, de culturas, de sus evoluciones, sus dinamismos e interacciones (Hessari, Hill, p.4).
- En el nivel afectivo: conceder un valor igual a todas las culturas, todas las perspectivas y no solamente a la perspectiva dominante de la clase media, elevada, occidental, blanca, masculina. Devolver así la confianza a los grupos victimizados y minoritarios, que poseen poco control sobre su entorno. Comprender y combatir los mecanismos que están en la base del sexismo, del racismo y del "handicapismo" (Banks, Banks, 1989, p.20).
- En el nivel de la acción: proporcionar los medios para actuar y construir un mundo más solidario, los medios para resolver los conflictos que puedan aparecer en el aquí y ahora, en la clase, en el colegio, en el barrio, cuando exista confrontación y choque entre culturas.

Para conseguir estos objetivos con alumnos son posibles varias estrategias. Banks y Banks (1989 : 192) identifican cuatro niveles de integración de la educación intercultural en los currículos:

Nivel 1: El enfoque "contribución":	Inserción en los clases de conocimientos vinculados a las contribuciones de las otras culturas a la cultura dominante: los héroes, las cocinas, el lenguaje...
Nivel 2: El enfoque adicional:	Contenidos, conceptos, temas y perspectivas son añadidos a los currículos sin cambiar su estructura de base.
Nivel 3: El enfoque "transformación":	La estructura de los currículos cambia para permitir a los alumnos analizar los conceptos, las cuestiones, los acontecimientos y los temas a partir de las perspectivas de distintos grupos étnicos y culturales.
Nivel 4: El enfoque de la acción social:	Los alumnos toman decisiones sobre importantes cuestiones sociales y actúan para resolver problemas.

Los dos primeros niveles son sin duda los más frecuentes en la actualidad. Pocos son de hecho los currículos que han sido revisados en función de la educación intercultural y menos aún son los proyectos en los que los alumnos son llevados a actuar socialmente sobre su entorno.

El último enfoque es evidentemente una estrategia ideal en la que los alumnos aprenden, frente a un problema, a buscar las informaciones, a analizar los valores en presencia, a tomar decisiones y ponerlas en práctica.

Más allá de esta óptica general, se pueden proponer también otras reflexiones a propósito de estrategias:

- Camillieri y Cohen-Emerique (1989: 244) proponen trabajar esencialmente sobre la dialéctica del Mismo y del Otro, de la diversidad y de la unidad, de la alteridad y de la identidad, de la continuidad y de la ruptura.
- Las actividades interculturales deben de ser concretas para los niños de la clase, y estar en relación con su realidad cotidiana.

- Todos las clases pueden revisarse desde la perspectiva de la diversidad intercultural. Hessari y Hill (1989 : 145) proporcionan por ejemplo pistas para modificar la clase de matemáticas.

Nota:

La sensibilización a la diversidad de perspectivas puede empezarse desde la más temprana infancia en casa o en la guardería. Con todo existe un riesgo importante en relación con la construcción de la identidad del niño que debe poder hacerse a partir de certidumbres, certidumbres que le son transmitidas por sus padres a partir de su cultura, de su marco de referencia. Son certidumbres que le darán el sentimiento de pertenecer a su familia, a su comunidad. Le darán también los medios para desarrollarse dentro de una cierta seguridad, hasta que él se sienta capaz de actuar sobre su entorno cuando le surjan problemas.

Es, pues, fundamental respetar la evolución de la construcción de la personalidad del niño. Ésta se construye de hecho, en primer lugar, a partir de su familia y de sus padres. Los profesores deben por lo tanto saber que sensibilizar a la diversidad no significa poner en entredicho los valores de la familia, incluso si estos valores son diferentes de los valores del profesor.

5º Reconocer un espacio valorado a los padres dentro del colegio

Se proponen los siguientes sub-objetivos:

- Reconocer a la familia su papel en la toma de decisiones en relación con el porvenir del niño, e interesarse por el proyecto que tienen las familias para sus hijos.
- Asociar a los padres en tanto que colaboradores en la educación de los niños y negociar los ajustes necesarios.
- Informarse sobre los recorridos y los proyectos migratorios de las familias.
- Organizar encuentros y actividades en común desde el principio del año escolar.
- Recurrir a mediadores en caso de necesidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(Incluyen referencias no citadas en las páginas anteriores)

Banks, J.A.: *Multicultural education: issue and perspectives*: Boston 1989.

Ben Lamine, B. y Sensi D.: *La formation des enseignants à la démarche interculturelle vers un modèle intégré et intégrateur*. Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, SEDEP, novbre 1995.

Blomart, J. Y Delvigne Y.: *Changement structurels au sein d'une école multiculturulle, expérience pilote d'éducation interculturelle dans l'enseignement secondaire*. Ministère de l'Education, Communauté française de Belgique, Univ. Libre de Bruxelles.

Bolen, R. y Hopkins, D.: *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*. OCDE-ISIP, Paris, Economica, 1988.

Bordieu, P. Y Passeron J.C.: *La reproducción*. Barcelona 1977.

Camilleri, C. y Cohen Emerique, M.: *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan, Paris, 1989.

Carbonell, Francesc: "Desigualdad social, diversidad cultural y educación", *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Colección Estudios Sociales nº1-2000, Fundación La Caixa.

Centre National de Documentation Pédagogique: "Violence, conflicts et médiations", *Migrants-formation*, mars 1993, nº 92.

Cohen Emerique, M.: *La formation des enseignants: pour une approche interculturelle*, 1994.

Commission Européenne, Education, Formation, Jeunesse, *Rapport sur l'éducation des enfants de migrants dans l' UE*. Luxembourg: Office des publications officielles. 1994.

Crutzen, D.: "Cacophonie et violence symbolique: la crise identitaire de l'école", *Education formation*, decembre 1998, 30-6.

-----: "La dissonance cognitive: quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel", *Les Actes de Lecture nº 62*, juin 1998, 49-59.

Dahoun-Zerdalia, K.S.: *Les couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants*. France, Calmann Levy, 1995.

De Coeyer, N. Y Lefevre, T.: *Géographie, cours de 1ère année du degré d'observation réalisé lors d'expériences d'éducation interculturelle dans le respect des programmes officielles*. Ministère de l'Education, Communauté française de Belgique, Framerie 1992.

Debarbieux, E.: "Vers une ethnicisation de la violence?", *Hommes et migrations*, à l'école de la République, septembre 1996, nº1201.

Durkheim, E.: *Éducation et sociologie*. Paris 1992.

Franzé, A. (ed.): *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid 1999.

Gagliardi, R.: "Des élèves bilingues en classe", *Revue internationale d'éducation*, septembre 1995, nº7.

Gagliardi, R.: "La formation scientifique et technique à l'usage des communautés traditionnelles", *Revue internationale d'Education*, nº 7 (1995).

Gagliardi, R.: *Teacher training and multiculturalism, national studies*. UNESCO, International Bureau of Education, 1995.

Gaussel, A. et al.: *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles. Experiences d'éducation interculturelle*, rédigées par le Group de Travail pour al rencontre des cultures, Conseil d'Europe, Strasbourg, 1989.

Honor, M.: *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle*. Lyon 1996.

Jordán, J.A.: *La escuela multicultural un reto para el profesorado*. Paidós, 1994.

McAndrew, M.: *La prise de décision relative aus accommodements en milieu scolaire: un guide pratique à l'intention des directions d'école*. Centre d'Etudes Ethniques Université de Montréal, agosto 1993.

Moreau, A.: "Culture de l'entre deux", *Hommes et migration, connaître l'autre pour le reconnaître*, septembre 1995, nº1190.

Mosca, S.: *L'inserimento scolastico degli alunni stranieri in situazione multiculturale a Torino*. Rapporto di ricerca, Ministero della Pubblica Istruzione, Torino 1992/93.

Perrenoud, Ph.: *La pédagogie, l'école des différences*. ESF, Paris 1995.

Sensi, D.: "La formation des enseignants à la demarche interculturelle en Commumauté Française de Belgique", *Scuola democratica*, junio-sept 1995, nº 1-2-3.

---: "La culture de l'école, les cultures de l'enfant", *Agenda interculturel* (Bruxelles), nº18, nov 1996.

---: "La formation des enseignants à la demarche interculturelle", *Agenda interculturel*, nº 19, feb 1997.

---: *Vers un curriculum intégré et intégrateur de formation des enseignants à la démarche interculturelle*, SEDEP 1997.

---: *La gestion de la multiculturalité dans les écoles, la formation continue des enseignants*, SEDEP 1997.

Ouali, N. et al.: *Orientation des jeunes en matière de formation professionnelle*. Univ. Libre de Bruxelles, Centre de sociologie et d'économie régionale.

Verbunt, G.: *Les obstacles cultures aux apprentissages*, CNDP-Migrants, 1994 (resumido y traducido en Cuadernos de formación Andalucía Acoge nº 10).

VV.AA.: *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Colección Estudios Sociales nº1-2000, Fundación La Caixa.

Anexo:

Honor, Monique (1996): Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle. Méthodes et pratiques pour réussir. Lyon: Chronique Sociale.

Introducción

. Partimos de **una constatación real**: las numerosas recaídas psicológicas negativas de profesores y alumnos y el aumento del fracaso escolar.

. Para remediar esta situación se plantean **dos cuestiones** (en este orden), una a nivel de relación y otra a nivel pedagógico:

- a- Cómo conducir la clase y sus diferentes conflictos intra e interculturales.
- b- Qué estrategias de aprendizaje hay que hacer adquirir a los niños, para qué tipo de conocimientos, con qué métodos...

. Profesores y alumnos deben de superar **dos paradojas**:

- a- Los profesores han de superar la angustia que se deriva del cambio: no cambiar ante una nueva situación hace surgir un sentimiento de culpa; pero cambiar también es motivo de culpa, ya que supone desobedecer la propia historia personal.
- b- Los alumnos deben superar la angustia ligada a dos órdenes contradictorias: "trabaja bien pero no reniegues de los tuyos". Trabajar bien supone adquirir una nueva cultura con el riesgo de perder la propia; no trabajar es desobedecer a la escuela y a los padres.

. En tiempos de crisis cada uno tiende a hacer a los otros responsables de este disfuncionamiento: es culpa de los alumnos, de los profesores, de los padres que no se interesan por nada, de la sociedad, del Estado. Pero la escuela es un sistema en el que todos los actores citados están íntimamente ligados y las acciones de unos repercuten en todos los demás.

. Las prácticas pedagógicas propuestas por Honor para favorecer el éxito escolar hace hincapié en **la adquisición de la lengua escrita** porque la lengua es a la vez instrumento de construcción de la identidad, instrumento de socialización e instrumento de éxito escolar, y porque todas las disciplinas están afectadas por la enseñanza de la lectura y de la escritura.

. Todo **cambio** si se quiere que sea voluntariamente **aceptado** no puede tener lugar más que a través de decisiones tomadas de común acuerdo.

. 2 partes del libro: I. la gestión de los problemas de relación en la clase, o cómo establecer una relación propicia al aprendizaje sin que el niño sienta que pierde su identidad; II. la gestión de problemas pedagógicos, o cómo mantener la relación para permitir que se construyan los aprendizajes.

I. LA GESTIÓN DE LOS PROBLEMAS EN LAS RELACIONES

La clase como lugar de conflicto entre dos culturas

Los profesores, por haber sido alumnos, tienden con frecuencia a ser el reflejo de sus profesores, a transmitir los valores y los saberes como les han sido transmitidos. La población escolar no puede identificarse con ese modelo de profesor por razones económicas, sociológicas y culturales. Y a su vez el profesor no se reconoce ya en el alumno que tiene frente a él. Se ve llevado, pues, a seleccionar, inconscientemente, a aquellos que se corresponden con sus representaciones, que responden a sus expectativas en términos de saber-ser y saber-hacer. Esta enseñanza está irremediabilmente abocada al fracaso.

Profesores y alumnos viven la misma amenaza, la pérdida de su identidad. Todo el mundo se protege, se pone a la defensiva, acusa a los demás. Para el profesor el único recurso que queda es en muchos casos la autoridad que se convierte en abuso ya que no está contextualizada: nadie puede darle sentido, nadie puede aceptarla. La respuesta del alumno pasa por la violencia o por el mutismo.

1. La gestión de conflictos

. Ante una situación conflictiva (gitanos que se niegan a aprender a escribir y leer) el profesor dispone de distintas estrategias básicas:

- a- **Valorar la cultura de origen** de los alumnos (p.ej a través de un trabajo sobre la misma).
 - b- Hacer del **aula un lugar intercultural**.
 - c- Respetar **la familia como lugar cultural**: no hay deberes para casa, el profesor envía una imagen positiva de la familia; lo que ocurre en casa es rico, lo que pasa en clase es rico también y diferente.
 - d- Hacer del **patio un área intercultural**: los niños juegan, los padres se encuentran con el profesor, se realizan actividades extraescolares con la participación de todos los actores.
- N.B. Mezclar los contextos familia y escuela es amenazar la identidad de los niños.

. Su objetivo primordial debe ser también en un primer momento escoger la relación como nivel de comunicación: sin establecer una relación (cfr. técnicas más adelante) es ilusorio creer que se va a pasar un contenido (cualquiera que sea), y en particular uno netamente de la cultura de acogida (francesa o española).

. No podemos olvidar que la escuela-los alumnos-los padres-los profesores-las autoridades educativas configuran un sistema de interrelación. Cualquier movimiento afecta a todos los miembros de la cadena. Y por tanto cualquier intento de remediar una situación afecta a todos.

. La irrupción de nuevos valores, de nuevos contextos incomprensibles, amenaza la identidad del otro y de su grupo. No se pueden imponer sólo mediante la autoridad. Los valores, los contextos, no pueden transmitirse tal cual. Profesores y alumnos tienen que recrearlos juntos para que se conviertan en comunes a todos y para que tomen sentido.

. Profesores y alumnos tienen que construir contextos comunes. Los contextos en vigor en casa no son los mismos que los que están en vigor en clase. El niño - máxime si es de otra cultura- no tiene muchos datos. Necesita poder crearse un contexto en función de los distintos lugares donde vive y de las diferentes variables que llevan parejos. Así podrá darles sentido, apropiárselos y respetarlos. A este fin pueden servir los talleres de escritura (ver anexo).

2. Análisis de conflictos culturales

. CULTURA: todo aquello que define las fronteras de un sistema formado por un grupo de individuos en interacción que tienen las mismas creencias. Estos permanecen juntos porque tienen las mismas creencias, mitos y saberes. Estos tienen la misma cultura porque permanecen juntos. No por casualidad "cultura" significa, por un lado, un sistema cultural y, por otro, la calidad de los tipos de saberes adquiridos por cada individuo.

. La cultura define las reglas implícitas y explícitas que regulan ese sistema. El objetivo de todo sistema es mantenerse vivo y en equilibrio, de ahí el miedo al otro.

. El niño adquiere la cultura del grupo COMUNICANDO.

. Cuando no puedo contextualizar el comportamiento de alguien, comprenderlo, encontrarlo coherente, hay una descalificación del otro, surge el conflicto e incluso se desemboca en la ruptura. Cuando alguien no tiene ningún dato para comprender lo que vive, y no puede expresarlo, se libera bien por la violencia bien por el mutismo.

. Ante un choque cultural se dan tres reacciones: el conflicto (rechazo), la armonía consensuada (bajo la apariencia de integración hay realmente asimilación) y la creación de una cultura intermedia (auténtica integración y práctica intercultural). Para que la gestión de conflictos graves sea operacional hace falta que ésta sea consciente y aceptada.

. Para el análisis de conflictos, Honor adopta el **método de L.Vasquez y M.Castella** (1991): *Thérapie familiale*, vol. 12, nº 2, Genève. Analizar un conflicto consiste en estudiar la relación que existe entre las interacciones y las razones profundas e implícitas, no conscientes, que las sostienen.

. La idea central de este método es que es el observador o el receptor quien crea el mensaje estableciendo:

- a- una relación interacción-contexto
- b- una jerarquía entre los niveles de comunicación.

. Este equipo reagrupa los contextos de referencia en 6 niveles de descripción de la comunicación interpersonal:

1. **Acto de comunicación:** todo comportamiento individual o colectivo que puede tomar valor de mensaje para otra persona. El 80% son no-verbales.
2. **Patrones culturales:** comportamientos atribuibles a un grupo (explicación social).
3. **Relación:** p.ej. madre-hijo, prof-alumno, adulto-niño

4. **Episodios:** series de interacciones en secuencia (con apertura y cierre), p.ej. un saludo.
5. **Escenarios:** las grandes decisiones de la vida que obedecen a esquemas grabados desde la infancia.
6. **Contenidos:** una frase, una palabra, una actitud, un gesto... susceptibles de ser interpretados por un receptor, de tomar sentido.

En la comunicación, la relación abre vías de entendimiento mientras que el contenido tiende a cerrarlas.

3. La puesta en práctica de un nivel de comunicación común: la relación

. El contenido como nivel de comunicación y la transmisión sin discusión de valores escolares franceses (una moral, un saber, una lengua) a los hijos de los inmigrantes y de culturas minoritarias desencadenan en abuso de la autoridad, la sumisión, y generan, en consecuencia, violencia. En la ausencia de contextos comunes la autoridad pierde todo su sentido.

. Al contrario, la creación de contextos comunes favorece la autonomía, la responsabilidad... Esta creación de contextos comunes pasa por priorizar la relación sobre el contenido.

. La valoración del otro y la consideración de sus sentimientos es condición indispensable para crear y mantener la relación, sin olvidar además la importancia que lo afectivo tiene en todo proceso de aprendizaje.

. Primar la relación sobre los contenidos conlleva un cambio del profesor: escuchar a los alumnos se convierte en el objetivo principal.

. Este cambio -siempre desestabilizante para el profesor- será aceptado sólo por él mismo si cae en la cuenta que éste le supondrá una mejora personal (su relación con los alumnos) y una mejora profesional (éxito escolar).

4. La creación de contextos comunes: la relación con el saber, la acción, la lengua de comunicación

. El crédito que damos a los saberes, entendidos como una forma de creencias ligadas a una cultura, está en función de nuestra personalidad, de nuestras representaciones sociales y de la confianza que otorgamos a quien nos los transmiten.

. Ello contrasta abiertamente con el modelo europeo de educación: "el saber de la escuela es tenido implícitamente como universal y de derecho divino". El alumno es sujeto pasivo del proceso de aprendizaje.

. Sin embargo, todo éxito escolar necesita tener una relación con el saber que lo objetiva, es decir, que lo transforma en realidad objetiva.

. La lengua de la escuela es una lengua casi extranjera, los alumnos de otras culturas no tienen la vivencia necesaria para que la lengua de la escuela tenga sentido. La ausencia de sentido llega a ser para ellos una costumbre, llegando a

perder definitivamente el funcionamiento mental que consiste en asociar en su cabeza las palabras y las imágenes mentales.

. Es difícil hacer adquirir las normas lingüísticas de la escuela sin tener en cuenta los problemas psicológicos que corren paralelos a este aprendizaje, sin valorar la lengua del alumno y considerarla como punto de partida del aprendizaje. Esta lengua es el reflejo de sus vivencias.

. Por tanto necesitamos crear una lengua de comunicación a partir de la vivencia personal del alumno y de una vivencia ligada a la acción. La lengua de comunicación es fundamental para la constitución del sujeto, es centro del poder cognitivo, punto de articulación entre relación y contenido, y motor -en ocasiones- de exclusión social.

5. Útiles que pueden ayudar a establecer una auténtica relación en clase

. Puntos en común de estos útiles:

- a) No son recetas con un modo de empleo estricto y totalitario.
- b) Son interdisciplinarias.
- c) Son técnicas de ayuda a la verbalización, ya que la verbalización está en la base de toda realización de uno mismo y de todo aprendizaje. La verbalización es a la vez origen del aprendizaje y condición misma de su realización.
- d) Todas proponen partir de lo vivido por el niño, de lo que él siente, lo que sabe, de lo que hace y cómo lo hace, debidamente explicitado.
- e) Son el nexo de unión entre la relación y el contenido.
- f) Conceden al profesor una posición diferente: la de mediador entre el niño y el saber. Enseñar se convierte en comunicar, en escuchar más que en hablar, en enseñar a hacer para hacer decir, hacer decir para hacer comprender. Por supuesto que todo ello devuelve al profesor una imagen de él mismo diferente de la que se ha forjado a través de los años, e incluso, desestabilizante. Tiene la impresión de perder su estatus, de perder el tiempo, lo que le supone una fuente de conflicto interior. Todo depende, al otro lado de la cadena, de lo que espere ganar él mismo y hacer ganar a los alumnos.

5.1. PRIMERA TÉCNICA: LA ACTUALIZACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES

Para comunicar es necesario tener representaciones comunes. Tomemos como ejemplo el proyecto de escribir un libro en clase. El profesor considera el hecho de escribir y editar un libro de verdad como una aventura maravillosa y portadora de grandes experiencias de aprendizaje. Los alumnos consideran esta actividad como nula y poco acertada. Si se prevee un momento en el que poder decirlo y sacar a la luz las representaciones, surgirá una discusión de la cual puede nacer un contrato aceptable para todos. En el caso contrario llega la ruptura. Las representaciones se traducen mediante lo no-verbal (ruido, agitación, no participación, ausencia de trabajo y resultados). Y decimos: "No se interesan por nada" (es decir, por las mismas cosas que la escuela).

La actualización de las representaciones se desarrolla en tres tiempos:
1º Recogida de datos

2º Interpretación y complejización de las representaciones y datos de ambas partes.

3º Elaboración de un contrato a partir de las representaciones reconocidas como comunes.

5.1.1. La recogida de datos

Existen dos tipos de datos: los verbales y los no-verbales. En ambos casos hay que explicitarlos y confrontarlos. Los datos no-verbales son los síntomas, los medios que los alumnos han encontrado inconscientemente o conscientemente para comunicar cualquier cosa cuando no tienen palabras para decirlo, bien porque no pueden o no saben. Estos se convertirán en un acto de comunicación si el profesor los tiene en cuenta, si ayuda a los niños a poner lo no-verbal en palabras:

- ¿Hay algo que no va bien? ¿Según tú, que es lo que te va a permitir aprender la lengua francesa?

A partir de ese momento se escriben en la pizarra todas las visiones que los niños tienen del aprendizaje del francés. Las representaciones aparecen siempre en el mismo orden, de las más afectivas, las más viscerales a las más analíticas. Así pues, uno de los fines es dejar hablar a los niños, de modo que de evocación en evocación, deduciendo, se lleve la atención a los más analíticos. La imagen de su propio pensamiento, de la construcción de su saber y de la puesta en marcha de otra visión más compleja del problema está allí.

Hay muchos medios para sacar a la luz las representaciones. Nos podemos ayudar de preguntas:

- ¿Qué sientes? ¿En qué lo ves? ¿Cómo los sabes?

También podemos pedir a los alumnos que hagan listas de palabras que correspondan a la idea que deseamos profundizar: "¿qué es aprender francés?" Incluso pedir que añadan la palabra opuesta a fin de que sea mejor delimitada la idea que se hace el niño de los términos citados.

De igual modo podemos poner una frase en la pizarra, provocadora o no: "aprender español es conjugar verbos", y anotar todas las reacciones, que pueden clasificarse, discutirse en pequeños grupos y después puestas en común. Una variante consiste en presentar a los alumnos muchas frases o definiciones y hacerles escoger las que prefieren, las que no les gustan y hacer que expliquen su elección. Se puede trabajar de igual modo a la vez sobre las representaciones relacionadas con su visión de la escuela, la clase, de ellos mismos (qué es una buena clase, un buen alumno...) y relacionadas con saberes puntuales (el verbo, el sujeto,...). Poco importa el contenido.

5.1.2. La interpretación y la complejificación de las representaciones

Las diversas clasificaciones ponen en evidencia las reacciones viscerales, lo que permite enseguida pasar al análisis propiamente dicho. En efecto este trabajo va a desencadenar necesariamente confrontaciones entre las diversas visiones, discusiones, toma de posiciones, en definitiva, una complejificación de la problemática. El profesor retomará enseguida punto por punto cada clasificación, hará que los alumnos la expliquen, lo que permitirá llevar a cabo

un contrato negociado en función de las variables y los imperativos insalvables. Esta es una excelente iniciación al análisis.

Por ejemplo, cierto día, como formadora, distribuí a unos alumnos de diez años un texto para leer. La profesora estaba junto a mí. De pronto surgió un ruido infernal ... "¿Qué es lo que no va bien?" -"Es demasiado extenso y duro, no es un texto para niños", dijeron. Como era la formadora la que lo distribuía, los alumnos habían deducido que ella no conocía en absoluto su nivel escolar. Tras una reafirmación de apoyo de la profesora el trabajo pudo reemprenderse. Así diferentes representaciones se complejifican hasta que haya confirmación y elaboración de contextos comunes explícitos y aceptados por todos. Por ejemplo, se podría llegar a la conclusión que en "aprender francés", el aspecto formal del ejercicio que propone el profesor es menos importante que el trabajo que ellos mismo, los alumnos, están llevados a efectuar en sus cabezas para realizar dicho ejercicio.

5.1.3. Conclusión: Utilidades de esta técnica

La actualización de las representaciones permite poner en común entre profesores y alumnos la idea que cada uno se hace de los diversos funcionamientos relacionados con la escuela:

- las reglas de la vida de clase, de la escuela, para una gestión mejor de la violencia, la disciplina, etc.
- los métodos de enseñanza empleados, que son el nexo de unión entre lo relacional, lo irracional y lo pedagógico.
- los contenidos de aprendizaje: programas, saberes conceptuales precisos, etc...
- los procedimientos usados por los alumnos para aprender: "¿qué es para ti escribir?" Ello permite al profesor y al niño tomar conciencia del modo en el que lo hace.

En todos los casos, esto conlleva que la clase funciona en otro nivel de comunicación: la relación. La actualización de las representaciones se puede hacer en una sesión completa cuando se sienta la necesidad de comunicación. Pero puede limitarse a una o dos preguntas que permitan a todos ponerse de acuerdo. Es ante todo, una actitud de escucha permanente que los profesores tienen todos, de manera intuitiva, pero que puede ser administrada con más eficacia con estos puntos de referencia. Esta técnica es un primer paso. Podemos acceder a un segundo paso que es otro tipo de cuestionamiento: el juego de la explicitación.

5.2. SEGUNDA TÉCNICA: MANTENER LA EXPLICITACIÓN, UN TIPO DE PREGUNTAS PLANTEADAS POR EL PROFESOR

Esta técnica -desarrollada por M. Vermersch- se fundamenta en la desconfianza en la verbalización y en la dificultad de comprenderse a sí mismo y de comprender las diferentes interacciones vividas con los demás. Esta técnica busca paliar este obstáculo porque parte también de la idea que la verbalización es la base de toda realización de uno mismo, de todo aprendizaje. Es, pues, una técnica de ayuda a la verbalización. Tiene por finalidad recoger las representaciones y los modos de funcionamiento del niño, es decir, sus procedimientos mentales para llegar a tal o cual resultado a fin de permitirle

tomar consciencia de ello. Esta práctica puede ayudar también al profesor a tomar conciencia de sus propias actitudes y a trabajarlas.

5.2.1. Condiciones de realización

No podemos observar directamente los conocimientos, son inobservables. Por contra, lo que observamos es lo que ocurre mientras que estos conocimientos son puestos en acción. Esta técnica de preguntas responde a tres grandes principios:

- se apoya exclusivamente sobre la acción
- se utiliza sólo a posteriori
- está siempre relacionada con una tarea concreta.

Si continuamos con el ejemplo citado: "¿qué es para ti aprender francés? - es conjugar verbos o hacer dictados", incluso si había en el origen de la discusión una tarea precisa ya realizada y si las preguntas propuestas se inspiraban en esta técnica, esto no es mantener la explicitación, ya que la discusión era demasiado general. Si se quiere continuar por la vía del mantenimiento de la explicitación habría que redirigir esta actividad hacia una tarea concreta, partir de una parte del ejercicio que los niños piensen que no sirve para nada y, después, preguntarles qué ha ocurrido en sus cabezas durante la realización de este trabajo. La misma operación podría efectuarse, de otro lado, sobre un ejercicio de conjugación (ejercicio que se cree es útil). Se les hará comparar los procedimientos que ellos han sido llevados a usar tras los dos ejercicios, los de la profesora y los suyos. Los niños comparan también sus procedimientos respectivos entre ellos y de igual modo los aprendizajes que portan respectivamente los ejercicios.

Un trabajo idéntico puede ser dirigido hacia otro fin a partir de dos resultados, uno erróneo y otro acertado, a fin de que los niños diferencien los procedimientos eficaces de los que no lo son. Por ejemplo a partir de dos participios pasados (franceses):

- ¿Qué te has dicho en la cabeza para escribir esa palabra?
- Bueno... nada, he escrito así.
- ¿Y cuando escribes así qué es lo que te hace escoger una "e" en lugar de otra letra?
- Lo he visto escrito así antes.
- Así pues, a partir de aquí, vemos todos los procedimientos que faltan; en este caso, olvida o no se ha dado cuenta de que las palabras varían en función de los contextos:
- Y aquí ¿qué te has preguntado cuando has escrito esto?
- Ayúdame a comprender, ¿cómo sabes que esta palabra se escribe de la misma manera que aquella que has visto antes?
- ¿Cómo sabes que hay que buscar con lo que esto concuerda? etc...

En estas condiciones, pasemos a ver cómo se van a efectuar los cambios de procedimientos.

5.2.2. Las condiciones de cambio

Se trata, en primer lugar, que el profesor y el alumno tomen conciencia de las disfunciones que desencadenan errores o situaciones más generales de fracaso ("Soy nulo en lectura, en ortografía"...).

Los cambios de procedimientos se pueden llevar a cabo en diferentes niveles:

- a nivel de entorno: "bajo control lo hago siempre mal"... es necesario entonces que concrete por la verbalización cómo hace cuando no está bajo control y que se acostumbre a aplicarlo bajo control.
- a nivel de competencias: "¿cómo me doy cuenta ahí?"
- a nivel de comportamiento: "rompo ni hoja, pues no puedo intentar más comprender mi error".
- a nivel de identidad: "si hago como dice mi profesor, lo haré bien, pero me pareceré a él y no tengo ganas de eso" (reniego de los míos).
- a nivel de mi misión: "cuál es mi función en el seno de mi grupo, de la escuela etc... Soy el divertido alumno desastre, no tengo derecho a aprobar. Soy portador de la identidad familiar: triunfar es renegar", etc.

En lo que concierne a las condiciones de cambio, es necesario con frecuencia imaginar dos tiempos:

- un primer tiempo, en el que el niño pueda tomar conciencia por un lado de que él hace, y que lo que hace, existe, que funciona así y que vale en ciertas ocasiones.
- y un segundo, en el que el niño pueda comprender y aceptar que para alcanzar otros resultados más escolares, es posible que tenga que adoptar otro comportamiento, otros procedimientos y que por eso necesita actuar en su cabeza de un modo diferente.

Sin estas precauciones no hay cambio posible ya que el niño se siente negado y porque tiene entonces necesidad de no cambiar para continuar sintiendo que existe: el engranaje, en un sentido u otro, se engancha muy rápido y se acelera muy rápido.

5.2.3. Las preguntas que hay que emplear para permitir este cambio

No se trata como en la actualización de las representaciones de hacer emerger las opiniones o las representaciones en general, sino de hacer describir al niño lo que él hace en su cabeza y, materialmente, sobre su cuaderno, para llegar a ese resultado, que por otro lado puede ser erróneo o acertado. ¿Cómo sabía él que era así como tenía que hacerlo?

Las preguntas que hay que evitar

- recurrir a explicaciones, a relaciones causales: "por qué...", ya que el niño tenderá a justificarse
- dar pistas para responder: "entonces, primero has escrito, has pensado que...". El niño no sabe exactamente cómo ha hecho, se confunde con lo que le decimos y asentirá sólo para agradar (contexto de relación).

Las preguntas que hay que utilizar

- las que ayudan a recordar:
"Entonces, ¿qué has visto ahí? ¿Qué te has dicho? ¿Qué interpretas en tu cabeza? ¿Qué ves? ¿Qué sientes? ¿Qué veías a tu alrededor?"

- las que ayudan a obtener información:
"¿Cómo sabes que eso era lo importante? ¿En qué notas que hacía falta buscar con lo que iba esa palabra? ¿Cómo sabes que eso va con esta palabra? Ayúdame a comprender."
- las que reformulan para hacer de espejo:
 - No veo nada...
 - Y cuando no ves nada, ¿qué pasa en tu cabeza?"
- las que hacen explicitar los términos genéricos (siempre a partir de realizaciones precisas y acabadas):
 - "¿Qué pasa en tu cabeza cuando comprendes, aprendes, reflexionas, piensas, lees, escribes, escuchas, cuando es automático?
 - ¿Cómo haces cuando sabes hacerlo?
 - Cuando es así seguro, ¿qué pasa en tu cabeza?
 - Es seguro para quien... qué es lo que es seguro".

5.2.4. Interés de este tipo de preguntas

El gran interés de este tipo de preguntas reside en la puesta en marcha de otro modo de comunicación en clase, centrado en el alumno, único actor. El profesor ayuda a éste sólo a tomar conciencia del modo cómo tenía que hacerlo y le da las herramientas pero es el alumno quien se servirá de éstas para deducir un nuevo saber. Esta técnica permite, por otro lado, a profesor y alumno tomar conciencia:

- del modo en que el niño hace referencia a sus modelos: lo que hace y cómo transforma la realidad,
- de las relaciones medio/fin: qué fin persigue el alumno (con frecuencia éste se contradice), aprobar, pero también no aprobar, porque es bueno y malo a la vez para él,
- de lo que el niño ha hecho y no sólo -como de costumbre- de lo que no ha hecho.

De este modo, el profesor comprende mejor los errores, las dificultades de los alumnos y puede aportar una ayuda más personalizada. Los alumnos toman conciencia de su propia manera de trabajar, de aprender, y la de los demás, llegando a organizarse mejor, a desarrollar nuevas operaciones mentales. No se trata de mantener realmente la explicitación sino de poner en práctica otro tipo de relación con el alumno, su saber, sus dificultades y sus errores considerados ahora como útiles de aprendizaje. Es, sin duda, una práctica de las más transversales, todas las situaciones de aprendizaje y todas las disciplinas se confunden.

5.3. TERCERA TÉCNICA:

OTRO TIPO DE PREGUNTAS: LAS DE LOS ALUMNOS

5.3.1. Introducción

Las preguntas han tenido una importancia radical durante años en el proceso de enseñanza, constituyendo el binomio pregunta-respuesta la base del mismo.

El éxito escolar depende en gran medida de la capacidad de hacerse preguntas en general, y en un segundo tiempo de hacerse las preguntas apropiadas: aquellas que permiten construir hipótesis en lectura, matemáticas... Hacerse preguntas, pues, es fundamental para cualquier aprendizaje.

Sin embargo la capacidad de hacerse preguntas no es innata, sino que es desarrollada más o menos por el ambiente que nos rodea. Y veremos que el tipo de sociedad de donde proviene muchos de los niños de inmigrantes y de culturas minoritarias no favorece, en la casa del niño, la aptitud de hacerse preguntas (de ahí la importancia de desarrollar la imaginación y de tener en cuenta los lazos entre los saberes, ya que para hacerse preguntas hace falta tener, en concreto, imaginación y establecer lazos entre saberes). De hecho, la escuela rara vez funciona a partir de las preguntas de los niños. Las preguntas son siempre del profesor. Veamos su impacto y su función.

5.3.2. Desarrollo de una secuencia de preguntas

Primer momento: trabajo individual

Se presenta una ficha, un texto, una frase,... con una única consigna: "escribe en silencio sobre una hoja tus impresiones, tus observaciones, tus preguntas". Se pide que escriban en una hoja para que los más tímidos no se vean "fagocitados" por los más atrevidos. Es siempre muy instructivo para los profesores comparar lo que se dice con lo que se ha escrito.

El soporte (texto, imagen,...) se escoge en función del objetivo del profesor. Cuando trabajamos, p.ej., sobre el texto "Treinta y seis formas de ver el mundo", había escogido un texto de H. Reeves para que los alumnos se preguntaran por los tipos de texto, y así los aprendieran. En primer lugar, preguntaron el sentido de algunas palabras (es el orden normal de aparición de preguntas, de lo más afectivo a lo más analítico); después preguntaron sobre la forma poética; finalmente, al terminar la clase, uno exclamó: ¡Pero éste es un texto científico! El resto de alumnos se han desdicho enseguida. Después alguien preguntó que en qué lo reconocía. Siguió una discusión tras la que se decidió estudiar en qué podíamos reconocer los tipos de textos. Así el objetivo fue conseguido, la pregunta planteada, el contrato común, y la secuencia sería una respuesta a la pregunta de los alumnos.

Segundo momento: confrontación colectiva

Cuando están preparados, se anota en la pizarra lo esencial de lo que se ha dicho oralmente, es decir, un reflejo de cada tipo de impresiones, preguntas. Ha habido una primera confrontación colectiva, supervisada por el profesor que se contenta, de modo neutro, de dar la palabra, de anotar en la pizarra todo lo que se dice. De este modo se despejan, una vez tratados, los problemas subjetivos, pasionales: "es una tontería, es largo, para qué sirve esto, está bien...".

Las preguntas, al igual que las representaciones, aparecen siempre en el orden de lo más subjetivo a lo más analítico. Tras las reacciones viscerales vienen preguntas como "¿qué quiere decir esto?", y después observaciones ligadas a un análisis más profundo.

Las primeras preguntas son con frecuencia poco interesantes, excepto para comprobar problemas de vocabulario. Por contra, es importante para los niños, ya que esto muestra que tienen una estrategia de lectura inadecuada, un

enfoque demasiado local: las palabras. Y, tras muchas sesiones, se dan cuenta de que se preocupan demasiado de éstas y que no son indispensables para comprender un texto. De este modo aprenden a penetrar en un texto alternando una visión global de éste (el sentido general, el tipo de texto) con un enfoque particular (la palabra, la ortografía), partiendo de una visión subjetiva y no sólo objetiva. Es indispensable para comprender un texto. Y es necesario hacerles ver este tipo de estrategia ("subraya todas las palabras que comprendas y cuenta que dice el texto ahora", etc....). No hay lectura eficaz, compleja y ligada, si no se lee de lo global a lo local y viceversa. Este tipo de operación mental, por ser imprescindible a toda lectura, no tiene nada de innata. Y la escuela no tiende a hacer adquirir estas estrategias, porque ella misma enseña lo local sin poner en relación con lo global, y da por supuesto esta adquisición.

Enseguida, los errores de lectura graves desencadenan conflictos importantes y encuentran generalmente una solución inmediata. Las diferentes entradas de lectura se señalan un poco más tarde. Después continúa un análisis más profundo, más complejo, necesario para la resolución de conflictos nacidos de la confrontación de las diferentes interpretaciones. El profesor, siempre en posición neutral, canaliza los debates, refleja fielmente lo que pasa, invita a profundizar en la reflexión sobre un punto que le parece importante, centra su atención en otro, promueve que se hagan preguntas, pide que se precise. Él es el espejo en el que el niño puede tomar conciencia de sus puntos de vista y así compararlos con los de los demás.

Nunca, en ningún momento, evalúa, ni de modo positivo ni negativo. Todo es interesante: traducción del pensamiento de los niños mientras trabajan.

Tercer momento: clasificación de preguntas y observaciones

Hemos pedido a los alumnos que clasifiquen las reacciones y preguntas anotadas en la pizarra, explicitando de modo claro los criterios. Toda clasificación es conservada como interesante siempre que sus elementos respondan todos al criterio que el niño ha escogido. Tras un estudio en grupo de las clasificaciones y sus criterios, los más importantes pueden ser seleccionados para ser trabajados más a fondo, en función de objetivos variables pero explícitamente definidos por el profesor y de acuerdo con la clase. Por lo que respecta al resto de preguntas, caben dos posibilidades: algunas respuestas serán dadas por el profesor, bien porque son muy difíciles, bien porque están demasiado lejos de las preocupaciones escolares del momento. Las otras más cercanas a las preocupaciones serán investigadas por los alumnos en la biblioteca, etc., en trabajos de grupo. Las clasificaciones seleccionadas al principio (como los tipos de texto, p.ej.) son las que corresponden a las nociones, incluidas en el programa o no, pero juzgadas interesantes por profesor y alumnos. Estas nociones se trabajarán gracias elaboración de situaciones/problemas (cfr 2ª parte).

5.3.3. Interés de este tipo de preguntas

Este tipo de práctica permite:

- una mejor implicación del alumno,
- una ayuda a la actualización de sus representaciones,
- el anclaje explícito de los nuevos aprendizajes sobre los antiguos de los que los alumnos toman conciencia a través de sus preguntas,

- la inserción de este nuevo aprendizaje puntual como componente de un conjunto más global, p.ej. los tipos de texto sirven para leer mejor un texto.
- En efecto, si partimos de lo global, es más fácil tomar conciencia de lo particular que a la inversa. Y, como todo trabajo ligado con el lenguaje, esta práctica es un útil de formación del pensamiento.

En definitiva, permite al profesor y al alumno partir de contextos comunes, localizar los problemas y la falta o no de conocimientos necesarios a priori para la realización del objetivo deseado. Las faltas de este modo inventariadas en común pueden deberse a la diferencia cultural, a bloqueos psicológicos o de otra naturaleza, pero podrán ser tomadas en consideración por el alumno y el profesor. Hacer trabajar a los alumnos sobre sus propias preguntas privilegia un funcionamiento creativo, flexible, que responde a las necesidades de los alumnos que aparecen a través de sus discursos y errores. Ello les permite realmente apropiarse un texto, un aprendizaje (me gusta, no me gusta, ¿qué es..? etc) el cual le permite existir, respirar, antes de volver a entrar en el molde un poco estrecho de la norma que no pregunta la opinión de nadie.

La técnica de hacerse preguntas puede usarse en una sesión de una hora o bien adaptarse en función de la personalidad del profesor poco a poco. Presenta la ventaja de ser transdisciplinar al igual que el taller de escritura.

5.4. CUARTA TÉCNICA: EL TALLER DE ESCRITURA

Toda motivación responde ante todo a las necesidades innatas o creadas por una cultura (familia, sociedad). Y si hay una necesidad fundamental, es la necesidad de hablar que va pareja con el temor a decir. Si este temor a decir se convierte en inhibición, no queda más recurso que la violencia para poder expresarse. Mientras más importante es la diferencia de cultura -como es el caso de los niños de culturas minoritarias- el miedo a decir es más fuerte, ya que es obligatorio adoptar el modo de escritura del otro. Al niño le parece que reniega de los suyos y reniega de sí mismo. Los talleres de escritura son un medio estupendo para permitir a los alumnos expulsar sus miedos, apropiarse la lengua de la escuela que es para ellos una lengua semi-extranjera. Los ejemplos que he dado de ellos están presentados en forma de ficha. Esto no es inherente a la técnica del taller de escritura, sino en relación con otra práctica: la situación-problema (cfr. 2ª parte). Las fichas permiten aclarar los objetivos que deben alcanzarse. En efecto, pueden ser diferentes dependiendo de las necesidades que han sido detectadas.

5.4.1. Objetivos

Pueden ser de distinta índole: desbloqueo psicológico, mejora de un texto, adquisición de conocimientos lingüísticos precisos (gramática)... o cualquier otro punto ligado a otras disciplinas y a otros tipos de textos a los que se enfrentan los alumnos: lectura de textos del manual, resumen de la lección, demostraciones matemáticas, deberes... Aprender a utilizar un código escrito permite enseguida a descodificarlo leyendo. Es escribir lo que enseña a leer más que al contrario.

5.4.2. Un principio de base

El taller de escritura parte de la idea de que lo que escribimos es un poco nosotros mismos y que por este atajo podemos reencontrar un sentido de identidad sin el que no podemos adentrarnos en los moldes del aprendizaje. Puede realizarse en una sesión completa dedicada por completo a ello o parcialmente en un momento en el que el profesor sienta que los alumnos y él mismo tiene la necesidad de reafirmarse (ruidos, nervios en clase, rechazo pasivo al trabajo, fracaso repetido, hoja en blanco, cuadernos sin entregar...) y para cualquier disciplina.

A un grupo de alumnos se les propuso un taller de escritura en relación con las matemáticas que demuestra que los niños pueden con la ayuda de lo escrito apropiarse de un saber que en un primer momento les parecía extraño incluso hostil:

- No me encuentro bien conmigo mismo
- ¡Ah! si mis tres lados
- no estuvieran tan en pico
- tan en punta
- apuntando a ese chalado,
- el rectángulo, que dividiéndose
- produce copias de mí mismo
- hasta el infinito

Por supuesto que esto no es el programa pero, por contra, es el único medio de hacerles aceptar y aprender estos componentes, y sin dramas. El lenguaje es un medio de afirmarse, incluso para rechazar el código si es necesario, es decir, en el caso en el que el niño se siente mal integrado en la sociedad.

El hombre inscribe indefinidamente su diferencia en los pliegues del lenguaje, a pesar de las reglas inamovibles de la gramática; las oscilaciones de sus palabras son otra marca de su singularidad (Hagège, *L'homme de parole*)

Se trata, pues, de permitir al niño:

- escapar del pecado original de la falta
- reencontrarse a través del lenguaje, en un primer momento a través de su propio lenguaje
- sentir que ese lenguaje es reconocido, apreciado por el profesor, por sus compañeros y, en consecuencia, puede sentirse orgulloso de él
- partir de su experiencia para construirse una identidad, nuevos saberes, una nueva lengua.

5.4.3. Desarrollo

Pre calentamiento

El taller de escritura es la transcripción de una vivencia fuerte. Es este momento emocional fuerte (vivido en clase o fuera de ella, del que los sueños forman parte) el punto de partida y lo que se va a revivir por medio de la evocación. Pero la inspiración se calienta antes de escribir como un cuerpo antes de hacer deporte. El profesor para este fin pone a disposición de los alumnos libros, imágenes, diapositivas. Los niños miran, escogen, anotan las palabras, las expresiones, las frases que les vienen a la inspiración, que les gustan o no. Se sirven o no de los libros, las imágenes, como ellos quieran, pero escriben las palabras que son importantes para ellos, las del libro o las suyas propias.

Podemos leer también un pequeño texto seductor, atrayente y durante la lectura, los alumnos escriben todas las palabras, frases, expresiones que les gusten mucho. Al final se hallan ante un corpus de palabras y expresiones importante. Si tienen ganas de escribir, les podemos pedir que redacten un texto pequeño que les agrade con la ayuda de estas palabras.

Si aún están bloqueados o se bloquean durante el ejercicio, podemos hacerles escoger una palabra importante para ellos y hacer que la dividan en sílabas sonoras, sin prestar atención a la ortografía. Escriben las palabras que les vienen a la mente y que comienzan por esas sílabas. Las transforman enseguida, añadiendo sílabas, quitando, cambiando. Anotan también todas las palabras que asocian con ese término. Ejemplo:

re-cre-o
reloj pelota, patio, jugar, amigos, etc.
crema
oso

Si el corpus de palabras obtenido es insuficiente para desbloquearlos, pueden imaginarse también dentro de una foto que les guste especialmente.

La etapa de la escritura y su socialización

Los niños escriben solos todas las palabras que les apetezcan, añadiendo todas aquellas que necesitan.

Acto seguido, leen todos, en voz alta, su texto, excepto los que no quieran: éstos se desbloquearán más tarde. Cada uno da su opinión no de corrector sino de lector visceral, en función de la relación y la emoción: lo que me gusta, lo que no, de acuerdo con tal vivencia. Según hemos expuesto antes la corrección normativa tiene más de violencia que de otra cosa ya que, en un primer momento, lo que escribimos es un poco de nosotros mismos. Para evitar que nazca esta sensación es indispensable que se aprecien determinados puntos. El contexto de lectura escogido es el de la "relación", es decir, el sentimiento ("tengo la impresión") y no la certeza ("correcto, incorrecto, está bien o mal"). Siempre, en cualquier texto, hay una palabra que seduce, una idea, un sentimiento, incluso si las palabras para expresarlo están mal dichas.

Por otro lado, siempre y de forma concomitante, existe la posibilidad de responder (derecho de réplica). Los sentimientos, las sensaciones, que son la base del texto pueden ser presentados así como todo lo que los niños tengan necesidad de decir. No volveremos a trabajar los textos en un primer momento salvo que así lo pidan los niños. Este trabajo puede retomarse más adelante cuando la relación se haya afianzado y nos centremos de modo más específico en los aprendizajes, siempre buscando mantener la relación. El taller de escritura puede funcionar como técnica "situación-problema" (cfr. 2ª parte). Si lo desean, pueden volver a trabajar solos o en grupo. Pueden también -según sus preferencias- mezclar varios textos para crear un tercer texto o incluso añadir ciertas limitaciones en su labor creadora (p.ej. hacer frases sistemáticamente con tal giro). También podemos relanzar la escritura con ayuda de fotos, dibujos, o cualquier otro medio que desencadene emociones más o menos fuertes.

La técnica de base

Consiste en:

- crear emociones para una escritura visceral, con sentido, y en la que el niño se reencuentra,
- socializar y valorar lo escrito mediante una lectura, incluso una reescritura,
- no suscitar en un primer momento nada más que interacciones verbales positivas y afectivas,
- añadir, si se siente el deseo de mejorar el texto, limitaciones creativas (asociar, por ejemplo, palabras que no van por lo general juntas, etc.), o que obliga a descubrir nuevas ideas y evita clichés. No podemos confundir estas limitaciones con limitaciones formales (las gramaticales). Las variantes del taller son múltiples, el juego de las limitaciones también: palabras obligatorias, palabras con una letra en común, o al contrario palabras que no tienen la letra tal, etc. La elección de las limitaciones está en función de los objetivos, en función de las necesidades de los alumnos señaladas por ellos mismos, para ayudar a la comunicación entre los alumnos y entre éstos y el profesor. También se pueden añadir limitaciones formales ligadas a aprendizajes concretos (p.e. el relativo). Lo que importa es la concepción de un taller ligado a la vivencia emocional tanto en el momento de la escritura como de la lectura.

Interés de esta técnica

Ésta es una técnica transversal que podemos trabajar de modo interdisciplinar. Permite:

- una actualización de las representaciones,
- una reafirmación, y la apropiación por consiguiente de una lengua que en principio no es la de la vivencia personal del alumno.

Ofrece también al niño la posibilidad de:

- dar preferencia al contenido del texto y sus emociones sobre su aspecto formal. Éste -en concreto, los errores- no entrará en juego hasta más tarde tras una reafirmación,
- liberarse de bloqueos inconscientes mediante la evocación,
- poner en común con la clase sus vivencias fuertes, sirviéndose de un código que cada vez más tendrá que ser común (formalmente hablando) si se tiene ganas de ser entendido,
- evitar los clichés (alianza de palabras inhabituales), poseer útiles para mejorar el texto gracias a las limitaciones en la creación (ritmo, juegos de palabras,...),
- vivir una auténtica situación de comunicación, que le de una razón (que le parezca válida) para aprender los códigos y soportar las limitaciones: **ser mejor comprendido.**

Anexos: 1. Uso del taller de escritura para la elaboración de contextos comunes a todos los elementos de un sistema: la sociedad. (27)

2. Taller de escritura: construcción, por parte del niño, de su relación con la escuela (55).

SÍNTESIS DE LA PRIMERA PARTE

El **éxito escolar**, global o parcial (para su saber determinado), está determinado por:

1) El saber-ser y los saberes culturales: ambos están parcialmente ligados entre sí y dependen a su vez:

- de la motivación, actitud personal como respuesta a las necesidades innatas o creadas por una cultura y a una exigencia de mejorar
- del gusto de aprender, que pasa por la aceptación de entrar en una comunidad, para una mejora de su bienestar
- de la toma en consideración de los saberes: éstos forman parte de las creencias ligadas a una cultura, que tienen como finalidad permitir entrar en esa comunidad y adquirir un estilo de comportamiento apropiado a esa cultura.
- de la importancia y la calidad de las emociones: el ser humano evalúa, mediante análisis, lo que le llega en función de la pertinencia para su mejora, con una finalidad de adaptación
- de la relación con el saber y a las capacidades de objetivar: ello da al niño un sentido identitario.

2) El saber-hacer y los saberes epistemológicos: ambos están parcialmente ligados entre sí y dependen a su vez:

- de la capacidad de crear imágenes mentales
- de la capacidad de anclar los nuevos saberes sobre los viejos
- de la capacidad de articular lo global y sus componentes y viceversa
- de la capacidad de conceptualizar (de la experiencia nacen las palabras, después la abstracción y por último la conceptualización)
- del grado de participación, de autonomía de iniciativa, de la construcción de la ciudadanía y la personalidad
- del desarrollo de estrategias ligadas con hacer preguntas, la distanciación, la anticipación, el análisis, la actualización de las representaciones, la regulación, la síntesis.

3) Los saberes nocionales: todos están relacionados, en primer lugar, con el dominio de la lengua, de lo oral, de la escritura y la lectura, todo ello junto, y en segundo lugar, con la capacidad de realizar los vínculos con los saberes antiguos, vínculos entre ellos, señalando explícitamente las variables y las invariantes.

Imperativos y salidas posibles del éxito escolar

El niño salido de otra cultura no se construye las mismas creencias ni las mismas estrategias que sus compañeros de origen francés. Es importante, por tanto, hacérselas construir:

- gracias a la comunicación (lengua de comunicación), situaciones de comunicación
- a la toma en consideración del hecho que él es una entidad autónoma, actor por entero del funcionamiento del sistema escolar, con el que es indispensable negociar.

Podemos entonces, para una reafirmación, delimitar un lugar intercultural: la escuela, con sus reglas y creencias, que no pone en peligro los otros ambientes culturales como la familia, lugar donde los saberes antiguos quedan reconocidos y son considerados válidos.

De este modo, gracias a la elección de la relación como nivel de comunicación, el niño se construye poco a poco sus nuevas reglas de vida, sus nuevas creencias.

Gracias a la acción, se construyen nuevas estrategias para tratar la información que recibe durante toda la jornada.

Gracias a la primacía de la creación sobre la transmisión, de la relación sobre el contenido, de la emoción sobre la cognición, se construye su propia identidad lo que entraña una revalorización del niño, incluso del profesor que se ve también a través de los ojos del niño. Esto permite al niño respirar, existir, antes de entrar en la coraza un poco estrecha de la norma que no pide a nadie su opinión, lo cual es muy difícil. En general, sólo un anclaje desde la infancia permite soportar la norma. Sin embargo el ser humano, a diferencia de los animales, está también programado para cambiar.

Gracias a la verbalización: de todas formas, es mediante el lenguaje por lo que el niño se constituye como sujeto. A través de la verbalización y de la lengua de comunicación podrá desarrollar sus capacidades, todas indispensables para el éxito escolar y personal y, por ende y en cierta medida, para el éxito del profesor.

Los útiles propuestos responden a esas necesidades. Todos parten de una vivencia fuerte, de experiencias importantes, que permiten al niño partir de su experiencia, de crearse palabras para expresarla, y, en consecuencia, construirse una lengua, anclar sus nuevos saberes sobre los antiguos y conceptualizar.

La noción de conceptualización es más concretamente objetivo de la segunda parte: la gestión más específicamente pedagógica de la clase, a sabiendas siempre de que lo relacional y lo pedagógico están íntimamente unidos.

II. LA GESTIÓN DE PROBLEMAS PEDAGÓGICOS

Introducción: Enseñar y aprender, una situación doblemente conflictiva

Establecida la relación entre profesor y alumnos, la segunda parte de este libro está dedicada a las herramientas que pueden ayudar a mantener esa relación y al mismo tiempo permiten al alumno a construirse su aprendizaje. Esto no es sencillo ya que aprender es en sí una situación conflictiva que provoca necesariamente una desestabilización de los saberes anteriores a fin de que éstos puedan ser reconstruidos, es decir, convertirse en más complejos. Y enseñar y aprender son situaciones doblemente conflictivas cuando la cultura de la escuela se encuentra cara a cara con otras culturas.

De un lado, cuando dos culturas se encuentran, la una ignora lo que la otra sabe y le devuelve una imagen desvalorizante de ella misma, y viceversa. De otro, **enseñar es poner en común los saberes**. Estos forman parte de un grupo que tiene las mismas creencias, los mismos vínculos con esos saberes y que basa su sentimiento de existencia y sus interacciones ("está loco", "es nulo"...) sobre los mismos presupuestos. Y **aprender es entrar en esta comunidad**, es pasar a formar parte de un grupo que acepta los mismos saberes como evidencias. En los dos casos es difícil poner en tela de juicio esas evidencias sin tener la sensación de perder su identidad, de ser un renegado.

Es, pues, indispensable alejarse de la amenaza y del peligro para que no haya guerra o ruptura. Ello implica que la formación conforme a un modelo por transmisión del saber no puede siempre ser conveniente. Esta parte del principio que el saber es universal y que el ser humano está preparado a registrar lo que oye en la escuela. Sin embargo, los niños en situación de fracaso escolar no quieren ni pueden formarse conforme a ese modelo.

No quieren porque la construcción de su identidad está puesta en peligro. No pueden por dos razones:

- porque las capacidades de organización de las informaciones se adquieren a través de la vivencia del niño, de su lengua materna y de su entorno, y no tienen las capacidades que la escuela francesa requiere (la distanciaci3n, la abstracci3n, el cuestionamiento, etc.),
- porque incluso cuando puntualmente tienen 3xito desconocen realmente por qu3, y tienen dificultad para volver a aplicar esta adquisici3n en otro contexto.

A cada cultura, funcionamientos humanos diferentes. Es importante que la escuela permita a los ni1os construirse sus capacidades cognitivas que su experiencia no les ha permitido adquirir, y s3lo gracias a esta adquisici3n podr3n modelarse. 3ste es el objetivo de la segunda parte.

6. Tener en cuenta en la ense1anza una triple l3gica: la l3gica cultural, la l3gica de aprendizaje y la l3gica de la disciplina

Ciertas l3gicas culturales transmitidas por la experiencia de vida y la lengua desde la cuna favorecen el aprendizaje en Francia. Van parejas a la l3gica de aprendizaje y las l3gicas de las disciplinas. Estas tres l3gicas 3ntimamente ligadas est3n en la base de toda actividad escolar, de todo aprendizaje. Es muy

útil conocer su funcionamiento conjunto para hacerlas adquirir a los alumnos que no han podido beneficiarse de ellas en su infancia, como ocurre con los hijos de emigrantes o de subculturas. **Éstos no pueden entrar sin ayuda en la lógica de un grupo cultural que no es el suyo.** No quieren modelarse (lógica cultural) y no pueden (lógica de aprendizaje, de la disciplina). A tal fin es necesario:

- procurarles una experiencia, una tarea para realizar, que va acompañada de las tensiones que les obligan a tener en cuenta el obstáculo ligado al aprendizaje y a superarlo,
- procurarles situaciones de comunicación que les permitan verbalizar sus representaciones, sus procedimientos, sus criterios de evaluación,
- no aislar lo global de sus componentes.

Algunas técnicas que pueden ser una ayuda para este tipo de enseñanza y aprendizaje son:

- 1) La formación y la adquisición del concepto (cfr. M.Barth, *La elaboración de la abstracción*) siguiendo el esquema observación-representación mental-abstracción.
- 2) La situación-problema
- 3) La evaluación formadora (autoevaluación y coevaluación) siguiendo el esquema tripartito de J. Nunziati (hoja de ruta): en qué ves que tu trabajo está bien - cómo te das cuenta de ello- cuáles son tus preguntas, tus dificultades.

7. Lugar y función del profesor en esta clase

Pasar de la transmisión del saber a la construcción del saber, de lo universal a la alteridad (la toma en consideración del otro), privilegiar lo global sobre lo puntual, la acción y el juego sobre la escucha pasiva, la verbalización sobre el silencio, considerar la emoción al mismo tiempo que la cognición, la relación al mismo nivel que el contenido, la lengua de comunicación al mismo nivel que la lengua de cultura, **todo ello es muy molesto, perturbador.** Es necesario estar seguro de que se va ganar en el plano profesional y en el personal.

El primer paso, muy importante, es ser capaces de favorecer mecanismos de análisis de nuestra actividad profesional. El acto de enseñar, cimentado sobre automatismos que proceden, por un lado, de nuestra infancia y, de otro, por la historia, no se suele analizar. Sin embargo ahora no están en juego los mismos criterios de éxito porque han cambiado muchos de los parámetros socioculturales y económicos que estaban en el origen de aquel modelo anterior de enseñanza. Por tanto hace falta analizarlo para -si se quiere- poder trasformarlo de la forma más objetiva y racional posible en relación con las variables actuales. A tal fin se pueden practicar, por ejemplo, las técnicas antes descritas de la explicitación y de la evaluación formadora. Es una ayuda para comprender mejor las propias actitudes, tomar conciencia de sus valores, sus propias formas de hacer y de la imagen que se tiene de uno mismo. He aquí algunos de los parámetros que presiden nuestra manera de ser:

- mi contexto: dónde, con quién, cuándo,
- mi comportamiento: qué hago exactamente,
- mis competencias; cómo me doy cuenta,
- mis creencias: qué creo sobre este particular,
- mi identidad: quién soy yo cuando actúo de tal manera,
- mi misión: en qué línea ideológica me encuadro social ideológicamente hablando.

Las respuestas a estas preguntas pueden aclararnos nuestras elecciones. Y también, **hacer nuestras propias elecciones**. Ofrecemos ahora algunas ideas en esta dirección.

- 1) Dar una base sólida a su programa y preparar sus clases: establecer su programa en función de las dificultades que profesor y alumnos han considerado a partir de la hoja de ruta (evaluación formadora). Convertir el error en útil de aprendizaje: nos sirve para detectar puntos fuertes y débiles, nos muestra el pensamiento del alumno en acción.
- 2) Encadenar los distintos saberes y los lazos de unión entre ellos.
- 3) Tomar conciencia de las operaciones mentales indispensables.

En resumen, preparar las clases desde esta óptica va a consistir, pues, en poner en relación los diferentes saberes, desmontar los mecanismos en el origen de la lógica de experto, crear una progresión de las tareas a realizar por el niño en relación con la historia de la humanidad y con la historia de sus dificultades.

El **papel del profesor** en esta clase es el de mediador, animador, regulador espejo y creador.

- **mediador** entre el niño y el saber (ayuda a descubrir) y entre los niños entre sí (calma los debates, favorece el diálogo, ayuda a buscar soluciones)
- **espejo**, devuelve como un eco las observaciones y permite al niño tomar conciencia de lo que dice
- **animador**, da la palabra, controla el tiempo, devuelve un reflejo no deformado y positivo a los alumnos, maneja los bloqueos encontrados,...
- **regulador-creador**, privilegia el análisis de las preguntas y reacciones suscitadas, reutiliza enseguida estas informaciones para crear situaciones de aprendizaje, jerarquiza las dificultades en función de su importancia, crea las tareas que habrán de realizar los alumnos
- **motor**, motiva al alumno respondiendo desde la escuela a parte de sus necesidades
 - . necesidades de realización personal, complacencia
 - . de estima y respeto,
 - . sociales-pertenencia-aceptación,
 - . de seguridad,
 - . fisiológicas, hambre, sed, supervivencia.

Las dificultades en relación con estas nuevas funciones del profesor van a residir:

- en la habilidad para desencadenar conflictos y en su gestión
- en la identificación de los obstáculos, psicológicos y los relacionados con los saberes
- en la falta de tiempo
- en la gestión de las múltiples informaciones que suceden a lo largo de una sesión de clase
- finalmente, en el hecho de que la escuela es también reflejo de la sociedad, y que la escuela no puede arreglar todo.

Cambiar de método, de comportamiento, es difícil para profesores y para alumnos. Éstos tienen la impresión de que se les hace una enseñanza especial. Además dormir o soñar es muchas veces menos fatigoso que buscar, descubrir sus propios procedimientos. Para aquellos, también es difícil porque se necesita tiempo, y ahí está el programa, la institución, las notas. Esto pide aceptar otra imagen de sí y darse tiempo para reeducar a los alumnos. Hay alumnos que se

callan, que continúan rechazando el trabajo, pero siempre en una proporción menor que con la enseñanza tradicional.

Otro modo de mirar los errores, otra manera de comunicarse más auténtica se instaura en la clase donde el niño es considerado como un interlocutor verdadero, una entidad autónoma que tiene, al igual que los profesores, sus deberes, sus reacciones personales que deben ser tenidas en cuenta, sus derechos, que le permiten ser reconocido, existir. Hay menos necesidad, por tanto, de expresarse mediante la violencia. No son técnicas milagro, pero evitan alejar más a profesores y alumnos. No son nada y son mucho. Pero los alumnos saldrán menos desvalorizados, menos traumatizados psicológica y socialmente, y con una óptica de éxito personal mínima, cuando no social y escolar.

SÍNTESIS

Enseñar es, pues, saber descubrir en los alumnos otros tipos de conocimientos que los que esperamos de ellos. Es comprender cómo funciona su pensamiento cuando están trabajando, en situación de aprendizaje, y saber hacerles tomar conciencia de ello, posponer el momento del juicio, establecer criterios de evaluación explícitos, no confundir 'controlar' con 'hacer aprender', servirse de los errores como útil de progresión, renunciar a una pedagogía de reproducción y tener una práctica de 'mestizaje' para poner en marcha una cultura intermediaria.

Punto de partida

El profesor en su calidad de especialista tiene su **lógica de experto** que resulta de la mezcla entre:

- la lógica del saber
- la lógica personal
- la lógica de la tarea que él propone
- la lógica pedagógica (método, progresión planteada)
- la lógica institucional (funcionamiento interno, programa)

Preparación de las clases y del programa

. Construcción del programa y del curso:

- a partir de los errores y las dificultades referidas por profesor y alumnos
- a partir de la toma de conciencia del funcionamiento del conjunto de lógicas:
 - . la del saber (lista de conocimientos de los que nos servimos, lazos con otros saberes, importancia estratégica por relación con la cadena de saberes;
 - . la de la tarea (toma de conciencia de las diferentes operaciones mentales a poner en funcionamiento para tener éxito, actualización de invariantes y variantes contextuales);
 - . la lógica pedagógica e institucional (actualización de las representaciones, obstáculos, procedimientos indispensables para tener éxito, imperativos institucionales);
 - . la lógica ligada a su propio funcionamiento.

. Gestión de la clase:

- poner a trabajar
- poner en situación de comunicación, de verbalización, de hacer preguntas
- uso del error como útil de progresión

- en respuesta a las preguntas de los alumnos, aportar herramientas que les permitan progresar.

Situación de enseñanza

- Elección de la tarea (situación-problema global y complejo, conllevando un objetivo obstáculo).
- Hacer emerger los conflictos sociocognitivos, en relación con la tarea, sus objetivos, en relación con los otros.
- Puesta en práctica de un contrato común (criterios de éxito en la tarea, de procedimientos a emplear).
- Realización de la tarea, regulación, coevaluación, sacar a la luz situaciones-problemas subyacentes.
- Diversas tareas en contextos variados: transferencia, conceptualización.
- Teorización.
- Automatización.

SÍNTESIS GENERAL REFERENCIAS PEDAGÓGICAS

Podemos establecer como conclusión una hoja de ruta salida de las técnicas de evaluación formadora. Es este conjunto de operaciones el que va a permitir a los niños querer y poder, base de todo éxito escolar incluso relativo.

Criterios de éxito	Cómo hacerlo
Establecer un modelo de comunicación auténtica en la clase. Privilegiar la relación	Tener en cuenta la experiencia vivida para que ellos puedan poner imágenes y actos sobre las palabras; tener en cuenta las diferencias culturales (saber-ser, saber-hacer, saberes preexistentes, saberes epistemológicos, conocimientos puros)
Gestionar eficazmente los conflictos	Resolución de los conflictos con la ayuda de la parrilla de lectura: actos de comunicación, modelos culturales, relación, escenarios de vida, contenido
Situar una jerarquización común de los contextos	Dar valor a los actos de comunicación no verbal para que se conviertan en mensajes negociados
Plantear una tercera cultura común Permitir la objetivación de los saberes, la relación con el saber	Utilización de la técnica de la explicitación, de la actualización de representaciones, talleres de escritura, las preguntas de los alumnos Partir de lo vivido, de lo global y reubicarlo en contextos históricos
Tener en cuenta las lógicas de las disciplinas, culturales, y las ligadas al aprendizaje	Puesta en común de proyectos. Poner a trabajar al niño para que se organicen y se estructuren la experiencia y su traducción mediante el lenguaje Poner en situación de comunicación a: los alumnos entre sí, los alumnos y sus tareas, los alumnos y el profesor
Dar las estructuras cognitivas necesarias: el análisis (anticipación, representación, cuestionamiento), la regulación (realización y autoevaluación), la síntesis (con toma en cuenta de criterios de éxito, de variables y de imperativos)	Desarrollo de la verbalización, motor de toda toma de conciencia, de la regulación, de la síntesis, gracias a las técnicas de conceptualización (M.Barth), de la situación-problema y de la evaluación formadora
Tener en cuenta la lógica de experto que resulta de la suma de la lógica del saber, de la lógica de la tarea, de la lógica personal, de la lógica pedagógica, para hacer descubrir al niño los grandes funcionamientos estructurales de los diferentes saberes	Explicitación por parte del profesor de sus procedimientos inconscientes ligados a la utilización de ese saber (preparación de las clases) Explicitación por el niño de sus propios procedimientos Uso del error como útil de base

Articular lo global y sus componentes	Partir de lo global para estudiar lo local, después volver a colocarlo en lo global
Ser a la vez animador, mediador, espejo, regulador, creador	Tomar en consideración, a través de la escucha, de las representaciones antiguas (comparación con las de las escuelas), para hacerle descubrir a los otros niños mediante el conflicto Complejización de los conocimientos antiguos Creación de tareas a partir de los errores

INDICE

□ Presentación	3
□ El modelo de formación	7
□ Ficha nº 1: El juego de las seis preguntas	17
□ Ficha nº 2: El juego de los seis paneles	19
□ Ficha nº 3: El autorretrato cultural	22
□ Ficha nº 4: Incidentes Críticos	26
□ Ejemplos analizados	32
□ Ficha nº 5: La negociación intercultural	55
□ Casos prácticos	58
□ Ficha 6.a: El juego de los dibujos del colegio	69
□ Ficha 6.b.: El modelo dominante de enseñanza	70
□ Ficha 6.c.: ¿A quién pertenecen los niños de los migrantes?	71
□ Documento nº 1: La comunicación intercultural	86
□ Doc. nº 2: Definiciones de Antropología cultural	89
□ Doc. nº 3: Posiciones ante la multiculturalidad	96
□ Doc. nº 4: Las culturas tradicionales y la Modernidad	97
□ Doc. nº 5: Historia de la inmigración y proyecto migratorio	103
□ Doc. nº 6: Dificultades afectivas de los hijos de migrantes	121
□ Doc. nº 7: Las estrategias de identidad de los migrantes	128
□ Doc. nº 8: Los obstáculos culturales en el aprendizaje	137
□ Doc. nº 9: Los profesores ante la multiculturalidad	141
□ Doc. nº 10: Modelos profesionales de los educadores	144
□ Doc. nº 11: Educación para la diversidad	147
□ Doc. nº 12: Elaboración de proyectos de cambio	148
□ Referencias bibliográficas	157
□ Anexo: Texto de M. Honor	161
□ Índice	185