

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENT DE PSICOLOGÍA SOCIAL

YO-NOSOTROS, TÚ-VOSOTROS

ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LAS RELACIONES

ENTRE NIÑOS INMIGRANTES Y NATIVOS

EN EL MARCO EDUCATIVO

SU EXPRESIÓN Y SIGNIFICADO

TESIS DOCTORAL

SEPTIEMBRE 2001

Presentada por

Hilda Wengrower

Director

Dr. Fco. Xavier Serrano Blasco

ÍNDICE

I	INTRODUCCIÓN	1
II	PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	4
III	RELEVANCIA DEL PRESENTE ESTUDIO	7
	CAPÍTULO 1.	11
	ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES	
1.1	LA FIGURA CARENCIADA DEL INMIGRANTE	12
1.1.1	RELACIÓN ENTRE CIENCIA Y PODER	16
1.1.2	CULTURA: LA NUEVA ARGUMENTACIÓN PARA LA DISCRIMINACIÓN O “FUNDAMENTALISMO CULTURAL”	18
1.1.3	LAS ANSIEDADES DEL INVESTIGADOR	22
1.1.3.1.	INVESTIGADORES INMIGRANTES O “LO QUE SE VE DESDE UNA COSTA, NO SE VE DESDE LA OTRA”	26
1.2	LA RELACIÓN INMIGRANTES-NATIVOS COMO UN FENÓMENO COMPLEJO CONSTRUIDO SOCIALMENTE Y ENMARCADO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL	29
1.2.1	EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD	31
1.2.2	EL INCONSCIENTE: EL ETERNO PRESENTE-AUSENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES	35
	CAPÍTULO 2.	39
	TEORÍAS SOBRE LA INTERACCIÓN ENTRE INMIGRANTES Y NATIVOS DE LA SOCIEDAD RECEPTORA	
2.1	CATEGORÍAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES	40

2.1.1	COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y CAMBIO	43
2.1.2	FASES EN EL PROCESO DE INMIGRACIÓN. LA RECLUSIÓN VOLUNTARIA DE LOS INMIGRANTES	45
2.1.3	EL PROBLEMA CONTRADICTORIO Y MULTIFACÉTICO DE LA INMIGRACIÓN- EL APORTE DE E. KRAU	48
2.1.3.1	LA REACCIÓN DE LA SOCIEDAD RECEPTORA DE INMIGRACIÓN	51
2.2	IDENTIDAD	54
2.3	PODER. RECURSOS SIMBÓLICOS Y MATERIALES	56
2.3.1	GRUPOS EN RELACIÓN (N. ELIAS)	56
2.3.2	CARISMA DEL GRUPO, EXCLUSIÓN Y AVENENCIA A LAS NORMAS	58
2.3.3	ESTIGMATIZACIÓN Y CALUMNIA	60
2.3.4	PERCEPCIÓN DE AMENAZA A LA IDENTIDAD	64
2.4	LO DESCONOCIDO	67
2.4.1	LAS RAÍCES HISTÓRICAS DEL TEMOR A LO DESCONOCIDO	68
2.5	IDENTIDAD, CAMBIO Y PODER TAMBIÉN EN PSICOANÁLISIS.	70
2.6	SÍNTESIS	73
	CAPÍTULO 3.	75
	LA MUDEZ DE LOS NIÑOS	
3.1	INTRODUCCIÓN	76
3.1.1	LOS NIÑOS NO SON SUJETOS, SON SUJETADOS	77
3.1.2	REPRODUCCIÓN INTERPRETATIVA: LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA DE LOS NIÑOS EN LA SOCIEDAD	80

3.2	RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS INMIGRANTES Y NATIVOS EN EL MARCO ESCOLAR	83
3.2.1	TEMAS EN EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE AMISTAD DE NIÑOS EN ENTORNOS CON DIVERSIDAD: ETNIA, CLASE SOCIAL, GÉNERO	85
3.2.2	HIPÓTESIS DEL CONTACTO	88
3.3	ETNOGRAFÍAS EN ENTORNOS ESCOLARES. LAS VOCES COMIENZAN A ESCUCHARSE	89
3.3.1	TROYNA Y HATCHER. LA RAZA SIEMPRE ESTÁ PRESENTE EN INGLATERRA	93
3.3.1.2	OBSERVACIONES PRODUCIDAS EN EL ESTUDIO	97
3.3.2	MINORÍAS EN ESPAÑA: INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR	98
3.4	LOS NIÑOS INMIGRANTES Y SUS COMPAÑEROS NATIVOS RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DE LOS ESTUDIOS LLEVADOS A CABO EN ISRAEL	100
3.4.1	ESTUDIOS LLEVADOS A CABO EN ISRAEL SOBRE LAS ACTITUDES Y PERCEPCIONES MUTUAS DE LOS ALUMNOS Y LA OPINIÓN PÚBLICA	105
3.4.2	OPINIONES DEL PERSONAL DOCENTE	111
3.4.2.1	LOS INMIGRANTES COMO COMPETIDORES	111
3.4.2.2	EL CANSANCIO DE LOS MAESTROS	113
3.4.2.3	DESINTERÉS DE LOS NATIVOS Y SU DESCONOCIMIENTO DE LA CULTURA DE LOS INMIGRANTES	113
3.4.2.4	COLISIÓN ENTRE LA ORIENTACIÓN INSTRUMENTAL DE LOS INMIGRANTES Y LA ASIMILACIONISTA DE LA SOCIEDAD RECEPTORA	114
3.4.2.5	EL HEBREO	115
3.5	CÓMO PERCIBEN LOS INMIGRANTES LAS ESCUELAS	117
3.6	EL “MODELO BURBUJA”	118
3.6.1	LA PERCEPCIÓN DEL ENCUENTRO POR PARTE DE LOS NATIVOS	120

3.6.2	LA PERCEPCIÓN DEL ENCUENTRO OR PARTE DE LOS INMIGRANTES.	121
3.7	SÍNTESIS	122
	CAPÍTULO 4	125
	UBICACIÓN SOCIOHISTORICA: EL INMIGRANTE EN ISRAEL	
4.1	EL INMIGRANTE EN ISRAEL. BREVE INTRODUCCIÓN AL DISCURSO E IDEOLOGÍA ISRAELÍES CON RESPECTO DE LA INMIGRACIÓN	126
4.2	CAMBIOS SOCIALES EN ISRAEL A PARTIR DE 1980	130
4.2.1	CAMBIOS IDEOLÓGICOS	130
4.2.2	DESEMPLEO	131
4.2.3	ENRIQUECIMIENTO DE ALGUNOS SECTORES SOCIALES	131
4.2.4	CONTRADICCIONES ENTRE LA IDEOLOGÍA ESTATAL Y SU IMPLEMENTACIÓN	132
4.3	LA INMIGRACIÓN DE LA EX URSS A PARTIR DE 1989	133
4.3.1	DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA	134
4.3.2	NIVEL DE EMPLEO	134
4.3.3	INFLUENCIAS EN EL MERCADO LABORAL	135
4.3.4	OPINIONES DE LOS INMIGRANTES	136
4.3.5	INFLUENCIAS SOCIOCULTURALES DE LA INMIGRACIÓN EN EL PAÍS	137
4.3.6	POLÍTICA OFICIAL CON RESPECTO A LA INTEGRACIÓN CULTURAL	138
4.4	HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ISRAELÍ FRENTE A LA DIVERSIDAD CULTURAL DE SUS ALUMNOS	140
4.4.1	PARADIGMAS DE LA CONCEPCIÓN DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN	142

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS (Banks y Lynch, 1986)

4.4.2	EL SISTEMA EDUCATIVO ISRAELÍ Y LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE 1948 EN ADELANTE	145
4.5	POLÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO A PARTIR DE 1989	150
4.5.1	SUPUESTOS EN LA POLÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO RELATIVA A LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES: LA LENGUA Y EL PASAJE DEL TIEMPO SON FUNDAMENTALES	152
4.5.2	LA REVITALIZACIÓN DEL HEBREO Y EL PROYECTO NACIONAL	153
4.5.3	IDENTIDADES DEL HEBREO ISRAELÍ	154
4.5.4	SISTEMAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA	155
4.5.5	ORGANIZACIÓN PROGRESIVA A NIVEL NACIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	156
4.5.6	EUROPA: BREVE COMPARACIÓN	158
4.5.7	INTERACCIÓN SOCIAL, VALORES Y NORMAS DIFERENTES, INTERPRETACIONES DISÍMILES	159
4.5.8	A FALTA DE ORGANIZACIÓN NACIONAL SE ESTABLECE LA INICIATIVA LOCAL	160
4.5.9	LA SIGNIFICACIÓN DE LA ENTRADA DE LOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA	161
	CAPÍTULO 5.	165
	METODOLOGÍA	
5.1	CUESTIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS	166
	TEMAS CONTROVERSIALES. PREVENCIÓN DEL ABUSO DEL PODER DEL INVESTIGADOR SOBRE LOS SUJETOS JÓVENES CON QUIENES INVESTIGA	
5.1.2	VULNERABILIDAD	166
5.1.3	FALTA DE IDONEIDAD	167
5.1.4	EL NIÑO EN DESARROLLO	168

5.1.5	EL NIÑO TRIBAL	168
5.1.6	EL NIÑO ADULTO	168
5.2	CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS	168
5.2.1	LOS NIÑOS SON UNA POBLACIÓN HETEROGÉNEA	169
5.2.2	INFLUENCIAS DEL CONTEXTO.	169
5.2.3	APELAR A TÉCNICAS ADECUADAS	170
5.2.4	ABSTENCIÓN DE LA NEUTRALIDAD ANTE LA EMISIÓN DE UN JUICIO RACISTA.	172
5.2.5	EVITAR QUE LAS MISMAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN INDUZCAN O REFUERZEN LAS ACTITUDES NEGATIVAS	174
5.2.6	EVITAR COLOCAR A LOS ENTREVISTADOS EN SITUACIONES DE ESTRÉS O TURBACIÓN.	174
5.3	METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE CAMPO	174
5.3.1	ETNOGRAFÍA	175
5.4	TÉCNICAS EMPLEADAS	177
5.4.1.	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	177
5.4.1.2	INCONVENIENTES DE LA OBSERVACIÓN Y MEDIDAS PREVENTIVAS	180
5.4.2.	ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS	181
5.4.3.	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD SEMI-ABIERTAS	185
5.4.4.	LOS GRUPOS DE JUEGOS DRAMÁTICOS.	188
5.4.4.1	JUSTIFICACIÓN: ACTIVIDAD ARTÍSTICA E INVESTIGACIÓN SOCIAL.	
5.4.4.2	LOS GRUPOS DE JUEGO DRAMÁTICO CREADOS Y SU LUGAR EN LA ESCUELA	193

5.4.4.3	CARÁCTER DE LOS GRUPOS	195
5.4.4.4	FUNCIONES DE CONDUCCIÓN DE GRUPOS LLEVADOS A CABO POR LA INVESTIGADORA-CONDUCTORA	195
5.4.4.5	PRIMER GRUPO	197
5.4.4.6	DESARROLLO DEL PRIMER GRUPO	198
5.4.4.7	SEGUNDO GRUPO	199
5.5	LA ESCUELA EL PRADO DE ISAAC: SITIO DE LA INVESTIGACIÓN	200
5.5.1	PROCESO DE ELECCIÓN Y ACCESO A LA ESCUELA	200
5.5.2	CONTEXTO BARRIAL, HISTORIA DE LA ESCUELA	204
5.5.3	PROCESO DE RECEPCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES	205
5.5.4	POBLACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES	206
5.5.4.1	NÚMEROS DE ALUMNOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN Y PERMANENCIA EN LA COMUNIDAD	208
5.5.4.2	SÍNTESIS. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN, DATOS CUANTITATIVOS	209
5.5.5	MI PRESENTACIÓN AL PERSONAL Y LOS ALUMNOS	209
5.5.6	DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA	210
CAPITULO 6.	DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL MATERIAL DE CAMPO. LA FIGURA DEL INMIGRANTE EN LA ESCUELA EL PRADO DE ISAAC.	216
6.	INTRODUCCIÓN	217
6.1.	EL NUEVO SEGÚN ES VISTO POR LOS RECEPTORES	221
6.1.1.	FIGURA CASI INEXISTENTE, MARGINADA SOCIAL Y ESPACIALMENTE	

6.1.2.	FIGURA RECHAZADA	225
6.1.2.1	SE EVITA LA CERCANÍA CON LOS INMIGRANTES O SU COMPAÑÍA	231
6.1.2.2	ATRIBUCIONES NEGATIVAS ESPECÍFICAS. ESTIGMATIZACIÓN, TEMOR DE POLUCIÓN	234
6.1.3	EL INMIGRANTE NECESITA AYUDA	240
6.1.3.1	AYUDAR A VECES AGOBIA	240
6.1.3.2	EL ORGULLO DE AYUDAR	241
6.1.4	EXPRESIONES DE EMPATÍA HACIA EL ALUMNO INMIGRANTE	243
6.1.5	FIGURA ATEMORIZADORA, FUENTE DE PELIGROS	245
6.1.5.1	LOS INMIGRANTES SON DESCONOCIDOS	249
6.1.5.2	FIGURA EXTRAÑA, FORASTERA	251
6.1.5.3	LOS INMIGRANTES SON DIFERENTES	253
6.1.5.4	EL PELIGRO QUE LA PRESENCIA DEL NUEVO ENTRAÑA ES LA PÉRDIDA DEL LUGAR EN EL ENTRAMADO SOCIAL	261
6.1.5.5.	EL INMIGRANTE DESPIERTA ENVIDIA: ES PRIVILEGIADO, SABE COSAS QUE LOS NATIVOS IGNORAN	264
6.2.	LLEGAR A UN LUGAR NUEVO ATEMORIZA	266
6.2.1	LOS HABITANTES DEL LUGAR NUEVO ATACAN A QUIENES LLEGAN	267
6.2.2	EL GRUPO, LA CLASE, ES UN SITIO PELIGROSO, EN EL CUAL ES ESTÁ EXPUESTO A LA AGRESIÓN	268
6.2.3	EL DÉBIL O EL NUEVO SON ATACADOS	270
6.2.3.1.	EL NATIVO COMO NUEVO	272

6.2.4	EL INMIGRANTE ES ATACADO	273
6.2.5	DENOMINACIÓN DE ORIGEN: RUSO	276
6.3.	EL IDIOMA	278
6.3.1	IDIOMA ES IDENTIDAD COLECTIVA Y ELECCIÓN POLÍTICA	279
6.3.2	ESCUCHAR IDIOMAS QUE NO SE COMPRENDEN CREA DESASOSIEGO Y MIEDO	281
6.3.3	¿EL IDIOMA ES UNA BARRERA PARA LA COMUNICACIÓN? EL REDUCIDO ATRACTIVO DE LOS INMIGRANTES	289
6.4	UBICACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES	297
6.5	LAS MAESTRAS Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES	306
6.5.1	IMAGEN POSITIVA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES ENTRE EL PERSONAL DOCENTE	
6.5.2	DISCURSO ABIERTO HACIA LA MULTICULTURALIDAD Y LA ACEPTACIÓN DEL INMIGRANTE	307
6.5.3	PRÁCTICAS Y ACTITUDES DOCENTES RELACIONADAS CON LA INCORPORACIÓN DE LOS INMIGRANTES	308
6.5.3.1	LA PRÁCTICA DE LA OMISIÓN (del capital cultural del niño)	311
6.5.3.2	EJEMPLOS DE RECEPCIÓN POSITIVA A NIVEL INSTITUCIONAL	313
6.5.3.3	LOS VECINOS DE MESA	314
6.6	LOS NIÑOS INMIGRANTES	315
6.6.1	RECONOCIMIENTO DE SU ORIGEN POR PARTE DE LOS NIÑOS INMIGRANTES	
6.6.2	NO SIEMPRE SER “RUSO ES UNA BUENA PROFESIÓN”	316
6.6.3	CÓMO SE SIENTEN EN LA CLASE	325
6.6.4	QUEJAS SOBRE MALESTARES FÍSICOS	333

6.6	COMENTARIO PERSONAL	333
CAPÍTULO 7		336
RECAPITULACIÓN Y CONCLUSIONES		
7.	INTRODUCCIÓN	337
7.1	LA FIGURA DEL INMIGRANTE	338
7.1.1	LA IMAGEN NEGATIVA DE LOS INMIGRANTES DE LA FEDERACIÓN RUSA EN LA SOCIEDAD ISRAELÍ	339
7.1.2	LA MAGNITUD DE ESTA INMIGRACIÓN	339
7.1.3	LA HISTORIA DE DEMANDAS DE ASIMILACIÓN QUE LA SOCIEDAD ISRAELÍ PRESENTA A LOS INMIGRANTES	340
7.1.4	CAMBIOS HISTÓRICOS EN LA IDENTIDAD DEL PUEBLO JUDÍO	342
7.1.5	PANORAMA MULTIFACÉTICO	343
7.2	LAS PRÁCTICAS IMPLEMENTADAS EN LA ESCUELA	344
7.2.1	DISCURSO DEL PERSONAL DOCENTE	344
7.2.2.	DIFERENCIAS ENTRE LAS NARRATIVAS DE LOS ADULTOS Y LOS NIÑOS DE LA ESCUELA	344
7.2.3	EL LUGAR DE LA RECEPCIÓN DE INMIGRANTES EN LA ESCUELA	345
7.2.4	LA PRÁCTICA DE LA OMISIÓN	346
7.2.5	LA FUNCIÓN DOCENTE TRADICIONAL	348
7.2.6	LA ESCUELA PÚBLICA COMO INSTITUCIÓN UNIVERSALISTA	349
7.2.7	MODELOS DE RECEPCIÓN A DISEÑAR EN FUNCIÓN DE LOS DIVERSOS GRUPOS DE INMIGRANTES	349

7.3	LA FIGURA CARENTE Y NEGATIVA DEL INMIGRANTE “¡...ESTÁ POR TODOS LADOS!”	350
7.4	MULTIPLICIDAD DE VOCES	353
7.5	EL CARÁCTER JERÁRQUICO DE LA SOCIEDAD DE PARES Y LAS LUCHAS POR EL PODER	354
7.6	IDENTIDAD Y PODER	359
7.7	EL DESCONOCIDO. “<i>DICEN: ...¿QUÉ ES ESE EXTRAÑO? NO LO CONOZCO, NO ESTOY HABITUADO A ÉL, YO NO...</i>”	359
7.8	FINAL DEL JUEGO	360
7.9	DIRECCIONES POSIBLES PARA UN CAMBIO	362
	BIBLIOGRAFÍA	364
	ANEXOS	386
	GLOSARIO	387
	GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS	388
	CÓDIGO DE SIGNOS EMPLEADOS EN LAS TRANSCRIPCIONES	388
	MATERIAL PRODUCIDO EN LAS ASOCIACIONES DE PALABRAS	389

ÍNDICE DE TABLAS

1. Comparación entre las epistemologías posmodernistas y la práctica psicológica clínica.	7
2. Jóvenes y adultos responden a una encuesta de opinión sobre la inmigración	108
3. Situación social de los alumnos	110
4. Actitud hacia los inmigrantes (y a los nativos) según es percibida por ellos mismos (en %)	111
5. Cantidades de inmigrantes que llegaron de la ex URSS entre 1989 y 1995	134
6 Comparación entre las características del estereotipo y la imagen construida con técnicas de respuesta cerrada	183
7. Población de alumnos inmigrantes en la escuela.	207
8. Alumnos inmigrantes en las clases de la investigación, año lectivo 1999-2000	207

A Silvio, Ana y Natalia, mi propia comunidad

*A Maricarmen, el fortalecimiento de nuestra amistad
es el primer gran logro de este proceso*

Muchas gracias a

Toda la comunidad de la escuela El Prado de Isaac: las maestras, el personal directivo, por su cooperación y abrirme las puertas de la intimidad de sus aulas, y en especial a los niños de 4to y 5to grado en el curso lectivo 1999-2000, por su colaboración, confianza, el cariño que me brindaron y todo lo que me enseñaron.

Al Dr. Xavier Serrano, por su erudición y generosidad que estimularon mi apertura a nuevos conocimientos; por su calidez y discreción que facilitaron mi proceso de aprendizaje.

Al Dr. Shalom Litman, psicoanalista y experto conductor de grupos. Expreso mi inmensa gratitud hacia su generoso y entusiasta asesoramiento y colaboración en la comprensión del material de los grupos de juegos dramáticos.

Al Dr. José Itzigsohn y en especial a la antropóloga Sara Minuchin Itzigsohn, por su cálido apoyo, sus comentarios sabios, el tiempo dedicado a leer capítulos de la tesis, ayudarme a sobreponerme al dolor de “desmembrar” (desglosar) el material de las entrevistas con los niños.

A Cora y Tito, por su gratísima compañía en los comienzos de esta historia.

Aunque a ellos va dedicada esta tesis, quiero agradecer expresamente a Maricarmen y a Silvio, aun cuando con ambos las palabras realmente no bastan.

Maricarmen quien me ofreció con generosidad absoluta su profunda amistad, y es mi “ancla” en Barcelona.

Silvio, quien confió en mí y me apoyó, desde que los brotes de la fantasía de una tesis comenzaron a gestarse y siguió haciéndolo a lo largo del proceso, incluso en los fines de semana en los que yo seguí aferrada al ordenador...

A la tesis misma: me permitió conocer gente cálida y estimulante, y hacer de la maravillosa Barcelona mi segunda ciudad.

I. INTRODUCCIÓN

La inmigración ocupa el quehacer intelectual, académico y político hace varias décadas en Europa, y en España en particular, que ha pasado de ser un país de emigrantes a uno de inmigrantes. En Israel, país al que inmigré desde la Argentina hace 25 años, este es un asunto constituyente. Debido a las perspectivas epistemológicas y teóricas dominantes, y a la identificación de los investigadores y profesionales en el campo de la inmigración con la ideología y la narrativa sobre la creación del país¹, la investigación que se ocupa de las relaciones entre los niveles macro y microsociales fue escasa. (Shuval y Leshem, 1998).

En la indagación en las relaciones entre inmigrantes y nativos se observa en la literatura procedente de diversos puntos geográficos del globo, junto con el desarrollo de la influencia de nuevas epistemologías y paradigmas de investigación, aperturas e innovaciones. El pasaje del foco de observación en las carencias o necesidades de los inmigrantes, a otro centrado en la sociedad receptora, específicamente en los diversos modos de institución y creación de figuras de la marginalidad o la exclusión, es significativo y para nada trivial.

Esta tesis presenta una etnografía llevada a cabo en una escuela primaria de un barrio periférico de Jerusalén, que cuenta en su alumnado con un tercio de inmigrantes, siendo su procedencia en mayoría casi absoluta, de la zona europea de la ex URSS. Durante el transcurso de un año escolar completo fui parte de la institución, estando en contacto casi diario con 189 alumnos de cuarto y quinto curso (entre 9 y 10 años de edad), un tercio de quienes tienen historia personal de inmigración. Empleé cuatro técnicas: la observación participante, entrevistas en profundidad con niños y adultos de la comunidad escolar, asociación libre y coordiné dos grupos de juegos dramáticos.

¹ En el siguiente capítulo hablaré más sobre este tema.

Contexto socio-histórico: Como es sabido, la Unión Soviética tenía un fuerte control sobre el movimiento de sus ciudadanos y la emigración estaba sujeta a la autorización gubernamental. En algunas etapas de su historia, también se cercenó la posibilidad de la expresión de identidades nacionales, étnicas y religiosas. En 1989 como parte de la apertura del gobierno de Gorbachev y cambios en la política de salida de la URSS, el régimen abrió sus puertas y se inició un movimiento migratorio de serias dimensiones. Entre los emigrantes, hubo numerosos judíos, no todos llegaron a Israel, muchos eligieron EEUU, Canadá, otros algunos países europeos, en especial Austria y Alemania. La mayoría llegó a Israel e incrementó su población aproximadamente en un 13%.

Entre finales de 1989 y 1997 arribaron solamente de la ex USSR alrededor de 710000 inmigrantes. El segundo grupo de inmigrantes fue el procedente de Etiopía y en números mucho menores de América del Norte y del Sur. Para apreciar la magnitud del fenómeno, es necesario indicar que Israel, la sociedad de instalación, contaba con menos de 5 millones de habitantes.

A comienzos de 1992, fui invitada por el Departamento de Educación del Ayuntamiento de Jerusalén para trabajar con grupos de niños y adolescentes inmigrantes y nativos. El motivo de este ofrecimiento fue la preocupación que despertaban en las autoridades escolares las expresiones de rechazo que los niños israelíes manifestaban hacia sus nuevos compañeros. La búsqueda de bibliografía relacionada con el tema de la integración social de los inmigrantes, ya sean niños o adultos, reveló un cuadro sugestivo: el aspecto de la interacción entre inmigrantes y nativos había sido poco tratado. Los estudios referidos a la integración social de los inmigrantes ponían el acento en lo que el Estado debía proveerles debido a su carencia. Esta situación

concuerta con la descrita por sociólogos y antropólogos que iré nombrando a medida que avance en el tema en el próximo capítulo.

Hasta principios de los años 80, la absoluta mayoría de lo publicado acerca de la integración social de los inmigrantes parte del supuesto que ésta implica problemas y dificultades que radican en ellos. El inmigrante aparece como un ser carente, fuente de problemas o cliente de instituciones de asistencia y servicios sociales; el Estado debe educarle, enseñarle el idioma, proveerle trabajo, vivienda, hacerle conocer la cultura de la sociedad receptora.

La lectura de los trabajos mencionados conduce a concluir que la migración es un proceso penoso para quien la emprende y un peso para la sociedad que la recibe. Aún cuando ambas afirmaciones tengan expresión en la experiencia de ambas partes involucradas, esta conclusión es incompleta. Contribuye a generar una imagen dibujada principalmente con los trazos de la carencia, siendo ignorado el aporte de los inmigrantes y el enriquecimiento para el país de acogida. Otro aspecto que me inquietaba en la bibliografía era la supremacía de estudios llevados a cabo en laboratorio o condiciones que intentaban reproducirlo, aislando en factores lo que yo consideraba una estructura compleja.

II PROPÓSITO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Propósito de la presente investigación:

- **Producir una descripción densa² de los diferentes niveles y significados constituyentes y operantes en la relación entre los niños inmigrantes y nativos dentro del marco escolar.**

Las preguntas que guían la tarea son:

1. **¿Cuál es la figura que los niños autóctonos elaboran de los inmigrantes?**
2. **¿Cómo se sienten los inmigrantes en el entramado social de la escuela?**
3. **¿Qué tipo de relaciones se establecen entre ellos?**
4. **¿Cuáles son las manifestaciones de la reproducción interpretativa que los niños practican?**

Por consiguiente, se tienen en cuenta factores macro y microsociales. Entre los primeros ubico: la figura del inmigrante en Israel, su relación con el proyecto político que este país implica, algunas formas discursivas que construyen esta figura; la historia de las respuestas del sistema educativo israelí a las diferencias culturales del alumnado al que atiende; las políticas relacionadas con la inmigración implementadas a partir de 1990³; el aporte de los científicos israelíes, en especial sociólogos, psicólogos y pedagogos a la construcción de la figura del inmigrante. En el nivel local, me relaciono con las prácticas implementadas en la escuela en la que se llevó a cabo el trabajo de campo, documentación emitida, el material acumulado durante mi permanencia como ser: conversaciones informales y entrevistas con los adultos de la comunidad escolar y con los niños, observaciones y expresiones simbólicas en grupos de juego teatral.

² Más adelante explicaré el significado metodológico de este adjetivo.

³ 1990 constituye el comienzo de una inmigración procedente de la ex URSS de magnitud considerable.

La perspectiva epistemológica empleada es la de la Teoría de la Complejidad (Morin, 1994, 1995), que considero abarca al socio-construccionismo y lo supera, según explicaré en la sección del próximo capítulo, denominada “La relación inmigrantes-nativos como un fenómeno complejo construido socialmente y enmarcado en la interacción social”.

Por consiguiente, la metodología de investigación aplicada es la cualitativa y a ella me referiré en detalle en el capítulo correspondiente. Acorde con la perspectiva adoptada, evito el modelo de la investigadora invisible participando a mis lectores en cierta medida del proceso del trabajo de campo y de parte de mis reflexiones⁴. De esta manera intento allanar el camino para uno de los principios de validez en la indagación cualitativa (Altheide y Johnson, 1994; Eisenhart, 1992; Van Maanen, 1991).

Específicamente, llevé a cabo una etnografía en una escuela primaria de un barrio periférico de Jerusalén, caracterizado desde sus comienzos, por poseer un alto porcentaje de habitantes inmigrantes. Mi estadía en la escuela fue extensa e intensa, ya que se desplegó a lo largo de todo un año escolar, insumiendo a menudo entre 20 y 24 horas semanales. Además de la observación participante, realicé entrevistas abiertas con los niños, los docentes, personal directivo y de asesoría psicopedagógica, asociación de palabras (imagen libre) y dos grupos de juegos teatrales y expresivos.

La lectura de este trabajo puede enfrentar en ocasiones al lector con ejemplos, o términos no totalmente claros, provenientes de la cultura específica en la cual el trabajo de campo se desarrolló. He tratado de incluir breves explicaciones acerca de aquellos conceptos y desde ya pido disculpas si he omitido alguno. Espero que el glosario incluido en el anexo, sea de utilidad.

⁴ La medida está dada por la elección de la que me responsabilizo entre exponer mi pensamiento y mi acción y ofrecer un reporte no muy extenso.

Uno de los motivos de mi cruce del Mediterráneo a fin de emprender esta tesis, fue hallar interlocutores y guías en mi búsqueda de una “mirada cualitativa” (Alonso 1998). Mas los años de formación en una perspectiva muy positivista en la Universidad Hebrea de Jerusalén, con la que a menudo me hallaba en conflicto, dejaron sus huellas, a las que denomino fantasmas. Otro tipo de sombras que me acompañaron en más de una oportunidad, especialmente en el trabajo de campo al contactar con los niños o coordinar los grupos de la investigación, fueron las que devienen de mi quehacer clínico.

Estos fantasmas, tanto los positivistas como los clínicos, me tendieron algunas trampas en ocasiones. Los primeros (junto con mi personalidad e historia de vida) me protegieron de ‘posturas científicas radicales’ y me guiaron en la búsqueda de criterios de confiabilidad y validez. Los fantasmas clínicos, creo que fueron de ayuda en oportunidades, ya que su sensibilidad hacia lo contradictorio, lo latente y lo no verbal aguzaron mi vista y mi escucha durante mi tarea de investigadora social. Polkinghorne (1992) formula un análisis que explica parcialmente este tránsito personal entre la práctica clínica y psicoeducativa y la investigación y los puntos de encuentro entr ambas. Este autor considera que la práctica psicológica, a pesar de haber tenido un desarrollo paralelo al del pensamiento posmodernista, se apoya en una base epistemológica común, que es distinta de la que sostiene a la psicología académica. Esta última estuvo ocupada en descubrir leyes universales y verdades únicas, imitó el modelo de las ciencias naturales y privilegió la teoría. Al estar en contacto con los pacientes, la práctica psicológica se fue alejando paulatinamente de aquella y diferenciándose cada vez más.

Presento un resumen del análisis mencionado en forma de tabla con el propósito de aligerar la lectura.

Tabla 1. Comparación entre las epistemologías posmodernistas y la práctica psicológica clínica.

Epistemología Posmodernista	Epistemología de la práctica psicológica
Pérdida del fundamento de veracidad y objetividad. Reconocimiento de la interpretación como modo de conocimiento.	La experiencia está filtrada-construida-trasmitida por la interpretación. Siempre es aceptada como la verdad del paciente.
No hay una teoría única aceptada para describir la gran variedad de casos que se estudia.	Eclecticismo integrativo, se recurre a diferentes teorías a fin de comprender al paciente.
Fragmentariedad. El acento está en lo específico, único y diferente.	Cada paciente es único y cada sesión con él puede ser distinta.
Sólo se conoce un objeto por sus partes. La aprehensión total se construye, si es posible.	Distintas teorías y técnicas se ensamblan, a fin de comprender la complejidad que presenta cada persona.
Socioconstructivismo. La interpretación de lo observado se basa en las estructuras sociales del lenguaje y el contexto socio-histórico-cultural.	La imagen del paciente se forma paulatinamente, se construye y se admite que puede variar con el tiempo.
Neopragmatismo dominante. Se desprende de lo anterior. No hay acceso a una verdad esencial, la validez está dada por un criterio pragmático. Se puede llegar al mismo objetivo por caminos distintos. No se persigue la predecibilidad de los fenómenos.	El objetivo es pragmático: ayudar. No se persigue llegar a formular una verdad. Lo importante es aprender a hacer y pensar en términos pragmáticos.
Énfasis en la comprensión.	La comprensión que se construye del sujeto y de sus relaciones y experiencias es fundamental en la terapia.

III RELEVANCIA DEL PRESENTE ESTUDIO

A lo largo de las páginas siguientes intentaré demostrar que la tesis expuesta a vuestro juicio constituye un aporte en los siguientes aspectos:

- Dada la escasez de estudios que dan lugar a las voces de los niños involucrados en la interacción, este trabajo contribuye con la presentación de las vivencias y textos que los niños producen en diferentes medios. Dolores Juliano (1993)

establece la necesidad de investigaciones que se centren en las interacciones en el aula enfocándose en las cuestiones de la interculturalidad.

- La importancia del clima socioemocional en el entorno escolar ha sido admitida en diferentes investigaciones. Díaz-Aguado sintetiza que las relaciones con los compañeros suelen ser lo mejor de la escuela y la principal fuente de apoyo emocional que los niños encuentran en ella, pero en ocasiones son fuente de estrés y de inadaptación. Añade que se concede un amplio valor predictivo a la calidad de las relaciones entre pares en el marco escolar, que excede aspectos de aprendizaje académico y se extiende hacia la vida adulta. Se la conecta además con delincuencia, suicidios y desórdenes psiquiátricos. (Díaz-Aguado, 1996:16). Una descripción profunda de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar permitirá ampliar la comprensión de la dinámica y sugerir líneas de intervención.
- “La escuela juega un papel predominante como organismo especializado en imponer y difundir determinados patrones culturales”(Juliano, 1993:7), y más aun, muchos pensadores la ven como una institución que sirve a los fines de reproducción de la estratificación de la sociedad que le da poder⁵ y lo hacen por diferentes medios. Otros investigadores han demostrado los medio de exclusión y de discriminación implícitos en las prácticas escolares. Esta tesis presentará el panorama múltiple en una escuela israelí, que puedo afirmar con seguridad, sí representa a muchas de las escuelas públicas primarias del país.

Los niños aprenden en contextos y sistemas de niveles múltiples. Al estudiar aspectos de sus vidas, el contexto debe ser concebido como una serie de círculos concéntricos, partiendo del centro en el cual el niño crece en su familia y avanzando hacia lo macro y

⁵ Entre ellos, Bourdieu y Passeron (1977), Lerena, (1989), hay muchísimos más del campo de la Sociología de la Educación.

a menudo influencias indirectas. (Watson-Gegeo, 1992). Otra forma de pensar en esto consiste en la imagen del contexto en términos de niveles verticales y horizontales en los cuales el desarrollo infantil se produce.

Por eje horizontal se entienden las conductas, interacciones y eventos que ocurren temporalmente junto con las circunstancias inmediatas que los afectan. En una perspectiva etnográfica, se demanda cubrir eventos completos y conductas a la luz de desarrollos históricos, en el eje vertical. Éste se refiere a los espacios institucionales de la sociedad, que aunque aparentan estar fuera del nivel horizontal-proximal, lo influyen. Los participantes en una interacción traen experiencias previas y aprendizajes formados en una variedad de prácticas institucionales en la familia, escuela, vecindad y la nación. Estas prácticas son determinadas por el lugar ocupado en la estructura (Bourdieu), el modo de acceso a la información, recursos, poder, opinión y la libertad de acción. A veces estas prácticas no son conocidas conscientemente. (Bourdieu, 1988; Watson-Gegeo, 1992:53).

Antes de presentar la estructura de la tesis, quiero informar sobre una decisión que tuve que tomar con respecto a la escritura de la misma y las proporciones entre las secciones diversas. Me refiero a las netamente teóricas, las de ubicación socio-histórica y el material empírico, considerando ofrecer un volumen de información medianamente moderado, siguiendo la enseñanza de Gracián acerca del valor de lo breve⁶. Elegí dar más lugar a las voces de los niños, ya que este constituye el propósito de la tesis y compartir con mis lectores el conocimiento del contexto socio-histórico israelí y los pasos del proceso de investigación e interpretación. Considero que estos son los aportes específicos del trabajo que se os presenta. Para una recensión teórica exhaustiva y erudita, Santamaría (1999) constituye una fuente que no consideré necesario duplicar.

⁶ Lo bueno si breve, dos veces bueno.

La organización de la tesis es la siguiente: el capítulo Análisis Crítico presenta el panorama de conocimiento científico con el que me hallé al comenzar a tomar contacto con el tema y que constituyó una base de búsqueda de saber alternativo. También introduce la perspectiva ontológica y epistemológica de la que parto. El capítulo Teorías sobre la Integración Social de los inmigrantes, presenta una revisión de lo escrito específicamente en el tema. En La mudez de los Niños (capítulo 3) expongo la escasez de la investigación con niños fuera de la artificialidad de los laboratorios, ofrezco alternativas teóricas, presento los temas de investigación relacionados con el propósito y preguntas de la tesis y algunos de los estudios llevados a cabo.

El capítulo 4 hace la contextualización socio-histórica con las secciones El Inmigrante en Israel y con la Historia de las Respuestas del Sistema Educativo Israelí a la Diversidad. El final de éste, presenta el proceso de elección de sitio para la investigación y describe la escuela específica, a la que denomino El Prado de Isaac, a fin de mantener la discreción requerida. En el capítulo 5 introduzco los conceptos metodológicos y las técnicas empleadas, para pasar a los capítulos 6 y 7 de la descripción e interpretación del material de campo. Finalizo con las conclusiones y algunos apéndices que presentan un glosario de términos culturales específicos al país y-o la cultura de pares.

CAPÍTULO 1.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE

LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES

1.1 LA FIGURA CARENCIADA DEL INMIGRANTE

A partir de la configuración hallada en la literatura científica, presento una reflexión acerca de los elementos psicosociales e ideológicos involucrados en la construcción teórica del inmigrante como una figura social problemática. Considero necesario exponerla ya que explicita la perspectiva metateórica que me guía.

A modo de ejemplo introduzco unas citas de un artículo que investiga la efectividad de las escuelas israelíes con una población de estudiantes nativos e inmigrantes (Rich y cols., 1996). La traducción y la cursiva son mías:

"...las *dificultades* causadas por la inmigración...Los *problemas* que acompañan la entrada de los estudiantes al sistema escolar...han sido documentados... Aún habiendo asistido a buenas escuelas (en su país de origen), la mayoría de los niños emigrantes de la ex URSS, deben enfrentarse con *brechas* en su educación con respecto a los alumnos nativos...Causadas por *problemas objetivos* de discontinuidad asociados con inmigración, tales como *problemas* de lenguaje, *falta* de articulación curricular,...(etc)". (Rich y cols., 1996:324).

En ningún lugar de su artículo, mencionan los investigadores la superioridad que detentan sectores de los alumnos inmigrantes en el campo de las 'ciencias duras', su conocimiento académico de música y literatura universal, etc. Tampoco se menciona el enriquecimiento sociocultural que una masa migratoria implica, mas aun los inmigrantes de las zonas europeas de la ex URSS para una escuela con orientación occidental como es la escuela israelí. (No intento introducirme por el momento en el tema de la hegemonía de esta cultura en una sociedad tan multicultural como la israelí.) Más adelante, al mencionar criterios de efectividad de escuelas con población que incluyen inmigrantes, incorporan la sensibilidad y la empatía hacia sus necesidades. Ésta se manifestaría en "los modos por medio de los cuales el personal

escolar habla sobre la educación de los inmigrantes" (Ibíd., Pág. 326). El ejemplo que brindan al analizar los datos recogidos, se refiere a expresiones de afecto tales como las recomendaciones de los directores de escuelas emitidas a su personal docente. "Por ej.: Debéis tratarlos con vuestro corazón y vuestra alma" (Ibíd., Pág. 332). La recomendación y el ejemplo en sí, no son desde ya desdeñables, sólo que se limitan a este nivel y no a una revisión del significado de las actitudes generalizadas hacia la inmigración y del discurso utilizado para referirse a ella.

Parece ser que una óptica etnocéntrica obnubila a los científicos sociales, y que parten de alguno de los siguientes supuestos implícitos: 1- los inmigrantes no tienen cultura, o ésta no les ha proporcionado herramientas para enfrentarse a situaciones nuevas, como parece desprenderse del párrafo citado; 2- la cultura parece ser concebida como algo monolítico, tanto la de origen como la de llegada; 3- la cultura de los inmigrantes es desdeñable, o simplemente se espera que sea abandonada en favor de la cultura dominante en la sociedad receptora, 4- sólo en los inmigrantes reside 'la obligación de cambiar'. Estos dos últimos argumentos también los he escuchado en grupos de adolescentes israelíes con los que he trabajado para develar las imágenes que sostienen acerca de los inmigrantes.

La antropóloga Danielle Provansal (1994, en Santamaría, 1997) ubicó en tres clases los estudios llevados a cabo en España en relación a la inmigración extracomunitaria. Esta clasificación es adecuada también para el material escrito en otros lugares del mundo.

- Trabajos de tipo registro que presentan descripciones sociodemográficas, ubicación geográfica, distribución de los inmigrantes en el mercado de trabajo, etc.

- Trabajos de carácter de aplicación, los cuales a pesar de tener un trasfondo ético que busca mejorar las condiciones de los inmigrantes, al centrarse sólo en sus necesidades y demandas los dibujan como un conjunto humano carente y demandante, trasgresores, "los instituye como una figura de la *subalternidad*" (Ibid.:47). El supuesto del inmigrante como un ser carente se expresa en aspectos múltiples: su necesidad de educación, aprendizaje del idioma, trabajo, vivienda, desconocimiento de las normas imperantes en la sociedad receptora, etc. Una minoría de trabajos se dedica a informar a sus lectores de la comunidad científica y profesional, sobre aspectos de la cultura de origen de los inmigrantes, otros se centran en "la brecha cultural" y las condiciones necesarias para la aculturación, entendida como la integración del inmigrante a la nueva cultura. Nuevamente, el énfasis está puesto en la carencia o necesidad del inmigrante, fuente de problemas o cliente de instituciones de asistencia y servicios sociales.
- Aquellos estudios que cuestionan los procesos de construcción social de las identidades colectivas, la contribución de las agencias y agentes sociales en tales procesos e inquieran en los procesos socio- históricos que hacen a la construcción de la figura social del inmigrante. Los medios de difusión masiva contribuyen a la construcción de una figura social problematizada o patologizada. Conocemos varios trabajos que denuncian este proceso: Essed (1991) ha escrito acerca de la prensa holandesa, la cual a pesar de no considerarse racista, cuando menciona a los habitantes negros, lo hace para destacar los problemas que crean al Estado y la atención que demandan del mismo. Van Dijk (1991) analizó la prensa británica y la holandesa con

respecto al racismo; Blommaert y Verschueren (1998) el discurso belga con respecto a la diversidad; Santamaría (1993) la prensa española y su construcción del inmigrante extracomunitario. Delgado (1998) habla del 'inmigrante imaginario' como una producción social y un estigma que se atribuye en España y en Cataluña a algunos colectivos y no a otros, creando identidades excluidas. Santamaría (1993, 1997) denomina a este discurso como problematización de la figura del inmigrante el cual conduce a la apelación a medidas reguladoras y/ o reparadoras para afrontar la cuestión de la inmigración. De ahí el segundo tipo de estudios en clasificación de Provansal. La prensa israelí también ha contribuido a la construcción de la figura negativa de los inmigrantes, aun cuando en los últimos dos años se registra mayor cuidado al respecto.

- Añado un cuarto grupo de estudios que incluye a trabajos interpretativos partiendo del psicoanálisis y/ o la crítica del lenguaje y de la cultura. Son obras de distinta envergadura como las realizados por Cacciari (1996), Grinberg y Grinberg, 1984; Kristeva (1991), Imbert (1993), Moscovici (1993), Sáez (1993, etc.

La presente investigación se propuso no caer en la constitución de la figura del inmigrante como problemática, para lo cual un paso preliminar a la salida 'al campo' ha sido el cuestionamiento del panorama hallado en la bibliografía y un intento de comprensión de los procesos que conducen a ella. Las páginas siguientes presentan los factores que a mi entender contribuyen al diseño del inmigrante como una figura de la carencia y a los que tuve en cuenta para evitar caer en la repetición del fenómeno.

1.1.1 RELACIÓN ENTRE CIENCIA Y PODER

La teoría crítica sacude el mito de la inocencia o neutralidad del investigador social y afirma que la investigación social tiene la cualidad de actuar reproduciendo el sistema social. En toda sociedad hay grupos que están privilegiados por sobre otros, la desventaja de los restantes se hace más fuerte cuando éstos la juzgan natural, necesaria o inevitable. La teoría crítica postmoderna reconoce que la opresión tiene muchas expresiones y es necesario considerarlas a todas y a la interconexión entre ellas, por consiguiente se relaciona no sólo con factores como la clase social, sino también el género, la etnia, etc.

Los científicos sociales tienen un papel preponderante en la legitimación de la desigualdad al avalarla con su trabajo. El análisis e interpretación de material depende de los supuestos ideológicos del investigador, la información incluye a menudo un acto de juicio, es un acto interpretativo.

La delineación de un grupo social como problemático es una de las formas de ejercicio del poder que grupos determinados en una sociedad intentan mantener a través del discurso de las ciencias sociales, o como la "invención" de una figura social. Al respecto ya se han referido en modo general Bourdieu (1988), Kincheloe y McLaren (1994); Thompson (1990), van Dijk (1997) entre muchos otros más, y específicamente respecto de los inmigrantes han escrito sobre este aspecto Larrosa y Pérez de Lara (1997), Sáez, (1993), Santamaría (1997), Stolcke (1994).

Los dos últimos autores mencionados se dedican especialmente a analizar la manifestación de estos procesos en el lenguaje y textos de los científicos sociales sobre los inmigrantes extracomunitarios. Santamaría parte de la consideración crítica que toda figura social es el resultado de procesos histórico-sociales que las van conformando. En consecuencia insta a tomar consciencia de la "mirada

sociocéntrica", los preconceptos y sesgos con los cuales nos acercamos al tema, así como también de las implicaciones políticas del conocimiento que producimos y de la paradoja ya señalada por Bourdieu (1988): el conocimiento de la realidad social es una operación sociopolítica en la que simultáneamente re-conocemos y desconocemos aquello que aspiramos conocer. Santamaría recuerda a Foucault cuando advierte que el saber sobre 'el otro' no es dissociable de un poder sobre él, pero se puede resistir a sus efectos institucionalizadores al darle la palabra al otro y procediendo con una postura crítica acerca de tal saber. Ambas tácticas han sido implementadas en esta tesis, cuando 'el otro' ha sido ubicado en los niños inmigrantes y nativos. Respecto a esto desarrollaré el tema más adelante. La tarea de pensar al otro con el otro, "reconociendo su diversidad y no asimilándolo ni amalgamándolo en una diferencia reductora" (Santamaría, 1997:51), puede ser encarada por el científico social de dos modos diferentes: invitando al otro a expresarse directamente en lugar de hablar por él, o preguntándose sobre sí mismo, sobre las bases de las que el investigador parte al establecer la relación, y más aún cuando como profesional o especialista se forma parte del poder. Además, analizar lo que se dice y piensa acerca del otro, revela el sistema social en el que tanto el inmigrante como el científico están atrapados. En su artículo sobre la configuración del inmigrante en la prensa española, parte de una concepción de corte psicoanalítico, aun sin mencionarlo:

"En el discurso sobre la 'inmigración' resurge todo un imaginario colectivo que contribuye a asentar un discurso especular que, paralelamente a la explicitación de la representación del otro, refleja la presentación en acto de un sí mismo -la afirmación de una identidad." (Santamaría 1993:66).

1.1.2 CULTURA: LA NUEVA ARGUMENTACIÓN PARA LA DISCRIMINACIÓN O “FUNDAMENTALISMO CULTURAL”

Stolcke (1994) analiza el discurso público y académico sobre la migración extracomunitaria en Europa y revela que al enfatizar lo disímil en las identidades y tradiciones culturales entre los grupos se crean "nuevas fronteras de exclusión". Podríamos decir que incluso con las buenas intenciones de quienes emplean la cultura como factor que explique fenómenos relacionados con la migración, los resultados obtenidos llegan a ser paradójicos. En muchos casos se atribuye a los inmigrantes la causa de los problemas socioeconómicos, a menudo debido a las diferencias culturales existentes y "por el simple hecho de estar ahí" (Ibíd., 237). Tanto Stolcke como Santamaría, recogen de los textos periodísticos y políticos expresiones que aluden a una invasión y alienación cultural, implican una definición del extranjero como problemático y expresiones etnocéntricas. Admite que el significado de la animadversión popular contra los inmigrantes y la necesidad de limitar su acceso son muy controvertidos, mas su objetivo es el análisis de la retórica de los grupos y líderes de derecha y los liberales conservadores.

En el campo científico-político la limitación de la inmigración ha sido justificada por medio de razones etológicas, como la defensa del territorio que hacen los grupos de animales cuando perciben que los intrusos superan una proporción del 12% o 25%. (Zungaro, 1992, Erdheim, Ibíd.; en Stolcke, 1994). "El instinto de conservación de una identidad y de defensa de un territorio es uno de los fenómenos más firmemente arraigados en la humanidad..." (Powell, 1969 en Barker 1981; en Stolcke, 1994).

El argumento central que proviene de la derecha y el liberalismo conservador, es que los inmigrantes consisten una amenaza a la identidad nacional y su integridad cultural. La diferencia cultural se presenta como una esencia irreducible de carácter

cuasi-biológico, de modo solapadamente similar a las diferencias biológicas en el racismo y se sostiene que el etnocentrismo y su concomitante la xenofobia, forman parte integral de la naturaleza humana¹. La conclusión lógica de estos argumentos es que para evitar los inconvenientes suscitados por tal naturaleza, es necesario mantener separados a los miembros de culturas diferentes. En el caso israelí esto es diferente y dedicaré una sección para describirlo.

Stolcke proporciona una cita muy interesante, que contiene una valorización positiva de esta 'naturaleza': "La consciencia nacional es el áncora de salvación de las lealtades incondicionales y de la aceptación de deberes y responsabilidades, basados en la identificación personal con la comunidad nacional, que son el fundamento del deber cívico y del patriotismo" (Sherman, 1978, en Barker, 1981). Es decir que tales consciencias o identidades son un elemento fundamental en la cohesión del estado y en la aceptación y adhesión a medidas que pueden llegar a ser contrarias al interés personal. Lamentablemente la historia está plagada de ejemplos en los que "el deber cívico y el patriotismo" han sido un lema que arrasó incluso con el derecho a la vida. Un representante de la izquierda como Daniel Cohn Bendit también se ha manifestado sobre el tema, diciendo que no hay ejemplos históricos de relaciones positivas con los extranjeros y por tanto sostiene que estamos frente a un fenómeno universal. (Cohn Bendit y Schmid, 1991, en Stolcke, 1994:244). Por mi parte puedo aportar también unas frases de Salustiano del Campo (1992:13) que expresan un pensamiento similar: "Pensar que la relación entre personas de diferentes culturas y

¹ La versión contemporánea del racismo, que atribuye a las diferencias culturales la causa de los conflictos, oscurece los conflictos por el poder político y socioeconómico. El etnicismo es una forma ideológica de racismo: proclama el fin de los grupos de raza o clase y de este modo delegitima la oposición de los grupos discriminados. El criterio que justifica la marginalización es ahora la cultura. En el caso de negros, racismo y etnicismo se solapan, ambos contienen una valoración peyorativa. (Bullivant, 1983; Mullard, 1986 en Essed, 1991).

nacionalidades puede ser tan suave como la seda es absolutamente utópico. La distinción entre propios y extraños es vieja como la humanidad". Stolcke rechaza la validez de las tesis que confieren carácter instintivo a la necesidad tribal y la defensa del territorio, fuente de la xenofobia y el favoritismo del propio grupo y consigna que hay ejemplos históricos que demuestran que la convivencia es posible.

Lamentablemente sólo ofrece el caso bosnio previo a la guerra que se generó a partir del nacionalismo serbio. Tal vez la recepción pacífica de los indígenas americanos a los forasteros españoles en el siglo XV sea otro ejemplo posible.

Considero peligrosa la apelación a lo natural o instintivo para justificar políticas sociales conservadoras y por otro lado tal vez un poco ingenuos los reparos que se les opone intentando despojarlos de todo significado. En el caso de los derechos de la mujer, las políticas conservadoras y de opresión siempre han acudido a la naturaleza para su propia justificación. Por otro lado, la sociedad, sus instituciones y normas legales intentan controlar, entre otras cosas, los peligros del multifacético carácter humano, por ejemplo su potencial agresivo. Mas Stolcke desmenuza delicadamente la trama de lo que denomina fundamentalismo cultural. La noción de la cultura como esencia establece la diferenciación entre los propios y los ajenos o los otros, exigiéndoles la asimilación si desean ser aceptados, algo que por definición es imposible y por consiguiente justifica la exceptuación del goce de derechos políticos. En el mundo moderno la nacionalidad, la cultura y la ciudadanía están interrelacionados ideológicamente.

Stolcke concluye que lo problemático no es la diversidad cultural sino el significado sociopolítico que se le asigna y el marco de las relaciones en el que se establecen entre los grupos o personas y sin mencionarlo. Coincide así sin mencionarlo con Sherif (1961, 1962, 1966) al establecer que los pueblos se encierran, fortifican en sus

posiciones y desechan a otros cuando se encuentran en situaciones de conflicto y dominación. Sherif también confiere una influencia primordial a la conformación de las estructuras y relaciones sociopolíticas endogrupales e intergrupales en lo que respecta a las posibilidades o dificultades de comunicación y desnaturaliza el carácter de las tensiones. Essed (1991:12) al hablar de racismo, como una forma de opresión y conflicto intergrupar, también sostiene que éste es creado y reproducido por medio de conjuntos de condiciones. Aún cuando se basa en remanentes de procesos históricos, las formas específicas que adopta se dan en el marco de condiciones políticas, económicas, sociales y organizacionales. Elias sostiene ideas idénticas. Veremos que en el caso que nos ocupa, no sólo deberemos enfrentarnos críticamente a una configuración sociopolítica, sino que nos encontraremos con significados de orden psicosocial, insuflados desde la ideología.

Desde una perspectiva socio-constructivista, T. Ibañez previene sobre la "naturalización" de los conceptos y fenómenos que sabemos contruidos socialmente, pero agrega que no hay sociedad sin diferenciación social, en especial las modernas, con su alto grado de redundancia o de variabilidad estructural y funcional. (Ibañez,1989:132). Todas estas ideas guiaron mi búsqueda subsiguiente de material escrito.

1.1.3 LAS ANSIEDADES DEL INVESTIGADOR

Este es otro elemento que contribuye a la construcción del inmigrante como figura de la carencia. El paradigma socio-constructivista destaca la participación sociocultural del investigador como una característica inmanente e ineludible. (Guba y Lincoln, 1994; Schwandt, 1994; Ibañez Gracia, 1989). Sin embargo hay otro aspecto inherente y es que el científico como ser humano, no sólo es parte del proceso o

fenómeno social que estudia; también es influido por las ansiedades que éste despierta y las identificaciones personales que se ponen en juego. Helms (1993) desde la teoría de la identidad social, advierte que la identidad racial (o étnica) de los investigadores puede influir en el diseño de la indagación cuando se trata de temas transculturales y recomienda ser autoconsciente al respecto. Podemos decir lo mismo en a la identidad de género, clase social, etc. Lawrence (1981, en Mac an Ghail, 1995), destacó que los investigadores no tenían en cuenta su propio sesgo racista al hablar con entrevistados negros. Aguirre (1995 a) reseña el lugar preeminente que se adjudica a la preparación psicológica y el desarrollo de la capacidad reflexiva del investigador en la perspectiva cualitativa contemporánea.

El título de esta sub-sección está inspirado en el nombre del libro de Devereux (1967), quien recurrió al concepto de contratransferencia cuyo origen radica en la teoría psicoanalítica y lo incorporó a las ciencias sociales. Aclaremos brevemente esta noción en su campo de origen y luego su conexión con el tema. La definición de contratransferencia ha sufrido cambios desde que Freud la formulara por primera vez. A medida que la relación analizando-analista se fue concibiendo como un aspecto fundamental del tratamiento psicoanalítico, se abandonó el paradigma positivista y la narrativa personal del paciente cobró preeminencia, la contratransferencia pasó a ser referida como el compromiso emocional del analista con el paciente, y como elemento determinante y/ o perturbador en su tarea.

Cuando George Devereux habla sobre la contratransferencia en ciencias sociales, parte de la postura actual, que ve en la contratransferencia una herramienta del terapeuta, si éste sabe cómo utilizarla. La aplicación de este concepto de la clínica a las ciencias sociales, admite que el investigador vive ansiedades y sentimientos que se despiertan en él y que son convocados por distintos aspectos de la indagación en

la que está comprometido. Hasta tanto no se acepte la inherencia de estas ansiedades al proceso de investigación, éstas no serán conscientizadas, ni elaboradas y operarán como una variable interviniente y no controlada. Una de las consecuencias será que los investigadores seguirán alimentando la fantasía de una objetividad muy poco clara. Podemos ampliar la mira utilizada por Devereux, incorporando las premisas de una perspectiva socio-constructivista. Desde ésta se admite la pertenencia y participación del científico en la sociedad y el fenómeno que estudia y al cual se propone representar², mas el proceso no es de representación, sino de construcción. Específicamente el investigador es activo en la construcción de la figura social del inmigrante como objeto de conocimiento, la cual contiene ingredientes que despiertan emociones rara vez mencionadas.

Devereux argumenta que la falta de conscientización de la contratransferencia del investigador conduce a que éste proponga una teoría parcial, que sólo se relacione con los aspectos menos ansiógenos (para él) del fenómeno que lo ocupa. Luego esta teoría se elabora sistemáticamente para producir la fantasía de que es completa y así evitar el enfrentamiento con los aspectos que se intentó evitar sin tener consciencia de ello.

Las soluciones propuestas por el autor mencionado son dos: la primera es la psicoterapia personal a fin de ser más autoconsciente de los aspectos personales que puedan involucrarse en la indagación. Un equipo de colegas o un supervisor, serían un apoyo para continuar con la reflexión una vez superada la fase de la psicoterapia personal. Otra solución propuesta es el establecimiento de amistades personales con individuos de la cultura estudiada, a fin de acceder a los substratos de la misma

² Hablamos de la reflexividad. Ver el libro de Ibañez Gracia, 1989; Steier, 1991; Altheide y Johnson, 1994, etc.

desde la inmersión. Esta solución no se relaciona a mi criterio con el problema de la contratransferencia, sino que alude al informante o a la necesidad de sumergimiento por parte del científico en la comunidad observada.

Según Devereux, la falacia del investigador objetivo niega las ansiedades que aún la empatía promueve y por consiguiente segmenta la comprensión y distorsiona el conocimiento adquirido. Considero beneficioso el aporte de Devereux para completar las propuestas postmodernistas que enjuician el postulado esencialista de la realidad social. Recurrimos a Clarke para agregar otro matiz a nuestra comprensión de este fenómeno. Al descomponer en factores la ayuda mutua que establecen analizando y analista en la terapia psicoanalítica, considera que el interés es un ingrediente fundamental, no sólo de parte del analizando, sino también en el analista: a fin de interesarse en el otro, algo en él se conecta con algún interés preexistente. Hasta las inquietudes más intelectuales y abstractas se erigen sobre experiencias prerreflexivas y afectivas que se enlazan con las del otro en la interacción. "Nuestros horizontes se determinan continuamente por la totalidad de nuestra experiencia, la cual es siempre una experiencia de confluencia y de conflicto, iluminación y encubrimiento, en el interjuego de horizontes" (Clarke, 1997:54).

En el caso del estudio de temas relacionados con la migración, y como es en esta tesis, las relaciones entre inmigrantes y nativos, el aspecto de la diferencia, lo foráneo o extraño, no sólo es radical en la interacción que nos concierne, sino también en la actitud del investigador frente a ello. En el caso de las etnografías se considera conveniente que el investigador haya experimentado por lo menos una cultura diferente a la suya, que haya vivenciado el choque que esto implica, a fin de

someter a revisión su visión etnocéntrica. (Aguirre 1995: 4). Al respecto Santamaría agrega:

"...si lo *diferente* no es una cualidad sino un efecto, si la *extrañeza* y la *pertenencia* son constructos relativos y relacionales, entonces, el (re)conocimiento del otro es indisociable de un conocimiento crítico, de una crítica del conocimiento, en el que el sujeto cognoscente no puede dejar de verse como un otro. El conocimiento, que no es una propiedad de propios ni extraños, sino que es invención y vagabundeo, precisa para poder conocer al y con el otro que el sujeto cognoscente -además de reconocer al mal llamado *objeto de conocimiento* como sujeto- sea otro, vuelva a verse como otro. En conclusión, para (re)conocer real y radicalmente al otro es imprescindible *desensimismarse*; es decir, es menester pensar y actuar desde, con y contra uno mismo." (Santamaría, 1997:58). A continuación explicita la demanda de una postura crítica y constructivista, y presenta varias propuestas:

- Promover una 'sociología vagabunda', que utilice medios similares a los artísticos, de exploración y búsqueda a la deriva, en la que todo conocimiento del otro implique cambios en el conocedor (científico), el conocimiento y el conocido y de sus interrelaciones.
- Estudiar el fenómeno migratorio y la significación del concepto de diversidad en forma contextualizada y globalizada, observando también la sociedad en la que los inmigrantes se radican.
- Adoptar una perspectiva constructivista.

1.1.3.1 INVESTIGADORES EMIGRANTES O “LO QUE SE VE DESDE UNA COSTA NO SE VE DESDE LA OTRA”

Hasta ahora hemos notado la "patologización" del inmigrante o su delineación como un ser de carencias en las investigaciones científicas y en los medios de difusión masiva.

Compartiré un pequeño descubrimiento con mis lectores: significativamente, muchos de los autores que se relacionan con la integración social de los inmigrantes como un fenómeno de interacción con la sociedad receptora y sus miembros, y por tanto no han problematizado la figura del inmigrante, son ellos mismos inmigrantes.

Presentaré sus nombres con la fecha de algún trabajo escrito por ellos relativo a nuestro tema y el trayecto migratorio en la medida en que me es conocido.

Grinberg y Grinberg (1984) de Argentina a Israel y luego a España; Itzigsohn y Minuchin Itzigsohn (1988), de Argentina a Israel; Krau (1991) de algún país europeo a Israel; Kim (1988) de Corea del Sur a Estados Unidos; Kristeva (1991) de Hungría a Francia; Sluzki (1984) de Argentina a Estados Unidos. Santamaría (1997), no habla del carácter relacional de la inmigración, pero efectúa un análisis crítico, que propone al investigador *desesenmismarse*, salir de sí, es un inmigrante interno, al haber llegado a Barcelona desde otra zona de España. Humildemente, quien escribe esta tesis es también una emigrante.

J. Kincheloe (1997:49) provee otro ejemplo de la relación entre aspectos personales del investigador y su tarea: relata que el haber sido considerado un alumno 'lento' en la escuela secundaria, con dificultades de aprendizaje, le permitió experimentar lo que muchos de estos estudiantes así clasificados viven. Concluye que esta experiencia le proporcionó una doble consciencia, de la que la mayoría de los expertos en educación están desprovistos por no haber pasado por algo semejante. El conocimiento que proviene de estar en una posición marginal y al que denomina 'conocimiento subyugado'.

Se podría inferir que la experiencia personal del científico social o del psicólogo ejerza en la rama que sea, influye tanto en el tema que elige estudiar, como en la visión que tiene acerca del mismo. Tenemos por tanto, otro aspecto del compromiso emocional-cognitivo del investigador y el profesional en ciencias sociales, del que ya han hablado Devereux (1967) y Reason y Rowan (1981) y la construcción del "objeto de estudio". En el capítulo dedicado a la metodología volveremos a este punto. Sin alejarnos de la crítica hacia la construcción del inmigrante como figura social negativa, no podemos abandonar el conocimiento de la emigración como un proceso muy importante, el cual demanda un trabajo psicosocial de envergadura en quien la emprende, estresante sin llegar a ser necesariamente traumatizante como a veces se propone. Este aspecto nos conduce a otra explicación sobre el alto porcentaje de profesionales emigrantes que se ocupan del tema: no sólo que parten de un conocimiento "personal" de la cuestión, sino que además de este modo elaboran psicológicamente las dificultades con las que se han enfrentado, y tal vez siguen enfrentándose debido a su emigración. Erikson (1970) concibe que el juego infantil puede llenar diferentes funciones, una de las cuales es elaborar una situación o relación difícil, permitiendo al niño pasar del papel pasivo que tiene en ella a uno más activo, o según corrientes más contemporáneas, construir una narrativa diferente (Omer y Alon, 1997). También sabemos que Winnicott (1971) considera que una de las versiones adultas del juego infantil creativo es la tarea científica y profesional, y así podemos añadir otra faceta a nuestra comprensión del aspecto que nos ocupa en esta sección.

A lo largo de mi trabajo generalmente con grupos mixtos de inmigrantes y nativos, la preeminencia de mi vínculo emocional con los primeros se fue haciendo claro, y fue

un elemento más a tener en consideración durante la investigación, tanto en el campo como en la ‘soledad’ de mi despacho.

1.2 LA RELACIÓN INMIGRANTES-NATIVOS COMO UN FENÓMENO COMPLEJO CONSTRUIDO SOCIALMENTE Y ENMARCADO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

Bien dice Clarke (1997:7) que a menudo las cuestiones de ontología y epistemología son tratadas simultáneamente, dada su relación estrecha. La concepción de esta tesis se acoge a la mirada cualitativa-interpretativa como la expone Alonso, que como “mirada social supone...la apertura (del investigador) al sujeto y a los actores en un proceso reflexivo de producción mutua”³ en un contexto económico y socio-histórico. Del mismo modo, me guía la epistemología de la complejidad formulada por E. Morin (1994, 1995), los trabajos de P. Bourdieu y otros, que paso a exponer sucintamente a fin de presentar las bases que me orientan.

Bourdieu. Adopto la perspectiva de Bourdieu quien formula una ontología social no cartesiana rechazando las divisiones binarias objetivo-subjetivo, intención-causa, materia-representación simbólica, comprensión-sensibilidad, cuerpo-mente, consciente-inconsciente⁴ (Bourdieu, 1988). Este sociólogo considera que durante el desarrollo en sociedad, el ser humano se construye por lo social; a través de lo cual desarrolla necesidades, modos de pensar y actuar y simultáneamente cimienta modos sociales de satisfacción de necesidades innatas, se construye en la estructura. Esta construcción es de carácter duradero, inconsciente e in-corporado o corpóreo. Considero apropiado introducir acá el concepto de ‘conocimiento tácito’ (Altheide y Johnson, 1994). Es un saber contextualizado e implícito, que cumple un rol fundamental en la construcción de significados, incluye lo aprendido en diversas

³ Alonso, 1998:19.

⁴ Bourdieu incorpora el concepto del inconsciente al hablar de hábitos, y le atribuye carácter fenomenológico. Alonso también menciona tres niveles de lo simbólico-social, recurriendo a la nomenclatura psicoanalítica de manifiesto, latente y simbólico (Alonso, 1998:49).

formas y medios, e incluso con mucha anterioridad. Existe ahí donde suceden cosas que no comprendemos, cuando se nos dicen cosas sin explicación, se llega a conclusiones sin haber discurrido en ellas. Es un conocimiento desarrollado en experiencias constituidas por palabras, interpretaciones y símbolos, y también por elementos inefables. Altheide y Johnson mencionan mucho a Schutz y a W. James, en sus referencias acerca de lo no verbal de la experiencia, sin por eso desentenderse de lo simbólico e interpretativo. Por eso, sostienen que una etnografía no sólo ha de captar las palabras, ya que para esto bastarían las entrevistas, sino a fin de acceder al conocimiento tácito, es necesario registrar, expresiones no verbales, humor y comentarios sutiles. Los autores dicen que el conocimiento tácito es compartido por los investigadores, quienes tampoco son conscientes del mismo y lo dan por sentado, por tanto no lo problematizan ni lo toman en cuenta.

El conocimiento de la relación individuo-sociedad y de las relaciones entre los agentes sociales se construye hermenéuticamente. Todos estos nexos son multifacéticos y poseen aspectos en contradicción y lucha interna, siendo estos enlaces los que favorecen la reproducción social, pero también la innovación y la creatividad, como asimismo hacen de la indeterminación un rasgo inmanente de lo social y lo humano (Elliot, 1995).

Bourdieu deniega valor a la posición teórica que otorga carácter significativo a lo situacional o circunstancial, ya que considera a las relaciones interpersonales como dadas dentro de la estructura de distancias y jerarquías. (Bourdieu y Wacquant, 1992; Leledakis, 1995).

Los agentes se distribuyen en el espacio social de acuerdo a la magnitud del capital que detentan (primera dimensión) y según la estructura de su capital, o sea la proporción de las diferentes clases de capital que conforman el total. Bourdieu no

habla de clases concretas, aunque sostiene que el lugar en la estructura ocupado por los sujetos induce a hábitos y prácticas similares por lo que se conforman grupos de personas que están situadas en la proximidad de un espacio social. La construcción de la realidad es a la vez una tarea del individuo y de un grupo en una ubicación social específica, con posesiones de capital determinadas y estructuradas (Bourdieu, 1988).

Sintetizando, intentaré integrar los aspectos sociales, “las categorías culturales o formas simbólicas a través de las cuales los agentes se representan el mundo social, lo producen reproducen y transmiten; y...los mecanismos psicológicos (cognitivos, emotivos, motivacionales, etc.)” que facilitan la vida y la interacción de las personas con quienes llevo a cabo la investigación. (Serrano, 1996:94)

1.2.1 LA EPISTEMOLOGÍA DE LA COMPLEJIDAD SINTEZADA EN SUS TRES PRINCIPIOS BÁSICOS

Principio dialógico. Permite contener los opuestos complementarios y antagonistas dentro de una unidad⁵. En nuestro caso, nos ocuparemos de comprender las relaciones de los niños inmigrantes y nativos relacionándonos con los niveles macro y micro social, consciente e inconsciente, individuo y sociedad, etc., ya que los consideramos elementos complementarios y co-participantes del fenómeno. Su antagonismo es más teórico o analítico que fenomenológico, todos los niveles están presentes, tal vez variando en la preponderancia que toman en situaciones específicas. “...paradigma que desafortunadamente reina aún en nuestras universidades, que desune por completo al hombre natural del hombre cultural y,

⁵ Lo que en cada caso se denomina unidad, como la calidad de opuestos complementarios y antagonistas, es en muchas ocasiones, cuestión de definición y perspectiva.

viceversa, todo lo que es cultural se vuelve ciego al mirar natural. La relación disyuntiva controla el discurso” (Morin, 1994:443)⁶. Teorías y nociones como las de prácticas, hábitos, disposiciones (Bourdieu, 1980, 1988, 1990, 1991, 1992, 1999) establecen puentes conceptuales entre los opuestos complementarios dominantes en la cultura occidental como los mencionados en esta cita de Morin, o los de macro y microsociales. En el campo de las relaciones entre los niños, el trabajo de W. Corsaro (1997), quien se apropia de conceptos de Bourdieu y de Vigotsky para formular una “Sociología de la Niñez”, es otro instrumento conceptual que me guía. Este investigador habla de la reproducción interpretativa y estipula que los niños la producen por medio de tres clases de acción colectiva: 1- la apropiación creativa de información y conocimiento del mundo adulto; 2- la producción y participación en una serie de culturas de pares; 3- su contribución a la reproducción y cambio de la cultura adulta. Estas acciones ocurren simultáneamente y a lo largo del tiempo, no son un proceso lineal, dado el carácter social de la vida y su desarrollo, los niños se apropian de información de los adultos, participan en su sociedad y crean culturas de pares. Esta participación les permite a su vez, comprender mejor el mundo adulto y más adelante, las repeticiones les permitirán innovarlo. Expongo con mayor detalle este pensamiento en el siguiente capítulo, bajo el título de Reproducción Interpretativa.

Simultáneamente emprendo esta tarea de investigación con la humildad que también se puede aprender de Morin y del trabajo de Matte-Blanco (al que accedí por medio de Dalal, 1998), admitiendo que por cada elemento de conocimiento que he de

⁶ Al respecto se puede incluir también el nexo intrincado entre lo biológico, lo individual, lo social y lo económico presentado por Elias en su concepción ontológica. Alonso opina que se puede deslindar la contribución de cada uno de estos ámbitos (o niveles de integración, Bleger, 1970) a la producción y reproducción de la realidad, en sus dimensiones fáctica y simbólica. (Alonso, 1998:24-25).

mencionar, presentar o construir, habrá al menos otro que deje de lado, justamente por la complejidad. Dos aspectos de la epistemología de la complejidad consisten en convenir en que el “pensamiento es siempre local, ubicado en un tiempo y en un momento” (Morin, 1994:440). El segundo aspecto es la aceptación de la imposibilidad de llegar al conocimiento total, lo que implica “la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreducible” (Morin, 1995: 143).

Munné a su vez considera ingenuo e insensato pensar que se puede agotar un tema desde un solo enfoque, dado que las interacciones tienen un carácter multiforme. (Munné, 1996: 51-52).

Principio de recursividad organizacional. Se refiere al proceso de retroalimentación, en el cual causas y efectos se influyen mutuamente y anula la linealidad causa-efecto. Este principio aparentemente impone un cuestionamiento frente a las perspectivas socio-construccionista y crítica, las cuales han llevado el péndulo de las ideas a privilegiar lo social, cultural e histórico, sin olvidar la fuerza de la infraestructura en el sentido marxista, y desatendiendo a lo biológico y universal. Creo que Morin ofrece una ‘tercera opción’ cuando dice “...soy un co-constructivista, es decir que pienso que construimos la percepción del mundo pero con una considerable ayuda de su parte. Lo que no significa que se pueda eludir el status del conocimiento como ‘traducción’ y ‘reconstrucción’ ”. (Morin, 1994:431). Creo que ‘convivir’ con un pensamiento circular y complejo, y renunciar a la linealidad causa-efecto, permite comprender mejor el tema que nos ocupa en la tesis. Para aclarar: la lucha por el poder y las prácticas sociales, son tan determinantes de las relaciones inmigrantes y nativos como lo son los procesos socio-psicológicos de carácter cognitivo, las

dinámicas inconscientes y los mitos o narrativas sociales o nacionales⁷. Es por el contacto con esta retroalimentación que hay investigadores que establecen que la psicología de la migración intercultural requiere el estudio de ambas partes: anfitriones e inmigrantes, a fin de comprender la interacción y sus consecuencias. (Boekestijn, 1988). Morin define al hombre por la técnica, la razón, la afectividad y lo imaginario. (Morin, 1995 en Santamaría, 1999). Admito la eficacia generadora de realidad ‘concreta’ de la imaginación, la fantasía, las emociones y ansiedades y las narrativas.

También Shuval (1982) destaca el carácter interaccional de la inmigración. Entiende que en el macronivel, la inmigración tiene proyecciones en ambas partes implicadas: aquella sociedad que se desprendió de parte de sus habitantes y la que los recibió. Ambas deben enfrentarse a transformaciones cuya envergadura dependerá de la proporción entre quienes se trasladan y quienes se quedan por un lado, y entre aquellos y quienes los acogen al final de la travesía. Shuval enfatiza la influencia mutua, especialmente entre inmigrantes y población autóctona y fundamentalmente cuando se trata de grandes masas de gente trasladándose. Los cambios en unos inducirán modificaciones en los otros (podríamos agregar que estamos frente a un sistema abierto) y por tanto es necesario analizar las actitudes de la sociedad receptora a la par que las de la sociedad que los inmigrantes han abandonado. Estas afirmaciones de Shuval difieren claramente de las emitidas en los estudios que depositan en la ‘carencia’ del inmigrante la causa de la problemática de su integración social. En el carácter complejo del tema de la tesis, no olvidamos el rol del conocimiento creado científicamente, el de los medios de difusión, las políticas

⁷ Viviendo en Jerusalén conozco el valor constructivo a veces y destructivo otras, de estos mitos.

migratorias y la política educativa en sus diferentes niveles de producción e implementación.

Principio hologramático. Es un modo de trascender el antagonismo entre reduccionismo y holismo, ya que según este principio, cada parte contiene casi la totalidad del objeto. Es así que en los comportamientos de los niños, en sus expresiones verbales y no verbales, he hallado diferentes aspectos que aparecen en la sociedad israelí. Como es muy probable que en mis lectores conocedores de otras realidades, parte del material de campo presentado produzca ecos relativos a su propio contexto.

1.2.2 EL INCONSCIENTE: EL ETERNO PRESENTE-AUSENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Al hablar de perspectiva ontológica y/o epistemológica considero necesario dedicar un breve espacio al constructo del inconsciente, ya que a pesar de las reticencias que provoca en muchos sectores de las ciencias sociales, es (probablemente) invocado con la misma frecuencia con la que es derogado. Billig (1997) justamente salva la aparente incompatibilidad entre este concepto y la psicología del discurso. Lo hace⁸ destacando que tanto el consciente como el inconsciente se constituyen en interacción social en la cual la palabra es un factor fundamental, ambas reproducen la moral social y lo que debido a ésta se reprime. Recordemos también la comunicación no verbal. Por ejemplo, el bebé va siendo introducido en los códigos morales de su sociedad por medio de los mensajes táctiles diferenciados que recibe en diferentes zonas de su cuerpo, los cuales establecen partes relegadas o privilegiadas por las caricias.

Los conceptos de represión e inconsciente no sólo que no implican un sujeto asocial, sino que conjuntamente rebaten una de las premisas de la psicología del discurso acerca de la colaboración en la que se embarcan los interlocutores a fin de avanzar en la conversación. En psicoanálisis se considera que la presencia de una norma implica la existencia de su infracción o del acto que ésta se propone erradicar. Lo prohibido

es tentador para el ser humano, por lo cual la función de la represión y de las normas morales es su erradicación de la consciencia y de la cotidianeidad. Aronson proporciona el ejemplo de las formas de cortesía y moral, las cuales implican la existencia de la agresividad y la inmoralidad. Además al enseñar normas de urbanidad, se transmite al niño la experiencia de la descortesía por varias vías: 1-se le indica que ha hecho algo incorrecto, a menudo descortésmente; 2-se le explicita lo que ha de evitar y por consiguiente se conscientiza la tosquedad que se quiere evitar. (Aronson, 1991 en op.cit.). Si se prosigue con la idea del carácter social del consciente y el inconsciente, se admite que los tópicos de represión varían histórica y culturalmente⁹ y en virtud de cambios ideológicos. Billig comenta que si los temas sexuales eran motivo de turbación en el habla de la Viena de Freud, actualmente parecen serlo los relacionados con el racismo. Asimismo recuerda a Parker (1992 en op.cit), quien sostiene que los constructos de represión e inconsciente son útiles para una psicología del discurso crítica. Añade que cuando un científico social pretende saber mejor que el hablante, sobre sus pensamientos o sentimientos, se eleva la posibilidad de una explicación psicoanalítica. Ésta indica que las explicaciones formuladas por el sujeto no son convincentes, y su interlocutor puede proferir una mejor dilucidación y /o una interpretación sobre la causa de la falta de persuasión de su texto. Billig agrega que el analista del discurso también reflexiona sobre los supuestos sociales e ideológicos que conforman el discurso indagado. Continúa indicando que el constructo del inconsciente ya forma parte del repertorio discursivo (en Occidente) y como tal es un elemento más a considerar en un análisis

⁸ También Leledakis (1995) apela a procedimientos similares en un libro muy interesante. A. Elliot (1995) hace un estudio abarcador sobre el aporte del psicoanálisis a la teoría social.

⁹ Esto ya es claro en la psicología clínica, en la cual se habla también del cambio de patologías, síndromes y síntomas. Por ejemplo, la histeria de la Viena de Freud cedió su lugar a las perturbaciones del narcisismo.

de este tipo. Ofrece varias razones para el papel controvertido (ausente-presente como lo he denominado) del inconsciente en la psicología del discurso, que considero aplicable a otras corrientes. Me limitaré a exponer algunas de ellas:

1. La concepción ontológica de un ser humano racional y/o con capacidad reflexiva. Considero que esta es una reacción contra las perspectivas que ponen todo el peso de sus análisis científicos en el individuo y su irracionalidad.
2. La premisa según la cual los sujetos embarcados en una conversación intentan colaborar y respetarse, totalmente opuesta a la visión freudiana en la cual el conflicto es parte de los diversos niveles de la vida humana: el intrasubjetivo, el intersubjetivo, y entre el sujeto y la sociedad.

Los analistas del discurso prestan atención a las medidas que los hablantes toman en la conversación para producir una reparación propia o del interlocutor y no a los fallos en la misma ni a sus posibles causas. Freud prestó atención a los "defectos" en la urdimbre cotidiana. El analista del discurso debería buscar no sólo que se dice, sino también lo que se omite. El concepto del inconsciente desarrollado socialmente, o como Billig lo denomina 'dialógico', hace de éste y del constructo de la represión, conceptos no esotéricos. Ambos son necesarios para comprender algunos de los textos recogidos en las entrevistas y en los grupos de juego dramático.

CAPÍTULO 2

TEORÍAS SOBRE LA INTERACCIÓN ENTRE INMIGRANTES Y

MIEMBROS DE LA SOCIEDAD RECEPTORA

2.1 CATEGORÍAS DE ESTUDIOS SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES

Mi búsqueda de conocimiento acerca de las relaciones entre inmigrantes y sociedad receptora se enfocó fundamentalmente en las disciplinas de la sociología, la psicología social y el psicoanálisis. El tema de la relación de una sociedad hacia los extraños ha ocupado a la humanidad desde hace muchos siglos atrás y ha recibido atención de modo explícito o implícito. Kristeva ha hecho un estudio sobre la actitud hacia el extranjero en diferentes culturas occidentales¹, comenzando por los griegos, y pasando por los escritos judíos, los primeros cristianos, la cristiandad medieval, el Renacimiento, la Ilustración y los desarrollos filosóficos subsiguientes hasta llegar al aporte del psicoanálisis con su concepto del inconsciente.

A lo largo del siglo XX la psicología en varias de sus vertientes y la sociología, han producido una extensa variedad de textos en este tema. A pesar de las diferencias en las corrientes ontológicas y epistemológicas a las que adhirieron o en las cuales se formaron los distintos autores, muchos concuerdan en admitir un panorama en el cual en las relaciones entre inmigrantes o extranjeros y nativos priman la desconfianza, la desvalorización y la discriminación, en especial de los segundos hacia los primeros. Del vasto material que se ha producido, seleccioné perspectivas y trabajos en función de los siguientes criterios:

1- Teórico: la concepción de hombre o paradigma en el cual se incluyen, el metaparadigma epistemológico (Munné, 1996:23) y-o su carácter abarcador y no reduccionista. Además tomé en cuenta su marcada aceptación e influencia en el campo científico a pesar de las críticas que todo desarrollo en este campo siempre suscita, por su propia definición como tal. Lo único indiscutible es el dogma religioso.

¹ El suyo no es el único. Santamaría aporta datos sobre otros estudios sobre la historia de la figura del extranjero: Baslez, 1984; Gibert, 1958; Lequin, 1988; Lisón Tolosana, 1997.

2- Pragmáticamente, la ayuda que me aportaban a fin de comprender el tema, la claridad de sus conceptos y línea de pensamiento, aporte especial y-o específico y mi dominio de los conceptos básicos que sostienen y-o constituyen las teorías de alcance medio (op. cit.).

Estos estudios se pueden distribuir en tres grandes grupos, los cuales no componen cubículos desconectados, ya que aún enfatizando una explicación, los trabajos seleccionados en cada tipo, mencionan aspectos que aparecen en las otras categorías, a veces con nombres un poco diferentes. No todos se han escrito investigando específicamente el tema de la relación autóctonos y nativos. El campo del socio-cognitismo estudió mucho las relaciones intergrupales en general, y sus aportes sirvieron de base para indagaciones y aplicaciones al tema que nos ocupa. La lista de estudios que presento en cada categoría no intenta en modo alguno ser exhaustiva.

- ❖ **Identidad.** Teorías relativas a la construcción y o defensa de la identidad ya sea a nivel individual², grupal o de nación. Cubren un amplio espectro del conocimiento sobre el tema y recurren a aspectos cognitivos, emocionales, políticos, culturales, discurso, etc. Para citar algunos: Babad y cols., 1983; Boekstijn, 1988; Brown, 1988; Dalal, 1998; Erikson, 1971; Grinberg y Grinberg, 1984; Kristeva, 1991; Morell, 1997; Santamaría, 1993, 1999; Tajfel, 1974. Algunos de los nombres citados, claramente reconocibles dentro de la línea sociocognitiva, han incluido el contexto socio-histórico como un factor que interviene en la configuración de las relaciones que nos ocupan, aun cuando esto no ha caracterizado el grueso de los trabajos en esta línea.

² Incluyendo aspectos inconscientes de la persona como es el caso de Grinberg y Grinberg, 1984; Kristeva, 1991.

- ❖ **Poder.** Las relaciones de dominación y poder y-o luchas por conseguirlo o preservarlo como otra causa que explica los fenómenos citados. En ocasiones, el investigador no habla de poder sino de intereses, de recursos o de capital, como el caso de Elias y Scotson; Sheriff o Grinberg y Grinberg. Esta hipótesis no contradice a la primera, sino que a menudo un mismo autor la considera complementaria. Hay investigadores que califican al poder como la causa primaria de la segregación y a la producción de diferencia, (en cualquier aspecto de la identidad, incluida la cultura) como una estrategia para mantenerlo. Entre ellos, Dalal, 1998; Delgado, 1998; Elias y Scotson, 1994. Otros, lo ven como concomitante al tema de identidad. Grinberg y Grinberg, 1984; Hofstede, 1980; Sherif, 1962, 1966.
- ❖ **Otros,** como las teorías de comunicación intercultural (Knapp y cols., 1987; Kim, 1988); la teoría de la cultura del conflicto (Ross, 1993); las teorías acerca de las diferentes fases por las que evoluciona la migración (Itzigsohn y Minuchin-Itzigsohn, 1988. Un trabajo de envergadura, dado lo abarcador tanto en extensión como en profundidad, es el de Krau (1991) y al que dedicaré espacio.

Presentaré en primer lugar algunas ideas que tomé en cuenta de algunos estudios de esta última categoría y luego pasaré a las otras. Tampoco es mi intención desplegar acá los contenidos de todos los trabajos, sino sólo de aquellos de los cuales me he servido en mayor grado.

2.1.1 COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y CAMBIO

Cambia, todo cambia... (J. Numhauser en una canción que canta Mercedes Sosa)

Incluyo el trabajo de Kim (1988), aun cuando parte de una perspectiva epistemológica y ontológica diferente, ya que es una de los primeros de los que hallé que analiza a la sociedad receptora y no se limita a los inmigrantes como causantes de dificultades; expone un modelo que se basa en una perspectiva sistémica y se centra en la comunicación. Conceptualiza a la inmigración como un fenómeno de comunicación y adaptación inter-cultural en el que inmigrante y sociedad receptora están envueltos. La actitud de la sociedad receptora es un principio determinante del curso que tomarán las relaciones entre ambos grupos, receptores y nuevos, siendo la actitud de apertura la que incentiva a los inmigrantes a comunicarse con el exterior. Cuando la recepción es hostil o de evitación, tienden a mantenerse en la comunicación fácil y protectora del grupo propio. Esta relación entre recepción e inmersión o integración es señalada por otros investigadores como Krau, Grinberg, Shuval, etc., y resulta obvia ya que el inmigrante busca establecer una nueva vida en su entorno de adopción y por tanto, y a pesar de las ambivalencias, tiene interés en una integración y-o comunicación en la sociedad de acogida³. Esto es aun más fuerte en el caso de los niños y en especial en las edades de la escolaridad, durante las cuales las relaciones con los pares toman preponderancia. Kim y otros autores como Itzigsohn y Minuchin- Itzigsohn, Krau, Eisenstadt (1954, 1970), etc., también destacan la necesidad que los inmigrantes tienen de ‘refugiarse’ en grupos con sus compatriotas como una etapa en su proceso. En estos marcos comparten las experiencias que el rol de inmigrante les proporciona, se sienten más efectivos y disfrutan de la fluidez en la comunicación, como también se resarcen del daño que

³ No obstante, debemos tener en cuenta que el significado de la integración no sólo variará de una sociedad receptora a otra, sino también entre los diferentes grupos de inmigrantes como tales y entre los individuos que los componen también.

sienten en su autoestima e imagen social, provocada por el mismo cambio y la pérdida de estatus consecuente. Es necesario que las sociedades receptoras conozcan y comprendan la importancia de estas organizaciones y encuentros endogrupales.

El elemento del cambio juega un rol importante en el trabajo de Kim. Ella estipula que independientemente de la especificidad de la situación, todas las personas que se encuentran en un medio cultural "cambiante y cambiado" (Pág. 6), comparten experiencias de adaptación. Todos son extraños para el medio que los recibe y no pueden abstraerse de las demandas que éste les impone, se enfrentan con la incertidumbre, la falta de familiaridad y un status ambivalente: están entre su mundo anterior y el nuevo, temporalmente al menos. Me permito poner en duda que alguna vez se llegue a abandonar absolutamente el 'mundo anterior'. De todos modos la idea parece interesante porque permite encontrar puntos de contacto entre la experiencia del nativo y el recién llegado, pero el texto de Kim no llega a explicar la intensidad (negativa) que a menudo adquiere la relación 'intercultural', ni tampoco se relaciona con cuestiones políticas. Otros autores han impugnado la polarización inmigrante (o extranjero) y nativo, observando que todos somos extraños para alguien (Cuenta y Razón, 1992:5); desconocidos por nosotros mismos (Kristeva, 1991), huéspedes y anfitriones simultáneamente (Cacciari, 1996). Varias perspectivas psicológicas se relacionan con la polarización inmigrante-nativo y la explican con más detalle que Kim. Entraremos en esta cuestión más adelante, al presentar las teorías con mayor detenimiento.

La concepción ontológica de Kim contempla al individuo que inmigra como un sistema abierto que interactúa con un entorno cultural diferente al de origen, ambos determinando el proceso y el resultado de esa interacción. Aunque la autora no lo manifiesta, siguiendo la idea de sistema abierto consideramos que no hay un resultado final o estable, sino que la interacción es constante y cambiante.

Kim examina las características de la sociedad receptora que estimulan u obstaculizan la integración de los extranjeros y determina que hay dos, a los que denomina receptividad y presión a la conformidad.

Receptividad: se refiere a la aceptación de que los extranjeros participen en eventos sociales. Al añadir que este factor puede ser designado también como ‘potencial de interacción’ o ‘potencial de establecimiento de relaciones’ (*acquaintance potential*) deja claramente establecido que se trata de sociedades en las cuales hay disposición a entablar relaciones con personas nuevas.

La inclinación a aceptar a los inmigrantes se expresa en las actitudes transmitidas por los medios de información en modo directo o indirecto y se manifiesta en las interacciones interpersonales verbal y no verbalmente. La influencia de los medios de difusión ya ha sido descrita y analizada por otros investigadores que parten de epistemologías y teorías distintas (Essed, 1991; van Dijk, 1991;1997).

Presión a la conformidad: significa la exigencia a que los nuevos adopten los estilos normativos de la sociedad, o en otro término, la demanda de asimilación. Kim admite que este constructo debe ser más estudiado y distingue entre sociedades más abiertas como los EEUU, la cual a su criterio ejerce poca presión, y sociedades como las ex-comunistas. Este concepto tiene semejanza con el de ‘crisol de razas’ o ‘melting pot’.

Los dos factores mencionados por Kim tienen su interés siempre y cuando se los ubique en contextos socio-históricos, lo cual ella realiza en cierto manera al indicar que la actitud hacia un grupo étnico determinado puede estar marcada por una larga historia de amistad u hostilidad, acontecimientos internacionales o en el campo interno. De otro modo, se caería en un esencialismo cultural ya discutido con anterioridad cuando nos referimos a la construcción del inmigrante como figura de la carencia.

Kim también analiza los factores que favorecen la comunicación intercultural por parte de los inmigrantes y presenta aspectos étnico-culturales y características personales tales como tolerancia a la incertidumbre, resiliencia y disposición a aceptar cambios.

2.1.2 FASES EN EL PROCESO DE INMIGRACIÓN. LA RECLUSIÓN VOLUNTARIA DE LOS INMIGRANTES.

Distintos investigadores han señalado un ciclo de fases en el proceso de inmigración, cada una con sus propias características socio-emocionales y temas representativos (Thomas y Znaniecki, (1926/1958); Park y Burgess, en Shuval, 1982; Itzigsohn y Minuchin-Itzigsohn, 1988). El mismo aspecto puede tener significado (personal y social) y valoración diferente en distintos estadios: no es lo mismo tener dificultades en el dominio de la lengua a los 6 meses de llegada que a los 10 años. Con respecto al tema que nos ocupa en esta tesis, las relaciones interpersonales cercanas con habitantes nativos del país de arribo, se suelen generar relativamente tarde en el proceso de integración. Ya Thomas y Znaniecki (1926/1958) describen que los vínculos que priman en la primer fase de los inmigrantes en la nueva sociedad son los que se establecen con miembros de la misma comunidad de identificación. Una de las funciones que cumplen estas relaciones es la de ser un puente entre la sociedad de origen y la de arribo. Park y Burgess, señalaron etapas psicológicas en la inmigración con un orden determinado. En cuanto a las relaciones entre los dos grupos sociales que nos ocupan, indican el siguiente proceso: contacto, competencia-conflicto y finalmente acomodación-asimilación. Shuval considera que este orden no es universal ni único, idea con la que concuerdo. Tanto Park y Burgess como Thomas y Znaniecki, hablan del proceso de asimilación como una evolución, sin referirse a aspectos relacionados con la sociedad de acogida y/o a las dimensiones económica y política de la misma.

Eisenstadt (1970) también se refirió al cariz que la inmigración tomará como dependiente de la interacción entre los dos grupos participantes. Definió dos tipos de variables intervinientes: a- las expectativas del inmigrante acerca de su rol en su nuevo entorno social (expectativas del rol, o *role expectations*); b- las demandas que éste le impone y los servicios que pone a su disposición.

Este sociólogo también considera que estamos frente a un proceso de larga duración, que se inicia en la motivación de emigrar dada la insatisfacción del individuo de aspectos de su vida en su país de origen y de las expectativas que deposita en un cambio en una nueva sociedad. Según Eisenstadt estas esperanzas se delinearán en base a modelos cognitivos existentes que lo pertrechan asimismo en su actitud hacia el lugar de destino y en sus disposición a efectuar y aceptar cambios.

La segunda fase, que constituye el mismo traslado, se caracteriza por una reducción de la actividad y la participación social. Los inmigrantes tienden a recluirse entre ellos mismos y ejecutan una cantidad limitada de roles, se van desprendiendo de los valores que trajeron consigo, pero aún no han adquirido substitutos para ellos, lo que despierta ansiedad y falta de seguridad psíquica. Dos son los factores que contribuyen a tolerar las dificultades: la motivación de emigrar y el grupo de pertenencia que constituyen los otros inmigrantes, en cuyo marco comienza a diseñar roles nuevos. Éstos sólo se institucionalizarán y se internalizarán los nuevos valores que ellos implican en la medida en que se implementen en otros grupos y escenarios, fuera de los endogrupales. En el caso de niños, su motivación no es la que origina el movimiento migratorio, sino la de sus padres. La disposición que tengan a aceptar de mejor o peor grado esta iniciativa, la participación en los preparativos, las explicaciones que reciban acerca del paso y su identificación con éste, la permisividad que reciban para expresar su ‘duelo’ de separación de su medio conocido, etc., todo esto influirá en su propia motivación.

Otra socióloga, R. Bar Iosef (1970) considera que la reclusión en el grupo de origen tiene simultáneamente aspectos positivos y negativos. Ofrece la posibilidad de contactos informales, relajados, de entretenimiento y exentos del anonimato que el inmigrante experimenta en su nueva sociedad, se mantiene el tipo de interacción relativo al rol ejercido previamente. Bar Iosef no menciona a los niños, mas no cabe duda que los contactos que establecen los recién llegados con los veteranos en la escuela, son agradables y relajados y se establece mayor intimidad con menos dificultades. La socióloga comenta que esta misma facilidad de comunicación contiene "el peligro" de perpetuar el aislamiento y el enclaustramiento. Es de notar que como israelí que desarrolló su tarea científica fundamentalmente en las décadas '60 y '70, su interés por una inmersión rápida de los inmigrantes es transparente. A partir de la década de 1990 se encuentran más trabajos científicos llevados a cabo en este país, que advierten la existencia de una variedad de procesos y modelos de integración; y que además observan la incongruencia entre el nivel 'declarativo', las prácticas sociales y la cotidianidad. (Eisicovitz y Back, 1990; Horowitz, 1991; Tatar y cols., 1994).

2.1.3 EL PROBLEMA CONTRADICTORIO Y MULTIFACÉTICO DE LA INMIGRACIÓN- EL APORTE DE E. KRAU

Krau (1991) adopta una perspectiva interdisciplinaria acentuando el carácter intrincado (o complejo) de la inmigración, que otorga a su trabajo un interés especial, razón por la cual he decidido incorporarlo. Diseña un modelo de interacción multifacética de emigración-inmigración. Manifiesta que son escasos los intentos de analizar el fenómeno desde una óptica psicosociológica, situación que resulta inaudita en la "era de la psicología". Opina que hay buenos análisis parciales, pero como Shuval, considera que la inmigración es un acontecimiento de importancia tanto en la vida del individuo

que la emprende como en la de la sociedad que lo acoge. Añade que se trata de un proceso prolongado, con varios niveles y dilemas contradictorios para ambas partes. Krau estipula que el "drama de la inmigración" tiene más de dos actores, ya que comienza en la sociedad del país de origen, siendo necesario tener en cuenta a todos ellos, para que el estudio de los problemas de los inmigrantes sea válido (Ibid., XVI). Su trabajo se refiere al fenómeno de la emigración-inmigración como un proceso continuo en el que imperan factores sociales y psicológicos, económicos e ideológicos que afectan a la sociedad como una macroestructura y permean las situaciones en el nivel interpersonal. Considera que su enfoque permite explicar los comportamientos aparentemente contradictorios, ilógicos y discriminatorios por un lado, y las actitudes que atentan contra la integración por el otro, dejando efectos nocivos por décadas. Construyó un modelo descriptivo-analítico de interacción, ya que el inmigrante no está solo en los acontecimientos de su drama. Indica que a nivel psicosocial, no sólo la imagen del inmigrante que tiene la sociedad receptora es incongruente, sino que aquél tiene una percepción desacertada de su contraparte, por razones diferentes. Las interacciones se producen a nivel individual y grupal y cada uno de los niveles se explica por procesos específicos: para las interacciones grupales acude a modelos descriptivos de naturaleza sociológica, para las interacciones interindividuales recurre a un análisis psicológico basado en teorías cognitivas, interaccionistas y humanistas. Este psicólogo social se ha centrado en los actores adultos del drama migratorio, pero dada su perspectiva amplia, se refiere a las familias y a los niños también. Reconoce que los actores protagonistas, inmigrantes y nativos, se relacionan mutuamente de modo 'poco objetivo', acentuando cada uno un aspecto aislado de este fenómeno multifacético. Las decepciones de los inmigrantes surgen debido a la disparidad entre sus expectativas y su falta de realización. La comunidad receptora "no ve a los inmigrantes como ellos

realmente son" (Ibid., XVI), Krau asevera que ésta necesita justificar la discriminación que impone, la cual a menudo procede de factores irrelevantes al grupo llegado, como explicaremos en la sección siguiente.

La comprensión de la complejidad permitirá una mejor aprehensión del problema y surgirá del descubrimiento de aquellos "mecanismos" responsables de la falta de armonía entre la realidad y su reflejo en la vivencia de los actores del drama, para lo cual es necesario recurrir a métodos que superen las limitaciones de las estadísticas demográficas. A pesar de que habla de construcción de imágenes recíprocas,⁴ Krau parte del sobrentendido de que cada una de las partes implicadas es un ser unívoco-real, percibido distorsionadamente por el otro por medio de mecanismos cognitivos varios como la disonancia cognitiva, el efecto de halo, etc. Sin embargo, su perspectiva es múltiple (por no volver a decir compleja). Estipula que el fenómeno de la migración es de naturaleza contradictoria, cada uno de los actores o factores sociales que intervienen (niveles macro y micro) tienen motivos y aspiraciones diferentes, la situación es interpretada selectivamente, y cada grupo enfatiza otra sección de la realidad. Establece ocho etapas en la migración, partiendo de la maduración del motivo de dejar el país de origen, hasta la 'asimilación' en el de arriba. Cultura e ideología son factores que ubica en casi todas las fases, las cuales tienen expresión tanto a nivel micro como macro-social. Denomina a estas, momentos "conjuntos de eventos interactivos", ya que son aspectos del proceso que se influyen mutuamente. En cada uno la persona está volcada hacia un asunto preponderante: familia, ideología, ocupación, etc.

Aplica distintos modelos explicativos para cada acción o etapa que forma parte del proceso migratorio, tomando caminos diferentes para aclarar una acción colmada por el

⁴ En este sentido, estamos frente al 'inmigrante imaginado' que menciona M. Delgado, 1998, 29-44, quien establece que lo que hace al inmigrante no es su mera presencia, sino lo que se le atribuye a ella, a modo de estigma. Santamaría (1999) emplea el mismo término con matices similares, mas enfatiza la construcción de una figura social.

éxito y otro para un fracaso, como sería en el ejemplo de la reconstrucción de una carrera ocupacional.

Krau afirma que en el nivel macrosocial a fin de comprender cada ejemplo migratorio específico, es menester relacionarse con las condiciones económicas, sociales e ideológicas en cada período histórico. Debido al carácter dinámico y multifacético de los procesos sociales, se pueden observar disparidades en las posiciones ideológicas de diferentes sectores sociales, o discrepancia entre la ideología declarada desde los órganos estatales y la población o grupos dentro de ella. Podemos agregar que intereses, posiciones socioeconómicas y culturas diferentes, obviamente conducen a construir posturas distintas dentro de una misma sociedad frente al fenómeno migratorio.

2.1.3.1 LA REACCIÓN DE LA SOCIEDAD RECEPTORA DE INMIGRACIÓN

En el campo de la educación escolar, que es el que específicamente nos ocupa, uno de los argumentos más comúnmente esgrimidos en contra de los inmigrantes en la sociedad de arriba, se refiere al peso y retroceso que la educación formal de sus hijos impone. Dado su desconocimiento del idioma local, siempre están en desventaja con respecto a los nativos. A pesar de que aquellos no son los causantes del deterioro de la educación, al tener necesidades específicas, aumentan el nivel de demanda al cual los docentes se ven expuestos. Por consiguiente muchos niños inmigrantes no llegan a desarrollar sus capacidades, y se torna difícil discernir entre inteligencia limitada, shock cultural o la necesidad emocional de retrotraerse como parte del proceso de cambio. Las actitudes de los ciudadanos hacia los inmigrantes seguramente afectará a sus hijos, quienes se encuentran a diario con sus compañeros inmigrantes en el marco escolar. En el caso de la inmigración de origen ruso a Israel, ésta es considerada en general como un aporte

positivo al sistema educativo. En ciencias y en Inglés, la mayoría de los alumnos de ese grupo tienen un buen nivel y su actitud hacia el estudio es seria.

Krau hace una reseña y análisis de los argumentos esgrimidos contra la inmigración en diferentes países, tanto a nivel público como académico, los cuales aluden a la carga que ésta impone al estado a nivel económico, social y educativo, o el peligro de incremento de la criminalidad. Impugna las razones mencionadas presentando otras tales como la sensación de amenaza que los receptores sienten ante la diferencia. Se apoya en la investigación de Wylie, (1961, en Krau, 155), quien realizó un escrutinio sobre la literatura centrada en el 'auto-concepto' y documentó que la mera sensación de incompletud en éste, conduce a ansiedad y defensividad. La existencia de otra imagen del mundo amenaza con el colapso de la propia⁵. Recurriendo a Toffler (1970, op.cit.156) Krau añade que la capacidad humana de tolerar cambios es limitada, la aceleración de transformaciones conlleva stress y a una actitud defensiva. El inmigrante con su presencia simboliza la inestabilidad social asociada con el concepto de shock del futuro. La actitud defensiva se manifiesta en el pensamiento emocional y la agresión. Ya mencionamos con anterioridad que otros autores coinciden en esta idea, Krau parece no conocerlos.

Otro concepto que introduce para explicar más detalladamente los fenómenos que se producen en la interacción nativo-inmigrante es el de 'desviación secundaria'. (Lemert, en Krau, Pág., 138). Según este psicólogo, la desviación primaria es algún aspecto del comportamiento personal, contrario a las normas sociales, pero no auto sancionado. La desviación secundaria consiste en las conductas a las cuales el individuo se ve impelido por las reacciones recibidas a su comportamiento de desviación primaria. Krau

⁵ Otros autores hablan del inmigrante definido y vivido como amenaza, entre ellos Lerena, (1989 en Juliano, 1993). No todos explican a qué se refieren. Freud (1921) fue de los primeros en pormenorizar en este fenómeno, al que denominó 'narcisismo de las pequeñas diferencias' y del que hablaré más adelante. La investigación de Wylie, corrobora la teoría freudiana desde otra perspectiva teórica.

considera que la mayor parte de la conducta desviada atribuida a los inmigrantes proviene del tipo de desviación secundaria: son forzados a tal comportamiento por el efecto de la perspectiva rotuladora de la opinión pública en la sociedad nativa. Es lo que Elias (1994) denomina internalización del estigma.

Krau recurre asimismo al concepto de perspectiva rotuladora- *labelling perspective*: la clave en una conducta desviada no está en quien la lleva a cabo sino en la sociedad que la califica de tal modo, (Schur 1971; Jones 1977). Teóricos más contemporáneos hablan del mismo fenómeno en términos similares. Un comportamiento es una desviación en la medida en que se considera que compromete un alejamiento de expectativas normativas y suscita reacciones interpersonales o colectivas que aíslan, corrigen o castigan a quien ha cometido tal conducta. Elias interpreta a esta rotulación como una estrategia para mantener la cohesión grupal y delimitar la pertenencia al grupo. Añade otra función a estas, la de justificar la exclusión, argumento que también Delgado (1998) propone. Jones (1977) sintetiza del siguiente modo las claves de la perspectiva mencionada:

1. Se espera que determinadas categorías de personas efectúen consistentemente comportamientos desviados.
2. Una vez que se ha estigmatizado a una persona como perteneciente a tal categoría, se reacciona ante ella de modo que se la impulsa a reaccionar con la desviación secundaria, confirmando de este modo la expectativas iniciales.

Sintetizando el extenso trabajo de Krau:

- I. El inmigrante es una figura social que representa cambio, ya que la migración genera transformaciones en el individuo que la emprende y en la sociedad que lo acoge, aún cuando es él quien efectúa las mayores modificaciones. La presencia de la ‘diferencia’ genera sensación (inconsciente) de amenaza, mas Krau no se limita en su

explicación a procesos psicológicos, ya que admite también la influencia de los medios de difusión en las actitudes del público. No aclara el propósito o motivo de la prensa en atribuir al inmigrante el poder de amenaza.

II. Los cambios que la migración implica no son inevitablemente negativos. Krau al igual que los sociólogos que estudiaron la construcción de la figura del inmigrante, estima que la perspectiva utilizada por la investigación social es uno de los factores que alimentan las expectativas negativas del público, o que coadyuvan a la construcción⁶ de una figura social de ese carácter. A nivel político, social y económico, las malas condiciones de trabajo y de seguridad social son los factores que llevan a los inmigrantes a la marginalidad y no son las consecuencias de su arribo.

III. En muchos casos, las acusaciones de la opinión pública se basan en datos falsos y son diseminados a fin de crear animosidad, mas no explica cuáles son los propósitos perseguidos. Se puede llegar a suscitar el fenómeno de la profecía auto cumplida, la que a su vez refuerza (podemos decir que a modo de iteración), las actitudes de la sociedad anfitriona.

IV. El problema “contradictorio” del inmigrante, está en suma, configurado por la interacción de factores micro y macrosociales, de los órdenes económico, social, político, ideológico y psicosocial.

2.2 IDENTIDAD

Para el caso de la inmigración extracomunitaria en España, Santamaría presenta una historia condensada del movimiento migratorio y de la ley de derechos de los extranjeros en el país. Plantea que la inmigración del Tercer Mundo constituye un

⁶ Krau no emplea este vocabulario, pero sus ideas apelan a la influencia de la ciencia y los medios de difusión en la configuración de este fenómeno.

aspecto en la construcción de una nueva identidad española frente a su inserción en la comunidad europea. Utiliza la denominación de *utilidad identitaria* acuñada por Michel Marié (1989, en Santamaría 1999). En este caso, los inmigrantes, conformarían un polo negativo frente al cual España se diferencia de ellos y se asemeja a los otros países de la 'comunidad', con el carácter excluyente que este término conlleva.

Componentes y lugares comunes en el discurso periodístico y/o científico español sobre los inmigrantes extracomunitarios, sirven al fin mencionado. Se acude a características sociodemográficas, con un gran uso de las estadísticas y de términos como catástrofe, avalancha, bomba demográfica, invasión, etc.; las dificultades que los inmigrantes sufren y las que inducen, la falta de integración debida a las grandes diferencias culturales, los "brotes" de agresión racista y xenófoba, las nuevas demandas que una sociedad multicultural impone a la educación, etc. (Santamaría, 1997:44-45).

Kristeva (1991) y Todd (1996) desde el psicoanálisis, la historia y la antropología, también interpretan que la existencia de un conglomerado relegado dentro de la misma sociedad, permite sostener la imagen de una homogeneidad interna en la comunidad anfitriona. Kristeva habla de una atribución de diferencia y una exclusión activa por parte de un grupo mayoritario hacia los extranjeros y no de características objetivas que justifiquen tal situación. Añade que los términos de la denigración que se hace de los extranjeros son los aspectos temidos y reprimidos en la sociedad y en los individuos que la cometen, acercándose a la *labelling perspective* presentada con anterioridad.

La escuela sociocognitivista estableció a nivel microsocia que la denigración de grupos sirve la función de construcción y afirmación de la identidad. (Tajfel, 1978 a y Brown 1988). Vaughan (1978) pone el foco de su atención en niños y asevera que la identidad se constituye por medios sociales, entre ellos el favoritismo endogrupal y la ganancia a costa de pérdidas que se infligen al exogrupo. Al hablar de ganancias y pérdidas, juzgo

que entramos en el dominio del concepto de poder, al cual considero muy relacionado con el de identidad, como iremos viendo al avanzar el capítulo y en el material etnográfico.

2.3 PODER. RECURSOS SIMBÓLICOS Y MATERIALES

2.3.1 GRUPOS EN RELACIÓN. (N. ELIAS).

Scotson y Elias (1976; 1994) estudiaron una pequeña comunidad inglesa en la que había problemas de delincuencia juvenil. Al adentrarse en la colectividad a fin de llevar a cabo una reconstrucción del desarrollo del proceso que había llevado a la situación presente, observaron que los dos barrios de obreros estaban imbricados en una relación de ‘establecidos y marginales’, semejante a muchos otros casos a nivel macrosocial⁷. Ya en el prólogo Elias habla de los méritos y desventajas de un estudio microsocioal como el que emprendió y la validez científica del mismo. Considera que estudiar una problemática universal en una pequeña comunidad, tiene la ventaja de permitir una visión microscópica, establecer un ‘paradigma empírico’ (Ibíd.,XVII), crear un modelo a pequeña escala, el cual puede ser ampliado a fin de revisar las mismas configuraciones en escalas mayores. Por otro lado, es preciso recordar siempre que una pequeña comunidad y sus problemas no están desconectados de aquellos en gran escala del país; no ocurren en un vacío. Por lo tanto es necesario contextualizar socio-históricamente el estudio microsocioal.

Ambos grupos en pugna de la comunidad inglesa a la que apeló Winston Parva, pertenecían al mismo país, etnia, clase social, etc; eran dos barrios de obreros. La únicas diferencias entre ellos estaban dadas por la cohesión interna y la organización que los establecidos, por estar en el lugar por dos o tres generaciones, habían desarrollado. Esta

⁷ Elias lo denomina “tema humano universal” (Ibíd.: Pág. XV).

cohesión implica identificación colectiva y comunidad de normas, las cuales inducen la ‘euforia’ que acompaña el saberse perteneciente a un grupo superior, con el complementario desprecio hacia los otros grupos. La mayor cohesión implica además, una mejor organización para excluir a los nuevos de la participación en las estructuras de poder. Los nuevos que estudió Elias, por el mismo hecho de serlo, eran carentes de identidad grupal, y dada la falta de historia común, lo único que podría agruparlos era su carácter de recién llegados. La importancia descubierta del factor tiempo o historia de un grupo es otro aspecto que señala las limitaciones de teorías que sólo apelan a la posesión de recursos materiales para explicar las diferencias de poder. El tiempo ha permitido llegar a compartir atributos e identificaciones grupales. Dado que a nivel económico eran similares, el estudio del caso permitió observar la limitación de las teorías que circunscriben a la posesión de ‘objetos no humanos’ (capital material), las diferencias de poder entre grupos, sin tener en cuenta aspectos como la organización grupal. La superioridad en poder no siempre está dada en términos materiales, aunque para la mayoría de seres humanos en el planeta es esta la preponderante. Los investigadores admiten haber tomado distancia de ambos grupos para detectar cuál era la situación que les impelía a pesar de las características compartidas, a configurarse en la relación manifestada.

Elias y Scotson observaron que los establecidos percibieron como una amenaza la llegada de los nuevos, aún cuando éstos eran de su mismo país. Para defender su estilo de vida comunitario, del cual estaban orgullosos, cerraron filas defendiendo su identidad grupal y afirmando su superioridad. Esta estrategia incrementa el atractivo de la pertenencia al grupo, que denomina carisma. Como los nuevos carecieron de cohesión interna, por el mismo hecho de serlo, no pudieron responder a esta reacción; de ahí la conclusión acerca del poder que implica la organización grupal.

La tesis de su trabajo, es que las diferencias entre ambos grupos no fueron la causa de la tensión, sino que se ‘crearon’ a fin de defender la monopolización de los recursos de poder, sus normas y su carisma grupal. También Delgado (1998) considera que la diferencia es una estrategia para impedir la inclusión de grupos determinados en la sociedad. Denomina ‘figuras de exclusión’ a los mecanismos por los cuales se excluye a grupos de personas de su acceso a recursos de la sociedad. Incluye entre éstos a los racismos biológico y cultural, los prejuicios, la homofobia. Delgado menciona también la ‘alterofobia’, rechazo del otro. Por extensión, en la xenofobia a quién se ve como extraño, se percibe en él una cualidad que en realidad le es asignada. La exclusión racionaliza la explotación, marginación, expulsión, etc., y les da apariencia de hechos naturales.

Dalal (1998) incorpora el concepto del favoritismo intergrupalo desarrollado por la escuela sociocognitivista. Podemos concebirlo como ‘la otra cara de la moneda’ de la estigmatización y añadir otro alcance a la complejidad de las relaciones que nos ocupan. Recordemos que el favoritismo intragrupal es algo más que la lucha por el poder o los recursos ya que incrementa o aporta a la autoestima, como ya indiqué en el apartado anterior (Vaughan,1978; Sherif, 1961). En la próxima sección, veremos de qué manera Elias define el favoritismo endogrupal.

2.3.2 CARISMA DEL GRUPO, EXCLUSIÓN Y AVENENCIA A LAS NORMAS.

Elias sostiene que la complementariedad entre el carisma del grupo propio y el desprecio del ajeno son uno de los fenómenos más fuertes en esta relación y aporta una clave para comprender la barrera emocional contra cualquier contacto intergrupalo por parte de los establecidos. A fin de gozar del carisma de la pertenencia al grupo, cada miembro del mismo, sean familias o individuos, deben pagar el tributo de su avenencia

a las normas. De este modo, la cualidad más sobresaliente de los miembros del grupo ajeno, es su no conformidad con tales normas, se los considera anómicos, por lo cual el contacto con ellos es percibido como desagradable. El conocimiento de personas o grupos que llevan un modo de vida con normas diferentes, pone en peligro las normas grupales propias y cuestionan implícitamente las defensas establecidas a fin de respetar las normas. Por el contrario, el acatamiento de las mismas, depara el respeto que la persona miembro del grupo fuerte siente por sí misma y el que le depara con sus compañeros la pertenencia al “grupo superior”. La evitación de contacto cercano con los marginales tiene a nivel emocional lo que se ha dado en llamar ‘el temor a la polución’ (el otro es apestoso, sucio, piojoso, un empollón). Quien establece contacto con los ‘anómicos’ corre el peligro de ser sospechado como alguien que desacata las normas grupales (infección anómica), y perder así el respeto y lugar en el orden interno del grupo.

Las normas y la presión del grupo funcionan como una consciencia y como leyes inconscientes. Si el diferencial de poder es muy grande, un miembro del grupo se desinteresará por lo que digan los miembros del exogrupo, mas no así los del endogrupo. La relación con el grupo-nosotros (we-group) es elástica, pero tiene sus límites, no hay autonomía total de éste. Si la pertenencia otorga una auto imagen muy buena, el respeto a las normas será muy fuerte, parece ser que es una relación de costo y beneficio. En un grupo pequeño, donde todos se conocen personalmente, la presión que las normas grupales ejercen es intensa.

Los conflictos y tensiones inherentes en esta relación pueden llegar a ser silenciosos, en especial si la diferencia de poder es muy fuerte. En la medida en que los establecidos comienzan a necesitar de un modo específico a los otros, la diferencia puede llegar a modificarse.

2.3.3 ESTIGMATIZACIÓN Y CALUMNIA.

Elias especifica que los medios empleados a fin de conservar el poder (y la identidad, como veremos más adelante), son la estigmatización y el chisme. Para la primera, se atribuyen al otro grupo las características de los sectores anómicos del propio; y por el contrario, se adopta para el grupo entero, las características de sus miembros más sobresalientes o quienes establecen las normas (nómicos). De este modo, siempre se puede probar ‘empíricamente’ la veracidad de los atributos que crean superioridad, ya que se hallarán miembros que respondan a estas particularidades.

Elias critica la perspectiva del prejuicio, ya que ésta se basa en una óptica individual y no observa las relaciones de interdependencia entre los grupos en cuestión. Un grupo puede estigmatizar a otro debido a que sustenta posiciones de poder, las cuales no pueden ser revertidas. El estigma es adoptado como parte de la auto imagen, debilitando así al grupo señalado. Según este sociólogo cuando se producen modificaciones en las relaciones de poder, la situación cambia y es el otro grupo el cual comienza a atribuir estigmas, como ocurre con grupos ‘negros’ en EEUU u otros grupos en otras partes del mundo. Me permito discordar con esta idea, el estigma también es construido dentro de grupos débiles para ser atribuido a sus opresores o grupos poderosos con los que están en contacto⁸. Éste permite una expresión de la agresión y antagonismo que se siente hacia el otro, aun cuando no se haga pública. Otro aporte del estigma del poderoso por parte del débil, es una compensación y alivio para paliar las afrentas a la auto estima. Esto no contradice que el estigma adjudicado al débil llega a ser parte de su auto imagen impidiéndole con frecuencia, defenderse o responder, hasta que el des-equilibrio de poder se modifica.

⁸ Elias no proporciona una definición del ‘estigma’, mas de la lectura se desprende que se refiere a la construcción de una imagen denigratoria de los miembros de un grupo. En su trabajo se circunscribe al estigma como imagen (o representación) social por parte de grupos de poder a fin de preservarlo y mantener distancia social.

Los conceptos empleados para estigmatizar tienen valor en el contexto específico y están relacionados con las características del grupo que los produce, mas hallan un aliado en los grupos vilipendiados: la sola mención de su nombre en una situación de marginalidad, connota inferioridad para sus miembros. (XXIV). En toda sociedad hay denominaciones empleadas con el fin de estigmatizar y sólo tienen significado en el contexto de relaciones de establecidos y marginales, es decir, cuando hay desequilibrio en las relaciones de poder entre dos grupos. Elias habla de la influencia del estigma en la personalidad del marginal, de modo semejante a la dinámica de la desviación secundaria que menciona Kraus.

La estigmatización tiene características comunes en contextos variados, siendo la anomia una de ellas: se dice que los ‘otros’ son engañosos, indisciplinados e irrespetuosos de la ley. Se les critica también por sucios, uniendo en ‘la falta de limpieza’ la anomia y la suciedad. Se les llega a denominar asquerosos o in-mundos. El autor trae el caso de estigmatizaciones de pueblos entre los cuales no hay diferencia étnica o de otro tipo, como tampoco la había en la comunidad observada. El estigma llega a ser parte de los miembros del grupo, manifestándose en logros inferiores en las pruebas de inteligencia, aun cuando no hay problemas de sesgo cultural, como se demostró en un grupo marginado en Japón.

Por medio del rumor, el estigma se difunde, constituye una fantasía colectiva y llega a reificarse, a tomar características objetivas, que liberan de toda culpa al grupo estigmatizador: “son así, son sucios”, etc⁹. (XXXIV-XXV). Los miembros del grupo establecido sólo usarán como material para las calumnias, aquellas cosas que refuercen la imagen denigrada de los marginales. En el primer grupo la murmuración fortalece la

⁹ Elias (1976) destaca que en ciencias sociales aún cuesta pensar en términos de fantasía, ya que la influencia de la Ilustración con su concepción del hombre como ser racional, sigue dominando las ciencias. Creo que 25 años más tarde, seguimos con este problema.

cohesión, mientras que en el otro es menos efectiva, ya que no están organizados y no se comunican entre sí. Elias observa una relación inversa entre la seguridad que los miembros de un grupo tienen acerca de su superioridad y la rigidez de la murmuración: a mayor inseguridad, mayor rigidez en la figura que crean de los marginales en sus chismes. (Elias y Scotson, 1994:95). Otro ejemplo de “la inhabilidad del grupo cerrado de ver al otro lado y sus paradójicas demandas” (Ibíd.:96) consiste en el rechazo de los nuevos por ser “forasteros cosmopolitas” y por medio del chisme acusatorio impedirles compartir la vida comunitaria (Ibíd.:96). Mas la máxima incongruencia, reside en que se está hablando de gente que ya está instalada en la comunidad cerca de dos décadas, y aún se los denomina nuevos, forasteros, etc. Los niños de ambos barrios nacían en un ambiente donde las figuras ya estaban delineadas con firmeza y las reproducían en sus propias relaciones.

Al trazar la historia de las relaciones, consignan que el estilo ruidoso de los inmigrantes londinenses a la comunidad, amedrentó a los antiguos, quienes evitaron su compañía.

Como veremos en la escuela observada, la situación es diametralmente opuesta: los nativos en un enunciado muy simplista, son ruidosos y expansivos y los inmigrantes son reservados y silenciosos. Esta diferencia es uno de los argumentos esgrimidos en forma denigratoria para la exclusión o la falta de contacto.

Farhad Dalal es un terapeuta de grupos destacado en el londinense Institute of Group Analysis y otras instituciones similares. Tal vez por ser él mismo alguien que inmigró de la India, haya desarrollado una sensibilidad social que se demostró en artículos como ‘Race’ and Racism: An Attempt to Organize Difference, (1993). En 1998 publica un libro en el cual analiza, critica y extiende la concepción teórica de S.H. Foulkes, quien desarrolló aproximadamente a partir de 1945 una perspectiva teórico-práctica de psicoterapia grupal de amplia difusión y vigencia. Foulkes colaboró con Elias y fue

influido por él en su concepción del grupo, hecho harto conocido en el campo profesional de esta especialidad (M. Pines, en Dalal, 1998:9). Su intención en *“Taking the Group Seriously”* es presentar en detalle la colaboración mencionada, criticar la falta de consistencia de Foulkes y proponer una perspectiva psicológica centrada en el grupo. La relación con ‘los otros’, el papel de las relaciones de poder, la ideología y las características del pensamiento, constituyen un núcleo amplio de su estudio. Dalal me permitió incrementar mi comprensión del tema y los fenómenos que observé y unir, como él lo hace, los aspectos cognitivos, inconscientes y sociales de éstos. Amén de presentar entre otros, el estudio de Elias en *“The established and the outsiders”*, integra el trabajo de Matte-Blanco para explicar la categorización social como un fenómeno cognitivo (162-166), la mente como clasificadora, usando un sistema bi-lógico.

Considera que hay una tendencia a simplificar la información del entorno, de modo que concuerda con los psicólogos cognitivistas y sociocognitivistas. Pero Dalal, siguiendo a Elias, añade que los atributos elegidos para construir la figura del otro son los relevantes en cada situación, emergen del contexto social y su objetivo es la sustentación de las relaciones de poder. Concuerda con el sociólogo en que algunos de los atributos parecen ser universales, como el de la anomia y la suciedad, y que como veremos, también aparecieron en la comunidad escolar que estudié.

Otros aspectos que Elias trata y en los que Dalal se detiene son los de la identidad y el significado de lo ‘desconocido’, ambos también de relevancia para esta tesis.

Como ya introduje arriba, el grupo de los habitantes previamente establecidos siente amenazado su estilo de vida por la llegada de los nuevos (Elias y Scotson, 1994:95). El grupo de los establecidos, y en especial las familias con historia más larga en el lugar, reaccionaron enfatizando enérgicamente su ‘antiguo estilo de vida’ y exhibiendo intolerancia ante quienes no se atuviesen al mismo. Dalal demarca con claridad las dos

causas en esta situación: la percepción de amenaza a la identidad y la preocupación por la continuidad de la base de poder. Es decir, que ambos, identidad y poder son factores determinantes del conflicto, y no sólo uno de ellos. Del segundo ya he expuesto sucintamente las ideas de Elias, me detendré ahora un poco en el tema de identidad.

2.3.4 PERCEPCIÓN DE AMENAZA A LA IDENTIDAD.

Dalal menciona las dos causas que Elias encuentra para el conflicto entre los dos grupos de la comunidad que estudia. La primera, es que la mera existencia de forasteros, quienes no comparten historia ni normas (de respetabilidad) con los establecidos, es percibida como un ataque contra su propia imagen (identidad). Dalal nota que ya Freud se refirió a este fenómeno. Freud y Elias¹⁰ explican que en la vivencia de los establecidos, la estigmatización es un contraataque, ya que sienten que han sido atacados por los ‘diferentes’ por su sola presencia cuestionadora. El ataque que ‘sufren’ los establecidos es una fantasía, el que infligen a los otros, es real.

Al mismo tiempo, Dalal admite que la identidad implica un proceso cognitivo: la categorización, y un sentimiento: la pertenencia. Ambos son relativos y contextuales y no implican una esencia inmutable. (Ibíd.:172-174).

Una de las conclusiones a las que Dalal arriba, es el carácter frágil de la identidad, entre otras razones, por su dependencia del contexto y lo ilusorio de la misma. (Ibíd., 200-203). Esta fragilidad es el motor de la agresión implementada para defenderla (o sostenerla), para lo cual se la basa en diplomas, actitudes, religión, afiliaciones, etc. Estos procedimientos no logran proveer de la seguridad anhelada, por lo cual está en constante apuntalamiento, entre otras cosas, por medio de la creación de fronteras y

¹⁰ Elias conoce, respeta y critica el trabajo de Freud y otros psicoanalistas con respecto al tema de los aspectos sociológicos de la identificación. (Elias, 1994:174-175).

categorías o denominaciones; pero esta es una tarea sisífica, dada su fragilidad inherente. En niños esto tiene importancia por razones evolutivas.

Las denominaciones no sólo aportan cierta seguridad, también demarcan quien puede acceder a determinados recursos y a quién le está vedado. Nuevamente vemos imbricadas la identidad y el poder. Dalal establece otro significado a la relación identidad-poder, y considera que la fragilidad de la primera, con la constante necesidad de defensa de la misma, requiere del establecimiento de relaciones de poder (Ibíd.:193). Elias sostiene que las relaciones de poder son centrales en las relaciones humanas, Dalal agrega que también lo son en la identidad. Así como Elias establece que el poder no es una posesión sino que surge de una posición en una red de interacciones sociales y relaciones, también la identidad se conforma en un proceso relacional. Estas ideas confluyen con otros estudios que se vienen realizando en el campo de la psicología clínica desde fines de la década del 70 del siglo pasado y que se denominan 'perspectiva relacional' o 'ínter subjetiva'.¹¹

Por razones de espacio y a fin de lograr claridad sintetizaré el desarrollo de Dalal, que incluye otros aspectos además de lo expuesto hasta aquí: el grupo teme el ataque de aquellos que no pertenecen, 'nosotros' tememos (sin ser conscientes) a 'ellos'.

1. Pertenecer implica adoptar un nombre, una categoría, creándose así una ilusión de seguridad: quién soy, quiénes son los otros y quiénes no somos o no son ellos; nos delimitamos y definimos dentro del infinito. Por tanto una amiga que imagino idéntica a mí, conforma una unidad básica y protectora, como veremos en el proceso de uno de los grupos formados.
2. La categorización (ser denominado) también permite establecer quién tiene acceso a qué recursos. Un ejemplo de la comunidad descrita en la tesis: los niños

¹¹ Sólo mencionaré los trabajos pioneros, Gilligan, (1982) a quien Gergen (1991) nombra; Jordan, y cols., 1991.

que se consideran exitosos en el fútbol, monopolizan el uso de la cancha en el patio escolar.

3. Los grupos se forman de acuerdo al contexto, tienen bases socio-históricas. Los nombres que adopten variarán según el contexto y las condiciones económicas, pueden ser tácitos, son el criterio que adoptan para congregarse; mas también hay criterios universales. (Los que son diestros en el fútbol no se agruparán con quienes no los son; en un país de inmigración como es Israel, una de las denominaciones más frecuentes es la del país de origen).
4. El nombre que el grupo adopte para definirse, instaurará el nombre de lo que el grupo teme y lo que probablemente atacará. (En la pre-adolescencia, a los 10-11 años, las niñas “listas” desprecian a las “empollonas”).
5. Una consecuencia inevitable de la formación de un grupo es que otros quedan excluidos, al menos hasta que se modifique su denominación o se explicita su apertura y por lo tanto, su modificación.

Delgado (1998) asevera que el inmigrante es una producción social, una denominación que se aplica a algunos de los inmigrantes; sólo lo es el pobre y quien procede del Tercer Mundo, quien provee a Europa de mano de obra barata. Esta designación es un dispositivo estratificador que se halla en muchas sociedades, también menciona a la israelí, mas espero que a lo largo de esta lectura las diferencias con la realidad europea se vayan perfilando.

Asimismo, la noción de inmigrante se revela como útil para operar una discriminación o segregación semántica aplicada sólo a los sectores subalternos de la sociedad, que la divide en dos grupos que mantienen entre sí relaciones de oposición y de complementariedad: inmigrantes y autóctonos que no son otros que “inmigrantes más

veteranos” (sugere la semejanza con el discurso israelí tradicional, como veremos en el capítulo 4). Esta línea divisoria imaginaria funciona en beneficio de quienes la trazan y ejecutan la dualización. Hasta aquí, es fácil ver la similitud entre las ideas de Delgado y las de Elias y Dalal, aun cuando emplean una terminología un poco diferente, fundamentalmente porque los dos últimos se refieren también a identidad y formas no materiales de poder.

La denominación inmigrante cumple también una función lógico-simbólica. Como producto cognitivo, permite unir dos instancias incomunicadas e incompatibles, pero que están en contacto y provocan un cortocircuito social: el inmigrante es un extraño que convive con quienes así lo denominan. Está aquí pero es de otro lado, como de otro mundo¹². Esto apareció en testimonios de los niños al hablar de los inmigrantes como extraterrestres, como ya se verá en el material de campo.

2.4 LO DESCONOCIDO.

Este tema surgió en las entrevistas con los niños, al preguntarles por los alumnos nuevos en la escuela y también aparece en muchas teorizaciones sobre la xenofobia. Es por ello que considero necesario introducir algunos aportes teóricos, para lo cual comenzaré con las ideas de Elias relativas al saber, ya que si hablamos de lo desconocido, inevitablemente hemos de referirnos a lo conocido. Las elaboraciones que formula en este tema son cercanas al psicoanálisis (Elias 1991 en Dalal, 1998: 107-110). Considera que el saber es una necesidad de los humanos al servicio de la evolución, y les permite el crecimiento y la supervivencia. Las brechas que hay en el mismo, son cerradas por medio de fantasías, ya que no saber es una experiencia aterrizadora, que se intenta evitar creando información por medio de la imaginación. “Todo lo conocido, es

¹² Simmel (1967) habló de la paradoja espacial en la figura del inmigrante. La introduciré en la descripción del material de campo.

conocido por su nombre. Lo que ocurre sin nombre es atemorizador” (Elias, 1991:96 en Dalal, 1998:109).

Agrega que lo que se recuerda u olvida no es arbitrario, sino que está relacionado con las condiciones sociohistóricas. Por tanto, el conocimiento está siempre ‘impregnado’ de ideología y se constituye dentro de las relaciones de poder. Como la ideología es inconsciente, se llega a aceptar el conocimiento como algo indiscutible y a veces no se sigue buscando conocimiento (o símbolos en lenguaje de Elias) más acorde con la realidad social, o en términos críticos, que permita instrumentar cambios. Es indispensable recalcar que para Elias, el saber es siempre un producto comunitario, social y que se construye por el lenguaje, lo que coloca a sus ideas cerca de la teoría del discurso. Estas ideas nos sirven para comprender la base social del discurso de los niños y son cercanas a otros conceptos como conocimiento tácito (Altheide y Johnson, 1994) e ideología cotidiana (Gramsci en Troyna y Hatcher, 1992).

Sintetizando: el conocimiento tiene tres funciones: controlar el mundo, evitar el terror de lo innombrable y lo desconocido y reforzar jerarquías por medio de su presentación como naturales. Los miembros desconocidos de la comunidad atemorizan, experiencia que se intenta disminuir por medio de la constitución de un saber que los denigra.

2.4.1 LAS RAÍCES HISTÓRICAS DEL TEMOR A LO DESCONOCIDO

El trabajo de Zyggouris (1998) sobre la xenofobia entendida como un desarrollo del temor al desconocido que todos los humanos experimentamos alrededor de los 8 meses de edad, contribuye también a nuestra comprensión del tema. No se refiere a esto como algo innato, sino como un miedo antiguo, relacionado con el narcisismo y la dinámica del lenguaje. Este último, es un producto específico del ser humano y que sólo se logra en la vida en comunidad, es simultáneamente la cercenadura de la misma capacidad de

identificación con la especie humana como tal, que permite su aprendizaje. Lo que el infante no puede nombrar – porque no lo conoce, o no le ha sido presentado - será extraño, el mundo conocido está constituido por aquello que se puede nombrar. En este punto se encuentran las ideas de Elias y Zyggouris, al destacar que lo que no tiene palabra, no se conoce, no pertenece y atemoriza. Concordantemente, debido a procesos evolutivos y psicodinámicos, el extranjero como desconocido, es la figura ideal para depositar en ella todo lo que el mismo niño al crecer, no ha ubicado en sí o en el entorno. La inquietante extrañeza que se siente frente al/lo desconocido, proviene de etapas tempranas en el desarrollo en las cuales la amenaza externa y la interna estaban unidas, ya que el bebé no era capaz de distinguir entre ellas. El encuentro con el desconocido es concebido como una cita con un doble: el otro encarna lo reprimido y el terror a hallarlo en uno.

Recordemos la estrecha relación entre conocimiento y lenguaje que establece Elias, así como muchos teóricos socioconstructivistas: saber es denominar, se sabe con el lenguaje, y el saber es siempre comunitario. A la vez, así como son los adultos con sus actitudes y mensajes quienes determinan el carácter de lo conocido y lo no conocido, la xenofobia que está en todos sólo se descarrilará en un racismo activo incitado por un discurso social que ha de germinar en condiciones sociales determinadas.

Al hablar de las ansiedades frente a lo/el desconocido es ineludible mencionar el trabajo de Kristeva (1991) “Extranjeros para nosotros mismos”. La autora indica que el concepto psicoanalítico del inconsciente ubica al-lo extranjero-desconocido en uno mismo, al partir de la idea de que cada uno tiene aspectos suyos ignorados para sí mismo. Kristeva implica el conflicto de la aceptación del extranjero con el conflicto del reconocimiento de la propia extranjería (op. cit.: 221). Para eso se basa en el artículo titulado "Lo siniestro" en el cual Freud (19) analiza semánticamente las palabras

heimlich y *umheimlich* y las relaciona con la dinámica de la represión y el inconsciente. *Heimlich*, -cuya raíz *heim* significa hogar- se refiere a lo que es propio, conocido y se ama. *Umheimlich* es lo extranjero, lo que no pertenece a la casa y a la patria, es lo ominoso, inquietante, siniestro. Es como un péndulo que contenemos en cada uno de nosotros. "En un polo nos atrae la referencia unificadora, en el que la unidad ponga punto final al conflicto, en el otro polo, la búsqueda de lo inquietante, lo extraño y desconocido en los otros y en nosotros mismos". (Viñar, 1998:8).

Kristeva concluye remarcando que lo inquietante es aquello que ha sido familiar, ha sido intolerable para la consciencia, se ha reprimido y se exterioriza, depositándose en otro, el extranjero. Lo que atemoriza no es algo que está "fuera de uno" sino en uno mismo.

Según la mecánica de la represión entonces, el disgusto del otro, o el ni siquiera percibirlo, ese rechazo es a su vez una identificación, el otro nos enfrenta con un aspecto propio que ha sido reprimido.

2.5 IDENTIDAD, CAMBIO Y PODER TAMBIÉN EN PSICOANÁLISIS.

Grinberg y Grinberg (1984/1989), psicoanalistas argentinos emigrados a España han escrito un libro dedicado a la descripción y análisis de casos de pacientes que han emigrado, se han exilado o son hijos de inmigrantes. Para ello se basan en su comprensión de los procesos grupales, formación de la identidad y las ansiedades de separación normales y patológicas. Un capítulo del libro fue destinado a la interpretación de las ansiedades que se despiertan en la sociedad receptora. Los autores consideran que uno de los factores en la integración reside en la reacción de la comunidad que recibe a los inmigrantes, la cual no está libre de dificultades y añaden que ésta siente el impacto de la migración, ya que afecta a su estructura y plantea

cuestionamientos a las normas que la gobiernan en los diferentes campos. Además de la inseguridad que el inmigrante siente con respecto a su identidad, su presencia implica un potencial de cambio en la estructura grupal, cuestiona la cultura receptora, hay quienes consideran que pone en peligro la 'integridad' del lenguaje y que puede desestabilizar la organización política y grupal. Estamos nuevamente frente a otra observación que recuerda el "narcisismo de las pequeñas diferencias" y-o el temor al cambio que el inmigrante simboliza y que ya introduje antes con Krau y Kim y que se desprende de la observación de Elias. Grinberg y Grinberg recurren a Bion, psicoanalista inglés que estudió fenómenos grupales y cuyas ideas constituyen otro de los pilares de la psicología de grupos. Bion (1970, en Grinberg y Grinberg, 1984) examinó las posibilidades de evolución de una idea nueva o el destino del individuo que la sostiene en relación con la organización que los recibe y desarrolló una microteoría a la que denominó 'relaciones de continente-contenido'. Grinberg y Grinberg consideran que el modelo es adecuado asimismo para interpretar las dinámicas que pueden sobrevenir en la interacción entre inmigrantes y el grupo receptor. Este modelo estipula que la idea o la persona nueva tienen poder disruptivo, "violenta(n) en menor o mayor grado la estructura del campo en el que se manifiesta. Así un nuevo descubrimiento violenta la estructura de una teoría preexistente..." (Grinberg y cols., 1976:32). Más adelante agregan: "Las tentativas de expulsión, deificación, dogmatización de la idea son reacciones defensivas ante el cambio catastrófico"¹³.

Como vemos, este modelo se relaciona con el temor al cambio, el cual podemos afirmar que atemoriza porque amenaza la identidad y el consecuente equilibrio logrados.

Los autores continúan aseverando que la reacción del receptor dependerá de factores tales como si ha sido informado, si el gobierno ha propiciado la migración, si los

¹³ El término 'cambio catastrófico' es específico a esta microteoría 'relaciones continente-contenido' y alude a eventos o hechos unidos en serie tales como violencia, subversión del sistema e 'invariancia', la cual implica identificación de lo nuevo con lo viejo.

ciudadanos han formado parte de la preparación de la misma, por lo menos no habrá hostilidad abierta. Puedo acotar que en el caso israelí, en el cual la inmigración es en cierto modo promovida y forma parte del discurso público tanto en el sistema educativo como en el político, pero esto no impide la hostilidad o el distanciamiento. No estoy en condiciones de comparar si esto de todos modos es menor que en otras sociedades que no promueven la inmigración, mas es claro que aun teniendo en cuenta el peso de los medios de difusión, el discurso no es monolítico, tampoco lo son por consiguiente las prácticas y las personas mucho menos.

Estos autores no sólo advierten la estigmatización del nuevo, consideran que hay casos en los cuales se le atribuyen capacidades positivas, situación que refuerza la envidia, competencia y celos, poniendo en marcha círculos viciosos, ya que el inmigrante reaccionará con hostilidad o repliegue frente a la recepción. La hostilidad se manifiesta también de forma sutil: no esforzarse en entender al extranjero o comunicarse con él, incluso acentuando las diferencias para implicar que éstas son insalvables¹⁴, uso de localismos o idioma extremadamente refinado, alusión a sucesos o personas que el nuevo desconoce, dejándolo 'fuera' de la conversación. Los apodos denigrativos contienen la envidia condensada que los originó, partiendo de una sobrevaloración y el desdén subsiguiente que sirve para ocultarla. Incorporan un elemento que es relevante en el caso israelí, y es el de la esperanza o fantasía de redención (fantasías mesiánicas) depositadas en el recién llegado: en Israel, los inmigrantes pertenecientes al pueblo judío son denominados hermanos que retornan al hogar nacional reconstruido. Se los recibe positivamente y se los ayuda, mas como ningún grupo puede por sí solo ser solución de los problemas de una comunidad, Grinberg y Grinberg interpretan que al no cumplirse la fantasía, surge la hostilidad. Los autores también señalan el temor al

¹⁴ Nuevamente la acentuación de la diferencia como estrategia.

despojo de los derechos y recursos materiales y espirituales, lo que en términos de Bourdieu denominaríamos capital material y cultural. La xenofobia es una respuesta ante tales ansiedades, la cual a su vez, induce a los inmigrantes a aferrarse a actitudes de encierro y antagonismo. En suma, ambas partes perciben enemistosamente. O sea que estamos frente a otro ejemplo en el cual se considera que los elementos que entran en juego en la interacción inmigrantes-nativos son la preservación del poder o el capital que lo sostiene y la amenaza a la identidad que el inmigrante constituye en la vivencia del receptor.

2.6 SÍNTESIS

Las cuestiones principales tocadas por la mayoría de los trabajos presentados (y muchos otros), se pueden incluir en unos pocos conceptos básicos, todos interrelacionados:

cambio, identidad, poder y el temor de lo desconocido. Los inmigrantes son el emblema del cambio, la incertidumbre y lo desconocido. Es así que son percibidos amenazadoramente y se los constituye en el polo opuesto, para poder afirmar la propia identidad y preservar los recursos de poder, sean estos materiales o culturales.

Se deposita en ellos, lo rechazado y temido, se les atribuyen las causas de su misma marginación y diferencia. Todas las teorías, aun partiendo de concepciones ontológicas y epistemológicas divergentes, establecen que lo imaginario juega un papel fundamental en la integración-exclusión de los inmigrantes. Los cambios que la migración implica no son inevitablemente negativos, y algunos de los autores introducidos consideran que la perspectiva utilizada por la investigación social es uno de los factores que alimentan las relaciones negativas entre inmigrantes y autóctonos. La marginalidad se debe a menudo al abuso que se hace de los arribados, no es la característica esencial de este 'rol', cosa que podrá observarse en el caso israelí a nivel de las políticas y normas de recepción.

Otros trabajos hablan de las características coyunturales e históricas de las culturas de procedencia y de arribo. Esta tesis se relaciona poco con lo referente a estos aspectos en la cultura de procedencia y se dedica a algunos de los aspectos de la cultura de llegada. Veremos que las fases del proceso de inmigración tienen poco lugar en el material de la etnografía y que en el caso de los niños la reclusión en el endogrupo, está relacionada con su vivencia de la poca receptividad del entorno. Las teorías 'evolutivas' de la inmigración no se detienen a analizar si también la sociedad receptora pasa por procesos o fases, mas destacan el impacto de la recepción en las fases que presentan. Todos los trabajos mencionados se refieren al fenómeno de la emigración-inmigración como un proceso continuo en el que imperan factores sociales y psicológicos, económicos e ideológicos.

CAPÍTULO 3

LA MUDEZ DE LOS NIÑOS

3.1 INTRODUCCIÓN

Salvo algunas excepciones históricas (Thomas y Znaniecki, 1958 es la más conocida), las voces de los inmigrantes y menos aún la de los niños y adolescentes, no han recibido espacio. Los estudios que se dedicaron a la infancia o adolescencia inmigrante y/o sus relaciones sociales también son escasos. Uno de los trabajos relativamente recientes que acudieron a los inmigrantes a fin de que entregaran su propia experiencia son los de B. Díaz (1997), quien se encontró con inmigrantes del barrio bilbaíno de San Francisco y presenta parte de esas conversaciones. Otro, producto de una amplia investigación, cuyo propósito fue develar cómo ven los inmigrantes la discriminación de la que son sujetos, es el que coordinó Manzanos Bilbao (1999). En este trabajo se emprende la tarea de “no construir al otro desde el nosotros, sino desde la propia autodefinición más o menos objetivada desde su realidad y su proceso de identificación”. Essed publicó el fruto de sus entrevistas con mujeres en Holanda y en Estados Unidos y recabó desde sus testimonios un análisis multidisciplinario sobre las formas de construcción de ‘género racializado’. Pero estas son excepciones, y siempre estamos hablando de adultos.

Se tiende a escribir 'sobre' los inmigrantes y no con ellos. Podemos recordar aquí la idea de Dra' (1981) también citada por Santamaría (1993) según la cual en nuestra sociedad no se habla con el otro como sujeto, sino que se habla de él. En términos foucauldianos, es este hablar el que otorga poder, hablar al que el filósofo Martín Buber denominó yo-ello, como contraparte de la verdadera relación que se establece en el yo-tú.

En 1995 Ada escribe que la escasez tanto de literatura acerca de las dificultades por las que estos niños pasan y de servicios especialmente diseñados para ellos, sugieren falta de consciencia o atención hacia su presencia en la sociedad. La misma autora y otros que se han dedicado al tema de los jovencitos, comentan la existencia de una opinión generalizada acerca de su flexibilidad de adaptación, sin tomar en cuenta que son parte

de los avatares por los que sus familias pasan. Por un lado, son colaboradores directos en el esfuerzo en cual todo el grupo familiar esta empeñado, y además deben renunciar a la ayuda que podrían haber recibido de sus progenitores en otras circunstancias. Hay investigadores que se refieren a la facilidad de adaptación de los niños en el proceso migratorio como un mito (Eisikovitz y Bak, 1990; Naftali, 1992).

Zelnik (1992) definió parte de las dificultades en el sistema educativo israelí relacionadas con la inmigración como 'problemas invisibles' por la dificultad de hacer un seguimiento, la tendencia de (algunos de los grupos de) los inmigrantes a ser disciplinados¹ y por la tendencia de los adolescentes inmigrantes a trabajar para colaborar en la economía familiar. Se han dedicado mayores esfuerzos en la investigación de adolescentes que de niños.

Igualmente observamos que se ha escrito sobre los jóvenes inmigrantes y no 'con ellos'. Es como si su escaso dominio del idioma de la sociedad receptora los convirtiera automáticamente en carentes de lengua y expresión, de ahí el nombre de esta sección. Deegan (1996) sostiene que a pesar de la larga tradición de investigación acerca de la influencia del factor raza en los niños, hay escasos trabajos que hayan apelado directamente a los niños para que se expresaran sobre el tema.

3.1.1 LOS NIÑOS NO SON SUJETOS, SON SUJETADOS

Mas no sólo en el caso de la migración se da poco lugar a los niños, sino que hasta hace quince años, la exigüidad de estudios en sociología sobre temas que involucran a los niños específicamente era notable (Ambert, 1986 en Corsaro, 1997:7). La tendencia dominante era investigar 'a' los niños, o 'acerca' de ellos, y no 'con'ellos.

¹Siempre es más difícil detectar alguna problemática en alumnos silenciosos que en los revoltosos.

“...damos por descontada (o por supuesta) la perspectiva de los niños, y la nuestra como la verdadera” (Corsaro, 1997:30).

Muchos otros investigadores que han notado el mismo fenómeno (Hood y cols., 1996; Mauthner, 1997; Murrow y Richards, 1996)². Hill y cols., (1996) aclaran que tanto en investigación como en otros aspectos, cuando se habla de la participación de los niños esto no significa que sean ellos quienes decidan el transcurso de la tarea, pero sí que sean consultados, y que los procedimientos sean negociados más que impuestos. Esto implica el desarrollo y aplicación de metodologías que incluyan la transacción.

Se han producido diferentes explicaciones a este estado. Blitzer opina que en general la tendencia es estudiar a los niños sin preguntarles o dejarlos hablar, como se hizo antes con las mujeres (a las que no siempre se estudió en forma directa o indirecta). Considera que tal vez se parte del supuesto que los niños no tienen perspectivas propias y legítimas sobre la vida social. (Blitzer, 1991 en Hale y cols., 1995). A menudo se elige a adultos (padres o maestros) como informantes acerca de ellos y no se busca el testimonio de ellos como actores. Lloret sostiene que el adulto es el paradigma de la normalidad (como norma o en su sentido estadístico y sus implicaciones cualitativas), a partir del cual, los ancianos y los niños, aún cuando su normalidad no se discute, posee un carácter de disminuida, “subordinada a la del adulto” (Lloret, 1997:15).

Comparativamente, la investigación cualitativa con niños es escasa, cuando se recurre a ellos, generalmente es en pruebas piloto o de laboratorio y en encuestas. Se otorga poco valor o seriedad a lo que ellos tienen para decir, son los adultos quienes saben acerca de ellos.

Al respecto dice Larrosa (1997):

² Reason y Rowan (1981) hablan de lo mismo en la investigación acción con a adultos.

“La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos acoger...no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades...”(Op. cit .:60).

Qvortrup (1993 en Corsaro 1997) agudiza el análisis al establecer que en realidad los niños no han sido ignorados, sino marginados, debido a su subordinación a los adultos en la sociedad y en las conceptualizaciones teóricas. Los científicos tienden a observarlos como adultos en el futuro. Corsaro (1997) extiende este pensamiento de modo tal que conduce a una analogía con la construcción del inmigrante como una figura problemática, o con las ideas de Larrosa (1997:62), y Santamaría (1997) sobre las estrategias implementadas para medirse con la otredad, en este caso, del niño.

Específicamente, Corsaro estima que su vida cotidiana, sus necesidades y deseos, son vistas a menudo como causas de alarma y atención por parte de los adultos, como problemas sociales a resolver³. Son así marginados por los adultos poderosos que son los científicos sociales.

Dos impulsos a un cambio de este panorama en el marco de la sociología, vienen dados desde el auge de los estudios de otros grupos subordinados, en especial el de las mujeres. Las minorías han hallado sus representantes en el campo científico: mujeres, etnias, inmigrantes, etc; no así los niños. Mas desde estos investigadores se ha propulsado el interés en ellos, siendo las mujeres quienes más lo han hecho. (No entraremos a profundizar en sus razones). Las perspectivas interpretativas y socioconstructivistas han impulsado no sólo una revisión de teorías, sino que aportaron

³ Algo similar ocurrió y continúa, en grado menor, con las mujeres.

serias modificaciones en las concepciones existentes. Se considera que los niños al igual que los adultos son participantes activos en la construcción de la infancia y de su reproducción interpretativa de una cultura compartida. (Corsaro,1997; Troyna y Hatcher,1992). Esta premisa es diferente de la idea que ve en los niños ‘consumidores’ pasivos de la cultura establecida por los adultos. Se estipula que los niños crean significados en un proceso activo y afectivo, para nada neutral por su parte. Los valores que forman parte de los mensajes que se les trasmite no siempre son aceptados sin resistencia por ellos. Además, cada individuo hará su propia integración en la cual sus capacidades y potenciales determinados genética y socialmente entrarán en juego. Los cambios evolutivos son otro aspecto a considerar, además de los factores individuales, sociales y culturales ya mencionados. (Gaskins, Miller, Corsaro, 1992).

3.1.2 REPRODUCCIÓN INTERPRETATIVA: LA PARTICIPACIÓN COLECTIVA DE LOS NIÑOS EN LA SOCIEDAD

Corsaro (1997) compone una perspectiva interesante para un estudio social de la infancia basada en las siguientes premisas:

El pensamiento de Vigotsky que considera el desarrollo psicológico y social como el resultado de las acciones colectivas que se llevan a cabo en entornos socioculturales y sólo posteriormente son ‘internalizados’ por el individuo. La internalización, o apropiación de la cultura se lleva a cabo en acciones concertadas en las cuales actividad y lenguaje son decisivos. Al enfrentarse con los asuntos de la cotidianeidad, los niños practican estrategias conjuntas a fin de medirse con éstos.

Reproducción Interpretativa. Los niños participan en sus culturas de pares tomando y recreando información del mundo adulto a fin de lograr sus intereses y necesidades. Construyen así su cultura y su desarrollo como actores sociales, son activos en este

proceso y contribuyen a la producción social y el cambio. Este no es un modelo centrado en el individuo, ya que admite que por el mismo hecho de participar en la sociedad, los niños están constreñidos por la estructura social y la reproducción social, la cual se va modificando por los procesos históricos. Elementos básicos de la reproducción interpretativa son el lenguaje y las rutinas culturales, y la naturaleza reproductiva de la participación de los niños en su cultura. La centralidad del lenguaje y la cultura es destacada en toda la perspectiva socioconstructivista, por encima de las diferencias entre los diversos pensadores. El lenguaje construye, reproduce, comunica, y siempre presupone la existencia de una comunidad, “fomenta y simultáneamente requiere un grado de integración grupal.” (Elias, 1991 en Dalal, 1998:101). Implica actitudes y valores emocionales inherentes a los textos de la comunicación.

El inconveniente que presenta el modelo de Corsaro es que no recurre a conceptos como los de ideología y poder y usa los conceptos de Bourdieu con cierto tinte funcionalista. Establece que la participación de los niños en rutinas culturales (o prácticas en el lenguaje de Bourdieu, 1988), provee de seguridad y una comprensión compartida acerca de la pertenencia a un grupo social. Simultáneamente, el mismo carácter predecible de las rutinas las fortalece, constituyendo un marco de conocimiento sociocultural y en el cual éste se puede continuar desarrollando e interpretando. La ambigüedad y la incertidumbre se enfrentan con las herramientas cognitivas y las acciones que estas prácticas suponen. A menudo, las rutinas no otorgan solución a las perplejidades, pero permiten continuar la actividad y dejar la resolución para otro momento.

En la perspectiva de reproducción interpretativa, el desarrollo infantil se concibe debido a la participación de los niños en la cultura. En las teorías evolutivas cuyo foco es aparentemente el niño, se considera el desarrollo como un proceso lineal, en el cual el sujeto va pasando por etapas sucesivas que lo conducen al estadio final, el del adulto

competente. Es como ya mencioné a Lloret, la ‘normalidad’ del niño “subordinada a la del adulto”. Cuando el foco de la perspectiva es la sociedad y la reproducción interpretativa, se considera que los niños no imitan o internalizan el entorno, sino que lo interpretan y construyen sus significados. En la cultura de pares los niños van componiendo una comprensión del mundo (social y adulto) en el que crecen. Cada niño forma parte de un grupo familiar que constituye su primer campo social, mas a lo largo de su crecimiento va participando en otros campos como el educativo, el recreativo, el comunitario, etc⁴. El desarrollo individual se produce por tanto, en una red colectiva de culturas de pares (preescolares, niños, adolescentes y adultos) que reproducen y modifican la sociedad y que se influyen mutuamente. Este es un punto importante e innovador: los niños no sólo son afectados por la cultura adulta, sino que la afectan y a menudo la resisten, aún antes de llegar a la adolescencia. De esto se desprende que las culturas de pares tienen una autonomía y especificidad que puede llegar a ser documentada y estudiada.

Corsaro considera que hay que enfocar la mirada paralelamente en las actividades de los niños entre ellos y en las que comparten con los adultos. Hemos de tenerlos en cuenta como un grupo social que tiene un lugar en una estructura social amplia, es decir, transitar con la mirada entre dos puntos: entre unos niños determinados y la infancia como categoría, o los niveles micro y macro sociales. La infancia es simultáneamente una etapa pasajera en la vida y una categoría permanente en las sociedades, al menos en las occidentales desde determinado período histórico (Aries, 1962; Kessen, 1979).

Una perspectiva similar es ofrecida por James y Prout (1990, en Deegan, 1996:11):

⁴ Esta es la aplicación del concepto de ‘campo’ de Boudieu.

1. La infancia es una construcción social. Así presentada, la infancia no es conceptualizada como un fenómeno natural y universal, sino como un producto de culturas diferentes.
2. La infancia es una variable de análisis social, dependiente de otras como clase social, etnicidad, género.
3. Las relaciones sociales de los niños tienen interés intrínseco.
4. Los niños deben ser considerados agentes en la construcción de su mundo social y del entorno que los rodea. No son pasivos.
5. La etnografía, al permitir dar lugar a los testimonios emic, es un método beneficioso.
6. La infancia es un fenómeno en el cual la doble hermenéutica de las ciencias sociales se hace presente (Giddens, 1976: 8-9).

3.2 RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS INMIGRANTES Y NATIVOS EN EL MARCO ESCOLAR

Como ya indiqué en capítulo 1 “Análisis crítico de la bibliografía...”, la escasez de trabajos acerca de las relaciones inmigrantes y nativos en entornos escolares es notoria.

Los pocos ejemplos se relacionan con este tema tangencialmente, al enfocar la investigación en aspectos de aprendizaje, generalmente de la lengua. C. Igoa (1995) narra con delicadeza y empatía, el desarrollo de su tarea como docente de niños inmigrantes y la atención que presta a los aspectos psicológicos, académicos y culturales del proceso por el cual pasan sus alumnos. Mas no hay ninguna referencia a alguna posible interacción con pares, como si éstas no existieran⁵ o no fueran relevantes. También Deegan (1996) considera que hay pocos estudios acerca de este

⁵ Al parecer, Igoa desarrolla su tarea en una clase exclusiva para inmigrantes y no se ocupa de la interacción.

tema y menos aún, dentro de una línea de investigación que ubique las amistades infantiles en el contexto de la sociedad. Estipula que es necesario investigar más las perspectivas de los propios niños acerca de sus amistades y cómo éstas se embeben en sus vidas sociales en clases diversas culturalmente⁶. Conuerdo con él cuando establece que contamos con una larga tradición de estudios sobre las actitudes raciales de los niños, mas no es así con estudios que den lugar al discurso infantil. Deegan halla que es lamentable la carencia de investigaciones acerca del papel que juega la raza (o la etnia) en marcos sociales específicos dentro de contextos institucionales (como en el caso presente, una escuela). Continúa afirmando que las amistades infantiles deberían recibir mayor atención por parte de los científicos ya que son centrales en la vida de los niños, influyen el modo en el cual ellos negocian su participación social, conflictos, autoridad y leyes de los adultos. Las relaciones con los compañeros suelen ser lo mejor del colegio y la principal fuente de apoyo emocional que los chicos encuentran en éste. Se concede un amplio valor predictivo a la calidad de las relaciones entre pares en el marco escolar, que excede aspectos de aprendizaje académico y se extiende hacia la vida adulta. Estas relaciones son un marco de importancia para el desarrollo de la competencia social. (Bernd y Perry, 1986; Díaz Aguado, 1996).

Deegan admite la dificultad que tienen los adultos en seguir de cerca y comprender las fluctuaciones y cambios abruptos de las interacciones infantiles, y reconoce que los conflictos son parte de éstas. Aún así, por momentos surge en su texto una visión idílica de las mismas, cuando indica que la lucha y la negociación que se observan en ellas tienen por objetivo alcanzar equidad y armonía⁷. La lucha por el poder en la sociedad infantil parece no existir para él. Sin embargo, su concepción de las amistades infantiles

⁶ En nuestro caso nos interesa saber cuáles son los elementos que conforman la relación (o su ausencia) entre los compañeros de una clase culturalmente diversa.

⁷ Rizzo (1992) estudió los diversos significados que el conflicto contiene en las interacciones entre niños de primer grado.

se refiere a que son construidas social y autónomamente, entretejidas en, -mas no reducibles a- los efectos de raza, etnicidad, género, clase, comunidad, discapacidad, y una serie de condiciones de vida y factores socioculturales en continuo cambio (Deegan, 1996:6,11).

Conflictos y disputas pueden tener significados diferentes a los que los adultos les adjudican, en especial si estos son de clase media o media alta y blancos, que ven con ojos críticos tales fenómenos de la interacción. Las investigaciones acerca de este tema revelan que las disputas son un medio para establecer orden social, cultivar, mantener y poner a prueba las amistades y desarrollar y exhibir identidad social. (Corsaro, 1997). Troyna y Hatcher (1992) incluyen equitativamente en su enfoque sobre las relaciones infantiles, la amistad y la hostilidad, las dinámicas tendientes a la armonía y la equidad, y las que lo hacen hacia la dominación y el conflicto.

3.2.1 TEMAS EN EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES DE AMISTAD DE NIÑOS EN ENTORNOS CON DIVERSIDAD: ETNIA, CLASE SOCIAL, GÉNERO

Hacia el final de la década de 1920 los reportes se basan en una combinación entre la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico y la metodología de la observación participante (Renshaw 1981, en Deegan, 1996:24) y su foco es el estudio de los procesos grupales entre los niños. Algunos estudios destacan la importancia de examinar no sólo los aspectos comunes en las relaciones entre los niños, sino que además ven valor en la exploración de la diversidad en los grupos a través de las perspectivas individuales, junto con perspectivas intra e intergrupales.

Hallinan (1980:325-326, en Deegan, 1996) encontró cinco características sobresalientes a lo largo de su reseña de estudios variados sobre pandillas:

1- Los miembros pertenecen al mismo género, clase social y clase escolar (grado).

2 - Los sistemas de rango dentro de las pandillas dependen de la clase social y conductas sociales de los miembros, observación que Goodwin (en Corsaro, 1997) corroboró. Los niños afro-americanos que observó, disfrutaban con el intercambio de insultos, los ‘embellecían’, no recurrían a los adultos en momentos de conflicto y no producían jerarquías rígidas. Goodwin interpretó que los niños fortalecen así su carácter y su lugar en el grupo por medio de estas interacciones. (Goodwin,1990, en Corsaro,1997).

Esta observación puede ser una posible explicación a los conflictos que se registran en los encuentros de niños de diferentes culturas, como se ve en escuelas o sitios de integración. Es probable que cada uno interprete el modo de jugar del otro según sus parámetros. Unos pueden considerar que el juego de los otros es muy violento, aquellos verán el juego más hablado y que evita el conflicto como artificial o arrogante. Algo similar he observado en Israel, en las interacciones entre niños y adolescentes de clase media y clase baja. Tal vez Goodwin no discierne entre etnia y clase social. De todos modos es interesante la propuesta de Corsaro de que se identifiquen las fuentes de interpretaciones erróneas que provienen de un desconocimiento mutuo como uno de los primeros pasos en la mejora de las relaciones interculturales.

3 - La pandilla ejerce una influencia generalizada sobre las actitudes y comportamientos de sus miembros.

4 - La pertenencia a una pandilla tiene efectos positivos en la auto imagen y autoestima de sus miembros.

5 - Los adultos fracasan al intentar penetrar en las pandillas de los niños mayores.

Sintetizando diversas reseñas de estudios sociométricos, una de las generalizaciones a las que se puede llegar es que en la edad escolar las relaciones entre niñas y niños son

escasas, las amistades más íntimas incluyen el factor de similitud de género. En las escuelas de población étnica mixta, la mayoría de las elecciones son entre niños de la misma etnia. Cohen investigó las camarillas de adolescentes durante varios meses consecutivos y notó que había una fuerte tendencia a formar grupos en base a la similitud en aspectos de identidad social. Esta tendencia, a la que denomina ‘selección homofílica’ es la que crea presión a la conformidad, y no como se solía considerar, que la segunda era la que conducía a la primera (Cohen 1977). Estos datos describen, mas no dan una comprensión de las causas para estas asociaciones homogéneas, ni su relación con normas sociales amplias, o ideologías prevalecientes. Además, es probable que aun cuando el orden causal sea el que este investigador indica, no podemos descartar la posibilidad de que la dinámica de presión a la conformidad actúe como factor que incremente la uniformidad entre los miembros del grupo.

Pollard (1985) investigó la estructura social y las perspectivas acerca de amistad de los alumnos en una escuela inglesa en una zona obrera, con niños entre 8 y 12 años. De la población heterogénea culturalmente, seleccionó para su trabajo a los niños ‘blancos’ de ambos sexos. Aplicó el enfoque del interaccionismo simbólico y realizó una etnografía, e identificó tres ejes básicos en el sistema social de los niños basado en edad, sexo y raza. Mas por lo general, las investigaciones sobre género, etnia o raza y clase social en las relaciones entre los niños se desarrollaron como líneas separadas. En el tema de raza, por lo menos hasta 1980, la mayoría de los estudios se interesaron en los logros académicos (o su carencia) de los alumnos ‘negros’ en las escuelas de-segregadas (Grant, 1981 en Deegan, 1996:28)⁸.

⁸ Del mismo modo que el interés en las relaciones sociales entre inmigrantes y sus compañeros o en escuelas multiétnicas, se dirigió mayormente a los aspectos del aprendizaje formal. Por ejemplo: Damhuis (1993); Vernez y Abrahamse (1996).

3.2.2 HIPÓTESIS DEL CONTACTO

Algunos estudios que combinaron entre las variables de etnia, género y clase, partieron de la “teoría o hipótesis del contacto”, desarrollada a partir de G. Allport. Esta hipótesis se sustenta en la idea de que el contacto interpersonal entre miembros de diferentes grupos étnicos u otros parámetros sociales, mejora las relaciones marcadas por el prejuicio y la hostilidad intergrupales. En base a esta hipótesis, se han desarrollado muchos programas de intervención psicosocial y/o reforma educativa en diferentes contextos sociopolíticos, con poblaciones de diferentes edades y características sociales. A lo largo de los años, se han incorporado otras premisas que se consideran necesarias a fin de lograr éxito en tales intervenciones. Aunque partiendo de la teoría del prejuicio, un concepto de corte cognitivo, las modificaciones o agregados que se han realizado, incluyen aspectos sociales como el apoyo institucional y el clima social predominante. Por ejemplo Hewstone y Brown (1986), al finalizar un análisis de diferentes intervenciones llevadas a cabo según la hipótesis del contacto, concluyeron que es necesario incluir tres condiciones indispensables:

1. Los participantes en la experiencia que se propone mitigar-erradicar los conflictos intergrupales, deben tener el mismo status social, sostener la misma posición en la estructura social de la cual provienen.
2. El contacto ha de llevarse a cabo en un clima de cooperación, o por lo menos tranquilo y evitando la agresión.
3. Los encuentros deben recibir el respaldo institucional.

Troyna y Hatcher (1992) consideran que en los estudios de diferentes experiencias de campo basadas en la hipótesis del contacto, no es clara la causalidad, sólo la correlación. Indican que no siempre es evidente que es la relación de amistad la que

contribuye a la erradicación de un prejuicio, o si la falta del mismo es lo que induce al establecimiento de una amistad interétnica. Anterior a ellos, Reicher publicó una consideración semejante. (Reicher, 1986:161, en *Ibíd.*). J. Turner (1987) también critica la hipótesis e indica que ha de distinguirse entre atracción interpersonal y cohesión intragrupal. Es necesario también dilucidar si la etnicidad es un factor en el contexto en el cual se lleva a cabo la investigación, también cuando es cuantitativa.

Pasaré a reseñar una serie de etnografías llevadas a cabo en diferentes países dentro de marcos escolares, ya que teniendo en cuenta estas reservas, permiten una comparación posterior con la etnografía de esta tesis. Su conocimiento también fue uno de los elementos que guió la preparación y elaboración de la misma.

3.3 ETNOGRAFÍAS EN ENTORNOS ESCOLARES: LAS VOCES

COMIENZAN A ESCUCHARSE

Clement, Eisenhart y Harding (1979), fueron de los primeros en realizar un estudio sobre las relaciones entre niños en una escuela desegregada, de Carolina del Norte, por medio de una etnografía. Durante dos años observaron la cotidianeidad de 5to y 6to grado. Evitaron el uso del término ‘raza’, debido a sus connotaciones biológicas y prefirieron el de ‘raza social’, mas en el campo observaron e interpretaron los usos de raza, las interpretaciones que se formulaban de la palabra y de situaciones determinadas relacionadas, las normas que se estimulaban y los modelos de amistad desarrollados. Encontraron que eran escasas las amistades entre los niños de los dos grupos sociales en cuestión y se usaba una terminología de raza con potencial segregador, mas el clima dominante era de ‘cooperación amable’. En cuanto la elección quedaba por parte de los alumnos, reinaba una segregación informal, produciéndose asociaciones endogrupalas en los recreos, cafetería, o cuando podían elegir con quien sentarse en las clases. En el

segundo año de la observación, vieron incrementar el número de amistades intergrupales, mas consideran que fueron las normas establecidas institucionalmente las que evitaron la aparición de conflictos. Entre éstas mencionan: la prohibición de conductas y expresiones racistas, el énfasis en la amabilidad, en el cumplimiento y respeto de los roles de maestros y alumnos independientemente de la identidad social de quienes los ejercen.

Schofield. Otra etnografía de importancia fue la que efectuó Schofield (1982), en una escuela intermedia que se inauguró con el propósito de ser un modelo de institución escolar desegregada. La escuela fue creada con el fin de promover una atmósfera interracial positiva en la cual los alumnos pudieran aprender a trabajar juntos y respetarse mutuamente. Para esto se tuvieron en cuenta muchos factores e incluso se construyó un edificio específicamente con este fin. Analiza cómo se daban en la escuela las condiciones para un contacto intergrupar óptimo: estatus semejante, apoyo de las autoridades, predominancia de un clima cooperación o de competencia. La política de elección de personal, ubicación del edificio, población de estudiantes balanceada, conducían teóricamente, a un status equivalente. Casi todos los criterios se ajustaban a la hipótesis del contacto. Mas halló grandes diferencias en los antecedentes y características socioeconómicas de los alumnos, su actuación en la escuela y sus logros académicos. En éste último aspecto, había competencia, debido al estilo de enseñanza impartida, que privilegiaba los resultados altos en los estudios. Varios maestros no sabían como implementar los objetivos sociales del colegio y se resistieron a la implantación de clases de 'educación afectiva' cuyos objetivos eran mejorar las relaciones y el clima social. Muchos de ellos no lo vieron como parte de su rol, tampoco recibieron instrucción para ellas, a pesar de que se adjudicaron dos horas semanales para esas clases. Ellos eran escépticos acerca de su efectividad, creían que las relaciones se

irían estableciendo con el tiempo⁹. El director pensó que los docentes temían que afloraran temas raciales con los que no supieran medirse, mas él mismo comenzó a emplear con otros fines el tiempo destinado a esas clases.

Schofield no estudió de modo sistemático las actitudes de los padres, pero parte de la suposición que tenían alguna actitud positiva hacia la desegregación, ya que podían haber elegido alguna escuela que no lo fuera. Sin embargo, nota que al preguntarles a los alumnos porqué fueron matriculados en la escuela, ellos respondieron que los estándares de aprendizaje prometidos atrajeron a sus padres. Podemos suponer que al menos no manifestaban conscientemente ideas racistas.

Schofield no registró grandes cambios a nivel de las interacciones a lo largo de los tres años que permaneció en la escuela. Tampoco hubo violencia fuerte ni extendida, como algunos temieron, los conflictos abiertos fueron mínimos, pero del mismo modo pocas fueron las muestras de amistad y entendimiento. Los alumnos de ambos grupos no acordaron sobre el estado de las relaciones intergrupales ni la medida de los cambios producidos. Al principio, ambos grupos temían el encuentro, por diferentes razones.

Una de las causas que los jóvenes ‘blancos’ presentaron para tal emoción fue la novedad del encuentro. Otra que también se expresó con frecuencia fue el temor por su seguridad física, motivo que parece provenir de la figura social de la ‘gente de color’ en Estados Unidos. Una observación alentadora fue que con el transcurrir del tiempo la pertenencia racial no dejó de ser percibida, pero pasó a ser una característica más entre otras. Lo significativo fue que los cambios notados en algunos aspectos, fueron en direcciones opuestas: se observó un incremento en las conductas de interacción, mas las actitudes expresadas en las entrevistas se mantuvieron estables. Schofield supone que a medida que se conocían más, las conductas cambiaban, podríamos suponer debido a la

⁹ Al igual que en el caso del Ministerio de Educación israelí. Ver en la sección Política del Ministerio de Educación.

disminución del temor mutuo¹⁰. Otra explicación que aporta la autora, es que en situaciones ambiguas, como es al principio de año, cuando se conocen poco, los chicos de cada grupo perciben a los otros basándose en el estereotipo. Tanto los alumnos como los observadores, registraron diferencias en las clases con altas demandas de estudio y otras como las de educación física, en las cuales los miembros de los dos grupos están en condiciones equivalentes. Los cambios de clima social en las diferentes circunstancias constituyen una llamada de atención para aquellos docentes que dicen no querer influir o intervenir en las relaciones sociales de sus alumnos, ya que de hecho lo hacen por medio de la estructura de sus clases, y el ambiente que éstas favorecen. En psicología social se ha reiterado el impacto diferencial del clima de competencia o cooperación en las situaciones de contacto. (Sherif, 1967; en Schofield: Sharan, 1980, Aronson, Bridgeman y Geffner, 1978, Slavin, 1980).

Otro aspecto que destaca Schofield es que la escuela se guió con la idea asimilacionista, sin reconocer diferencias culturales, por lo cual no establecieron una estructura diferencial que atendiera a las necesidades de los miembros de cada grupo. Esto funcionó en desventaja de los alumnos afroamericanos. Como mencionaré en la sección Historia de las respuestas del sistema educativo, la “universalidad” de las técnicas de enseñanza, se basa en un modelo de alumno blanco, occidental y de clase media que no corresponde con las necesidades no sólo de muchos alumnos en los Estados Unidos, sino tampoco en Israel. Supongo que será igual en muchos otros países.

¹⁰ Este fenómeno es similar al que describen Denscombe y cols. (1995). Las sociometrías presentaban un cuadro de segregación que no se registraba en las observaciones de los investigadores ni de los maestros.

3.3.1 TROYNA Y HATCHER. LA RAZA SIEMPRE ESTÁ PRESENTE EN INGLATERRA

Barry Troyna fue un investigador inglés que se ha dedicado con seriedad e intensidad al estudio de fenómenos como los prejuicios y el racismo entre los niños y los adolescentes, abogando por una postura comprometida. En el trabajo realizado con Hatcher y publicado en 1992, fueron exploradas las relaciones de niños de 10 y 11 años en tres escuelas inglesas con mayoría de niños ‘blancos’ y pequeñas minorías de alumnos provenientes de familias asiáticas¹¹ y algunos del Caribe. En cada clase había entre 2 y 6 niños de color y hasta ese entonces la idea dominante era que el racismo estaba confinado a zonas de convivencia interétnica. Como técnicas emplearon básicamente las entrevistas en profundidad y la observación.

Los investigadores se propusieron develar el lugar de la ‘raza’ en la vida cotidiana de los alumnos de primaria, rescatar cuáles son las miras ideológicas que los niños emplean para comprender su mundo y actuar en éste. Su objetivo consistía en demostrar los modos en los que se reproduce el racismo como una ideología popular en su cotidianeidad y cómo articulan sus comprensiones de racismo en sus relaciones sociales. Definen el racismo como una ideología de dominación, y dedican atención mínima a la cuestión de identidad. Cuando lo hacen es secundario a la ideología.

Definición abarcadora de racismo. La definición amplia que emplearon para manifestaciones de racismo me permite enriquecer esta tesis con el aporte de su investigación, sin que por ello denomine racismo al panorama construido durante mi permanencia en El Prado de Isaac. Si de recurrir a una definición de una sola palabra se trata, prefiero la de ‘xenofobia’, como el miedo-hostilidad al extranjero. No recibí en

¹¹ Familias pakistaníes e hindúes.

ningún momento ningún testimonio en el cual apareciera la mención de raza. Troyna y Hatcher adoptaron el documento del concejo del condado de Gloucestershire: “Combating Racial Harrasment in Schools and Colleges: Guidelines for Positive Action” (1990:4), el cual suministra ejemplos de una concepción de racismo que permite su aplicación más allá de los ejemplos clásicos basados en ‘color’. El documento mencionado incluye: ataques físicos, verbales, apelativos ofensivos en base a raza o etnia, insultos, mímica agresiva, amenazas chistes, graffiti, conducta provocativa al usar símbolos de grupos racistas, ridiculizar a un individuo por su comida, música o vestimenta étnica, negación de las diferencias y necesidades culturales, rechazo a cooperar con otra gente por su color o etnia.

Conceptos teóricos. La perspectiva metateórica de la cual partieron considera el análisis de los aspectos macro y micro sociales. Recurrieron a tres fuentes principales: Waddington y cols. (1989), Gramsci (1971) y Piaget (1932).

El primer trabajo aludido, formuló una estructura de análisis de incidentes públicos que implican a grandes cantidades de personas y con algunas modificaciones lo emplean para examinar incidentes raciales en los colegios. Aun cuando el objetivo de esta tesis es un poco diferente, la estructura es similar, dada la coincidencia con la perspectiva que procura conectar los niveles macro y micro sociales¹². El modelo, que consta de ocho niveles, es el siguiente:

1. Nivel estructural: las diferentes relaciones de poder y los conflictos inducidos estructuralmente entre grupos percibidos como diferentes en la sociedad.

¹² De hecho, el trabajo de Troyna y Hatcher no expone el análisis de ningún incidente, sino que se construye sobre los testimonios de los alumnos acerca de sus relaciones, por lo cual la investigación presente tiene otro punto en común con éste.

2. Nivel político-ideológico: los sistemas prevaletentes en juego en la época del incidente. Racismo justificado o antirracismo. Estos dos niveles han sido analizados en el capítulo denominado Análisis crítico.
3. Nivel cultural: el nivel de la experiencia, la comprensión, sentido común dentro de la localidad y cómo es refractado en la familia y sus redes. En esta tesis será analizado por medio del testimonio de los niños al hacer mención directa a sus padres y elementos de 'ideología del sentido común' que emplean.
4. Nivel institucional: las ideologías, normas de procedimientos y prácticas promovidas, sancionadas, y difundidas por la escuela. Se presentará mediante la interpretación de las entrevistas y conversaciones mantenidas con el personal escolar, documentos internos y rutinas implementadas.
5. Nivel sub-cultural: el mundo de los niños, manifestado en las diferentes técnicas empleadas en la investigación.
6. Nivel biográfico: de las personas involucradas en el incidente. En esta tesis recibirá mención en aquellas oportunidades en que considere que mejore la comprensión del testimonio recibido.
7. Nivel contextual: la historia inmediata del incidente.
8. Nivel interaccional: el evento en sí.

Otro elemento que estos investigadores emplean para la comprensión de la relación de los niveles macro y micro sociales es la elaboración que Gramsci formula del concepto marxista de hegemonía. Con éste, se refiere a los procesos por medio de los cuales se forja el sentido común o el consentimiento público, de acuerdo con el sistema socioeconómico.

Gramsci distingue entre dos categorías de ideologías: las elaboradas y las de sentido común. Las ideologías elaboradas son los sistemas de pensamiento creados y difundidos

por los intelectuales. Pero lo que más interesó a este teórico y activista, fue el segundo concepto, que se refiere al conocimiento popular al que ha caracterizado como ambiguo, contradictorio y multiforme, compuesto por elementos de ideologías elaboradas y nociones que emergen de la experiencia diaria. El concepto de sentido común contradictorio es central al análisis del significado de raza en la cultura de los niños. La hegemonía es siempre algo inacabado, se está siempre en su búsqueda, y también hay grupos que compiten por ella. El sentido común no reproduce en forma exacta los significados dominantes, y se modifica y enriquece con los descubrimientos científicos, las filosofías, etc. Aun el sentido común más reaccionario, puede contener núcleos que posibiliten la crítica y el cambio social. Los procesos de hegemonía se llevan a cabo por medio de las ideas y las prácticas, y de este modo, elementos de ideologías racistas penetran y se manifiestan en instituciones y en sus modos de operación. (Troyna y Hatcher, 1992: 46-47).

El tercer elemento teórico parte del trabajo de Piaget acerca del desarrollo moral del niño y las innovaciones y críticas que le sucedieron y que ellos mismos formulan. Este científico considera que la moral social de los niños se genera en su vida social con sus pares. En su interacción con los adultos conocen una relación de desigualdad y con los niños, una de igualdad. Con los primeros desarrollan la moral de la compulsión y con sus pares la de cooperación, con quienes desarrollan la capacidad de negociar reglas y acuerdos. Conuerdo con la objeción presentada por Troyna, Hatcher y otros investigadores, acerca de la dicotomía de la moral de la compulsión y la de cooperación, ya que también con los adultos la segunda se practica, especialmente en las generaciones posteriores a Piaget, cuando las relaciones padres e hijos se han democratizado.

Otro elemento empleado es el aporte de Youniss, quien partiendo de Piaget, dice que entre los 8 y 10 años se desarrolla una comprensión más sofisticada de las relaciones de igualdad y reciprocidad, que incluye la posibilidad de comprender la perspectiva del otro en la interacción. (Youniss, 1980 en Troyna y Hatcher, 1992:152). Esto promueve actitudes de igualdad racial, además de la influencia de los medios de difusión, la política del colegio y los padres y personas del entorno. Los autores que nos ocupan en este momento, no ven al desarrollo moral como un proceso lineal, sino como una adquisición evolutiva de un repertorio moral en un entorno social por medio de la interacción. Este repertorio está integrado por principios morales, comprensión psicológica, conceptos sobre las relaciones, procedimientos de evaluación de situaciones y estrategias de interacción (Troyna y Hatcher, 1992:154).

A fin de completar la comprensión, ellos añaden el imperativo de situar el desarrollo de los jóvenes dentro del marco de una teoría de las relaciones sociales como algo socialmente construido, para lo cual la noción de ideología es relevante. La ideología (elaborada y de sentido común) es la que guía los juicios de lo que es aceptable moralmente o no, la que presenta las bases sobre la cual se interpretan las diferentes situaciones sociales. El concepto de 'repertorio' moral con su connotación de flexibilidad y multiplicidad, es necesario al partir de una caracterización del sentido común como contradictorio y multiforme.

3.3.1.2 OBSERVACIONES PRODUCIDAS EN EL ESTUDIO

Hallaron que el personal docente no consideraba que los ataques racistas constituirían un tema significativo en las escuelas. También notaron que la imagen popular de los niños es de personas a quienes lo racial o étnico no les incumbe, a pesar de que los estudios sobre identidad que se ocuparon de las actitudes de los niños hacia otros en base a

identidades étnicas o de 'raza', han demostrado que los niños llegan 'racializados' a la escuela. La conclusión más importante del estudio es que los niños no se confrontan entre sí como iguales y esto es debido a que viven en un campo social estructurado por ideologías de género, raza, clase, capacidad...que tienden a ubicar a los niños discriminadamente.

Mas como contrapartida, otras ideologías (elaboradas y del sentido común), les hablan de igualdad, y consideran que la más influyente y que recibe refuerzos continuos, es la que emana de su propia interacción cotidiana. Los factores raza, género, etc, así como otras circunstancias socioculturales, actúan en las relaciones sociales de los niños de un modo que denominan no sincrónico o contradictorio. A veces las dificultades que los niños deben enfrentar en su vida personal, influyen más que parámetros de raza u otros. Expondré con mayor detalle aspectos de su tarea cuando interprete el material recogido en mi trabajo de campo.

3.3.2 MINORÍAS EN ESPAÑA: INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR

En España, Díaz Aguado ha llevado adelante modelos y programas de intervención para mejorar la interacción en aulas caracterizadas por la diversidad de su alumnado, ya sea por necesidades especiales o por miembros de minorías étnicas con logros bajos a nivel educativo y estatus socioeconómico bajo (gitanos). (Díaz Aguado y Baraja 1993, Díaz Aguado 1996). Se ha basado en las premisas de la Hipótesis del Contacto, el método de aprendizaje cooperativo y la discusión de cuestiones morales en la clase. Una de las diferencias fundamentales con la población de la escuela El Prado de Isaac, es que los niños inmigrantes, llegan rápidamente a superar a sus compañeros autóctonos como grupo en el aprendizaje formal. No hay correlación entre estatus académico y social de la minoría, como veremos en los capítulos 6 y 7. En 1996 Díaz-Aguado publica una

investigación sobre la integración escolar de alumnos extranjeros y su aprendizaje del castellano como segunda lengua. Aunque la indagación no está definida como una etnografía y sus objetivos son diferentes, considero relevante incluirla en esta recensión, dado que parte de la información producida es útil a fines de ampliar la comprensión del material del presente trabajo. Su hipótesis, que fue comprobada con la finalización del trabajo, fue que el aprendizaje de la segunda lengua depende de la distancia psicológica y social entre los inmigrantes y sus compañeros y profesores. Se llevó a cabo con 248 alumnos que cursaban entre tercero y sexto grado.

Las técnicas empleadas fueron las entrevistas semiestructuradas de alumnos de escuelas primarias, la observación de 30 sesiones en aulas diferentes, tests sociométricos y cuestionarios de evaluación que los profesores respondieron acerca de el nivel de motivación, el aprendizaje y la integración escolar de los alumnos extranjeros.

Los docentes revelaron sostener la idea de la relación positiva entre disminución de distancia social y psicológica y aprendizaje de la lengua. Esto no se tradujo en programas especiales, ya que la enseñanza del castellano queda reservada a las clases de apoyo, semejante a lo implementado en Israel, como veremos en el próximo capítulo.

Los profesores consultados declararon esperar que las relaciones entre los pares inmigrantes y españoles se dieran informalmente.

Los alumnos extranjeros entrevistados recordaron sus primeros días como experiencias negativas, que la autora interpreta como una percepción de rechazo *sesgada*, concepto con el cual podemos divergir, al partir de una perspectiva epistemológica diferente, que acepta la narrativa del enunciante y juzga el elemento de la interpretación como fundamental en la vida social. Considero además, que si se hubiera pedido a los alumnos españoles su versión acerca del ingreso de los extranjeros en la escuela, se podría lograr una imagen más completa acerca del encuentro entre ambos sectores

sociales (o culturales) en la escuela. Los tests sociométricos presentan una relación entre las dificultades con el aprendizaje del castellano y las relaciones con los alumnos españoles. La autora sugiere una influencia recíproca entre ambos factores. Otro dato interesante, es cierta relación entre la situación académica buena de los alumnos (independiente de su lugar de nacimiento) y su rechazo de sus compañeros con integración escolar baja.

3.4 LOS NIÑOS INMIGRANTES Y SUS COMPAÑEROS NATIVOS

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA DE LOS ESTUDIOS LLEVADOS A CABO EN ISRAEL

El examen de los trabajos sobre este tema en Israel otorga base empírica a la crítica expuesta al comienzo de esta sección, y sin embargo aporta información que puede ser relevante para la comprensión de algunos aspectos. Haciendo un poco de historia, me referiré en primer lugar al libro que editó el Ministerio de Absorción de Inmigrantes a través de su División de Investigación y Planificación, el cual resume gran parte de la información recogida acerca de la población de inmigrantes en general entre 1968 y 1978 (Leshem y Rosenbaum, 1978).

De sesenta y cuatro estudios realizados y agrupados en quince secciones, la cuarta se denominó "Absorción de niños, jóvenes, estudiantes y voluntarios". En esta sección sólo dos investigaciones se centraron directamente en la población joven (Avidor, 1975; Horowitz, 1976), un tercer estudio se ocupó de las familias con muchos hijos (cuatro o más) como unidad social y de los niños en su sección final (Avidor, 1972) y el cuarto examinó "en qué medida y en qué modos la adaptación de los niños inmigrantes es problemática" y la relación entre la adaptación de padres e hijos a la nueva vida en

Israel (Kahneman, 1973). Nótese que la misma pregunta de la investigación parte de un supuesto problema.

J. Shuval (1982) escribió un trabajo acerca del estrés al que los inmigrantes están sometidos. Con respecto a los niños, alude al papel pasivo que generalmente tienen en la decisión de emigrar, al no participar en la decisión ni en los preparativos. Esta circunstancia es decisiva en el proceso que se iniciará en el nuevo lugar de residencia, ya que depende de la motivación y la construcción que ellos configuran de la situación. Cuánto menos hayan participado en la elaboración previa del proyecto migratorio, estarán menos dispuestos emocional y cognitivamente a embarcarse en él. Las relaciones intra familiares tienden a sufrir el efecto estresante de la emigración, aún cuando los padres hayan conseguido trabajo adecuado. Los niños están a menudo mucho más en contacto con el nuevo entorno en la escuela y debido a su mayor flexibilidad psicológica, adoptan más rápidamente la cultura autóctona. Las dificultades de sus progenitores son interpretadas por ellos como un fracaso de los adultos y tienden a distanciarse de ellos, con el consiguiente incremento de tensión familiar que ello implica. Los hijos pueden llegar a ver a sus propios padres como extranjeros para sí mismos.

Otro factor que interviene en la situación, es que los padres están muy ocupados con sus propias dificultades en los aspectos psicoculturales del cambio y también en la subsistencia económica, por lo cual se ocupan menos de sus hijos tanto a nivel físico como psicológico. La cultura israelí es paticéntrica y he observado que el personal docente y asistencial interpreta negativamente la desconexión paterno-filial o el sistema relacional diferente, y se producen enfrentamientos abiertos o velados entre ellos y los padres. La hostilidad de los compañeros de clase, los maestros y las demandas

escolares, suelen aumentar la soledad que experimentan los pequeños recién llegados y afectan a su identidad.

Un esfuerzo valioso concentrado en los niños inmigrados de la ex Unión Soviética a Israel fue llevado a cabo por T. Horowitz (1986a) al compilar catorce trabajos, la vasta mayoría de ellos cuantitativos-experimentales y otros descriptivos. La autora, quien dedicó otros estudios con anterioridad y posterioridad al libro comentado (ver referencias bibliográficas) consigna que parte de la investigación realizada sobre la "absorción" de los niños inmigrantes de la (entonces) Unión Soviética en Israel fue de carácter comparativo, fundamentalmente entre esta población y aquella procedente de otros países, en su mayoría de los Estados Unidos. Las comparaciones se formularon en dos niveles. El primero se centró en las diferencias de comportamiento de ambos grupos en situaciones similares, y el segundo se abocó a detectar el impacto de los diferentes modelos de socialización reinantes en los países de origen en el proceso. Se partía de la concepción de que ambos países tenían el mismo nivel económico pero sus sistemas sociopolíticos eran divergentes. Considero que la suposición de una similitud económica entre Estados Unidos y la URSS merece también sus reservas, amén de la posibilidad de escindir este aspecto de otras características socioculturales, las cuales no corresponden al presente trabajo. Horowitz estipula que en los estudios que compararon a los niños de la URSS con los nacidos en Israel, se pudo singularizar las actitudes que "obstaculizaron su adaptación a los valores prevalecientes entre sus pares en Israel". (Ibíd., 4). Nuevamente nos encontramos con la expectativa de que sean sólo los inmigrantes quienes cambien.

Es interesante observar la fuerza con que está inserto el concepto de adaptación-absorción en Horowitz, no sólo al continuar utilizando esos vocablos, sino también al constar que los inmigrantes de la URSS en general se adaptaron exitosamente a los

sistemas económico y educativo sin hacer lo mismo con respecto a "el pluralismo social y cultural del país" (Ibíd., 4). Sería interesante comprender a qué clase de pluralismo se refiere Horowitz, que considera que este grupo migratorio no se "asimila" (Ibíd.,4) o "acultura" (Ibíd.,9) al país de acogida. Obtenemos una respuesta más adelante, cuando dice que sus valores socioculturales impiden a los inmigrantes "convertirse en israelíes en el sentido sociocultural de la palabra. (Ibíd., 5). No creo que se haya podido definir hasta ahora qué significa ser israelí, salvo alguna vaga imagen construida sobre elementos como el idioma hebreo, la identificación con el Estado y la celebración de las festividades del calendario judío...Israel comparte con Australia y Estados Unidos la característica de haberse constituido con los aportes de distintos grupos migratorios masivos, procedentes de los cuatro puntos cardinales y su establecimiento como entidad política soberana apenas tiene cincuenta años. Es de notar que los grupos migratorios que llegaron a Israel tienen una historia de minoría que de un modo u otro intentó conservar aspectos de su identidad colectiva. Varios de estos aspectos se encontraron con el rechazo de la elite dirigente de la década de 1950, que abogaba por un modelo occidental, laico y con valores relacionados con el socialismo. Si nuestro fin de siglo pone a prueba el significado de la identidad colectiva de la mayoría de las naciones occidentales, en el caso presente esto es mucho más fuerte.

Volviendo al libro de Horowitz (1986a), los artículos se ocupan de aspectos tales como la comparación de la reacción de los niños ante la presión social en Israel y en URSS (Shuval y cols., 1986); actitudes de ambos grupos de niños hacia maestros y compañeros (Horowitz y Kraus, 1986), aspectos de personalidad producto de la socialización en el país de origen (Aviram y Milgram 1986; Horowitz 1986b); etc. Algunas manifestaciones de Horowitz (1986c) en el capítulo que cierra el libro mencionado son de interés para este trabajo. Su objetivo es reflexionar sobre algunas

implicaciones educativas y socio-psicológicas de la transición de los niños del sistema escolar soviético al israelí. La autora describe el sistema educativo soviético, resaltando su aspecto ideológico y su influencia sobre aspectos de personalidad de sus alumnos, sin relacionarse con la ideología del sistema educativo israelí, como si ésta no existiera. Es claro que la autora parte de una postura al menos liberal, que es ciega a la carga ideológica que el currículo y el sistema educativo de cualquier país tienen y transmiten. La investigadora recogió por medio de encuestas, la opinión de los alumnos de origen soviético quienes consideran que en Israel hay "demasiada libertad" (Ibíd.,228). Explica que esta creencia surge debido a la gran diferencia entre ambas culturas, razón por la cual los inmigrantes no pueden desentrañar cuáles son los valores dominantes en la sociedad receptora. Zelnik (1992) agrega que el sistema educativo israelí transmite ideología en forma menos directa que el ex soviético y está cargado de mensajes contradictorios. A consecuencia de esto los niños pierden su sentido de seguridad y la sensación de vivir en un mundo coherente. A su vez, sus compañeros israelíes consideran anómalo el comportamiento de sus nuevos compañeros, el cual no engarza en su cultura caracterizada por una orientación hacia los pares y no hacia la autoridad y los adultos como es en el caso de los inmigrantes. Los docentes israelíes tampoco comprenden estas diferencias, los inmigrantes no se sienten acogidos ni protegidos por ellos, mientras que sus pares nativos los critican por lo que consideran intentos de congraciarse con aquellos, lo cual conduce a su exclusión social. Tatar y Horenczyk (1996) también mencionan este aspecto y destacan que los docentes tampoco responden a las demandas de atención que los alumnos inmigrantes les hacen. A medida que éstos adoptan los comportamientos sociales de los nativos, los niños se introducen en un conflicto ambivalente: disfrutan de la nueva libertad y de los logros en la inmersión en

la nueva cultura y experimentan culpa por la forma en que se relacionan con sus padres, quienes no ven con buenos ojos los cambios producidos.

La inmigración a Israel produce en el joven un estado de disonancia que se expresa en varios aspectos: entre valores sociales que predominaban en la ex Unión Soviética y valores individuales de predominio en la sociedad de acogida, su pasado y presente en los marcos educativos, el mundo de sus padres y el de sus pares. Sus conductas de estudiante y los logros relacionados estrictamente a ella no se ven afectados.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la mayoría de las familias de inmigrantes que llegaron de esta zona, estaban muy inmersos en la sociedad de origen, careciendo de información básica relacionada con el bagaje cultural judío y la ideología del país de arribo. Esto dificulta su integración no sólo en las asignaturas en las cuales la lengua es fundamental sino que también el contenido les es desconocido.¹³ (Zelnic, 1992).

3.4.1 ESTUDIOS LLEVADOS A CABO EN ISRAEL SOBRE LAS ACTITUDES Y PERCEPCIONES MUTUAS DE LOS ALUMNOS Y LA OPINIÓN PÚBLICA

Las diferencias entre la valoración de la inmigración a Israel como política y fenómeno, y la disposición expresada a entablar contacto con quienes la llevan a cabo, aparece en diferentes estudios llevados a cabo. La gran mayoría de los mismos emplea metodología cuantitativa, son contadísimas las etnografías y los estudios de casos u otros basados en entrevistas en profundidad son pocos. Asimismo, la mayoría de las investigaciones sobre las relaciones entre inmigrantes y nativos se ocupan de los adolescentes. Aún cuando esta tesis parte de una perspectiva metateórica y metodológica diferente, considero necesario incluir una síntesis del conocimiento acumulado hasta el presente por varias razones. La primera, es que este conocimiento se divulga por medio de los

¹³ En todas las escuelas se estudia la Biblia, además de historia del pueblo judío y del Estado israelí, así como los contenidos de las efemérides específicas del calendario hebreo.

medios de difusión, circula y se hace patrimonio del saber o sentido común compartido en la sociedad y constituye uno de los elementos con los que se construye la figura social de los inmigrantes y por lo tanto no podemos desentendernos de éste. Aunque con frecuencia los métodos cuantitativos no permiten acceder a las motivaciones de los sujetos y los grupos, revelan aspectos interesantes y podrían utilizarse para una triangulación.

Finalmente, la mención de estudios específicos, constituye una comprobación de las ideas volcadas en el capítulo de Análisis Crítico y en varios de los apartados del presente.

Ya mencioné el trabajo de Leshem (1993, en Horowitz 1998), quien compara encuestas de opinión pública entre la población adulta de la década de 1970 y de comienzos de la década de 1990 y halla que el compromiso personal del público con la inmigración está en descenso. Hay muchos estudios israelíes cuyo objetivo es develar no sólo la adhesión a la inmigración ‘de hermanos’¹⁴, como uno de los valores básicos de la sociedad, sino que intentan descubrir el compromiso afectivo y de facto que en esta sociedad tal valor implica. Otro valor tradicional, que es previo a la formación del Estado y que se está perdiendo hace 20 años, es el de solidaridad social y la primacía del bien colectivo sobre el individual. Algunas de las manifestaciones de estos valores, relacionadas con la inmigración, son la expectativa de que los nativos acojan a los recién llegados, los inviten para las festividades tradicionales, los introduzcan en eventos sociales familiares y de amigos. Al mismo tiempo, los científicos parten de la concepción que el carácter del clima social, sea favorable, indiferente u hostil, repercute en el proceso de integración de los inmigrantes. (Grinberg, 1984; Itzigsohn y Minuchin-Itzigsohn, 1988; Shuval, 1982, etc.).

¹⁴ El término ‘hermano’ no es de uso corriente, sugestivamente, se emplea el de primos al hablar de árabes.

En una investigación con adolescentes, se llegó a una información semejante a la obtenida por Leshem. Los jóvenes consideran que la atención y recursos que se destinan a los inmigrantes va en detrimento del resto de la población. También revelaron falta de empatía con el hecho de que los inmigrantes hablan ruso entre ellos. (Otolengui, 1992). Elituv y Shamai (1994, *Ibíd.*) confeccionaron una encuesta que presentaron a 400 alumnos de 4° y 6° grado. El 78 % de ellos contestó que es importante que los judíos se reúnan en Israel, un 58 % respondió que les alegra la llegada de los inmigrantes, pero 51% consideran que ellos demandan mucho de la sociedad, “piensan que merecen todo” y un 39% afirman que “los rusos tienden a encerrarse y hablar ruso”. Estas cifras permiten reparar con claridad en la diferencia entre la expresión de adhesión a una ideología imperante, (78%) a una menor participación emocional (58%) y la imagen negativa que tienen de los inmigrantes procedentes de las repúblicas rusas.

Horowitz aporta información de otra investigación (Horowitz y cols., 1995 en Horowitz 1998), cuyo objetivo fue comparar la actitud de los jóvenes con la de los adultos. En porcentajes, las respuestas de los mayores fueron más positivas que las de los jóvenes. Presento la información en la tabla que aparece en la página siguiente.

Tabla 2. Jóvenes y adultos responden a una encuesta de opinión sobre la inmigración

	Adultos	Jóvenes
El país debe recibir inmigración	84 %	72 %
El país debe controlar la entrada de inmigrantes	62 %	87 %
Disposición a bajar el nivel de vida a fin de ayudar a los inmigrantes ¹⁵	54%	31%

Las variables que se encontraron relacionadas con una actitud positiva de los adolescentes hacia la inmigración fueron: el nivel medio-alto de instrucción del padre, jóvenes que sostienen un estereotipo positivo del inmigrante ruso y negativo del israelí, buen nivel de estudios, voluntad de trabajar en organizaciones comunitarias y valoración de una justicia social. Aspectos como la relación con el docente, la escuela, ansiedades personales o ideología, no se hallaron relevantes. Los adolescentes que emitieron opiniones de rechazo hacia los inmigrantes tenían estatus bajo como alumnos, padre con bajo nivel de instrucción, estereotipo positivo del israelí y negativo del ruso y ansiedad relacionada con los exámenes escolares.

Tatar y cols., (1994) señalaron que en un lapso corto, los alumnos israelíes crearon un sistema de estereotipos y creencias negativas. Consideran que éstos se basan en la falta comprensión de la cultura de origen y “una falta de disposición a la tolerancia y la

¹⁵ Esta pregunta parte del supuesto que la inmigración conduce a un descenso en el nivel de vida, el cual como expuse en el capítulo Teorías sobre la Interacción, Krau (1991) demostró que no siempre es correcto. En un estudio piloto llevado a cabo en 1994 (Tatar y cols.) justamente se destaca que uno de los factores que contribuyeron a la recepción entusiasta de la inmigración que comenzó en 1989, fue la expectativa que el influjo de fuerzas de trabajo nuevas y calificadas, darían impulso a la economía estancada de esa época.

empatía”¹⁶ (Ibíd.,101). Incluyen entre las raíces de este fenómeno, al que denominan estereotipo¹⁷, comportamientos provenientes de la cultura de origen, que en la nueva sociedad perdieron legitimidad o normatividad, como la ingestión de bebidas alcohólicas. También los inmigrantes crearon una figura negativa del israelí.

En la tabla siguiente se presentan datos recogidos en cuestionarios presentados en hebreo y en ruso respectivamente, a alumnos nativos e inmigrantes de escuela primaria (Tatar y cols., 1994). De la misma se desprende que los alumnos inmigrantes¹⁸ están mucho más solos que sus pares, expresan ser atacados por ellos con mayor frecuencia, mas la proporción de amigos nativos con que cuentan es mayor que en el caso inverso. También se sienten más limitados a invitarles a sus hogares, hábito muy usual en la cultura israelí en esas edades especialmente. No es claro el motivo de la vergüenza que sienten los inmigrantes para invitar a sus casas. Los investigadores suponen que se debe a que los niños han podido comparar sus condiciones precarias de vivienda con las de sus compañeros nativos, mas no es posible llegar a semejante conclusión según el cuestionario¹⁹. En el único aspecto en el cual las respuestas son cuantitativamente similares, es que ambos grupos consideran que sus pares no se relacionan con ellos.

Nuevamente, debido al carácter de la encuesta y su diseño, no se puede llegar a entrever una causa. Partiendo de testimonios que recibí a lo largo de los años en grupos de adolescentes y en entrevistas a personal docente, incluida la asesora psicopedagógica de los inmigrantes en la escuela de la investigación, puedo deducir como mínimo, que los miembros de ambos grupos esperan que la iniciativa sea tomada por el otro.

¹⁶ No interpretan ni profundizan en esta aseveración.

¹⁷ Evito la adopción de este concepto por sus raíces cognitivistas, y la tendencia a universalizarlo como fenómeno y desconectarlo de procesos sociales.

¹⁸ Los alumnos inmigrantes contaban con 1-3 años de residencia en el país.

¹⁹ A pesar de la ayuda económica que los inmigrantes reciben a su arribo, sus condiciones de vida no se equiparan a las de sus vecinos establecidos.

Tabla 3. (Tatar y cols., 1994)

Situación social de los alumnos		
Respuestas de Inmigrantes		Respuestas de nativos
No tienen con quien jugar a la tarde (tiempo libre),	59%	17%
Sólo tienen amigos inmigrantes	42%	64 % (sólo tienen amigos nativos)
Los nativos los atacan	32%	18 % (los inm. los atacan)
Se avergüenzan de invitar compañeros a casa	26 %	13 %
Los alumnos nativos no se relacionan con ellos	25 %	24% (los inm. no se relacionan con ellos)

En otras encuestas y tests sociométricos, era mayor la proporción de inmigrantes que aspiran a establecer relaciones de amistad con los nativos que el caso opuesto.

Las preguntas presentadas en un estudio fueron las siguientes: 1- ¿Quiénes son tus buenos amigos?, 2- ¿Al lado de quién te gustaría sentarte (en la clase), 3- ¿A qué compañero recurrirías en caso de necesidad? (Horowitz, 1976). La investigación de Horowitz halló relación entre nivel socioeconómico bajo y actitud desfavorable hacia los compañeros inmigrantes.

En otra investigación, las preguntas se presentaron como frases a completar: 1- Quien más quiero (en la clase) es...; 2- Simpatizo con...; 3- No quiero para nada a... (Wengrower, 1993). En las clases de tercer grado, 61.4% de los inmigrantes hicieron menciones positivas de compañeros nativos, mientras que sólo 2% de ellos mencionó a inmigrantes.

La pregunta ‘negativa’ se proponía detectar hostilidad manifiesta, la cual no se manifestó en los cuestionarios. Cuando ésta se expresó, fue hacia niños miembros del endogrupo y no hacia los inmigrantes. Estos resultados se asemejan al panorama descrito por Tzabar y cols. (1996) como una burbuja: no hay hostilidad abierta, mas

tampoco hay contacto. A continuación incluyo en forma de tabla otros datos del estudio de Tatar y cols.

Tabla 4. (Tatar y cols., 1994)

Actitud hacia los inmigrantes (y a los nativos) según es percibida por ellos mismos (en %)		
	Inmigrantes (n=239)	Nativos (n=536)
Los maestros no se relacionan c/ n/ dificultades	61	54
En esta escuela no se relacionan bien con los inmigr.	54	28
No fui bien recibido el primer día de clase	37	22
No hay un maestro c/ quien pueda hablar en ruso hablar en general, en el caso de nativos)	32	22 (o
Me avergüenza preguntar cuando no sé algo	32	35

Como se puede observar en la tabla, los inmigrantes se sienten mucho más solos y desatendidos que sus compañeros nativos. Sólo parecen tener menos problemas que sus pares en preguntar cuando no comprenden o saben algo.

3.4.2 OPINIONES DEL PERSONAL DOCENTE

Tatar y cols., también entrevistaron a personal docente y jerárquico (directores y asesores psicopedagógicos) acerca de las relaciones en el alumnado y su propia ‘percepción’ de la situación. El material producido puede dividirse en los siguientes aspectos:

3.4.2.1 Los inmigrantes como competidores.

El plantel jerárquico expresó que las actitudes de los alumnos nativos se manifestaban en un continuo cuyo extremo más positivo era la indiferencia y desconexión y en el negativo se observaban expresiones de rencor, egoísmo, hostilidad, racismo y ataques sin relación con la cantidad de inmigrantes dentro de la escuela. Es decir, que se recibían descripciones semejantes en escuelas que habían admitido una gran cantidad de

inmigrantes como en aquellas a las que se incorporó un número pequeño de ellos. Las conductas más negativas se registraron en escuelas con un alto porcentaje de alumnos con nivel socio-económico y de instrucción bajo. Estas actitudes negativas son explicadas como originadas en los hogares a raíz de ver en los inmigrantes como competidores en cuanto a trabajo y vivienda (subvencionada por el Estado o el incremento en los alquileres debido al aumento de demanda). Los docentes adujeron que cuando en la escuela se intentó modificar esta situación se creó confusión en los alumnos debido a la contradicción entre las actitudes de la familia y las de la institución²⁰. Los cambios que se observaron en los alumnos fueron de poca duración, lo que perduró fue la ayuda de los inmigrantes veteranos hacia los más nuevos. El plantel consideró que el problema residía en la gran cantidad de inmigrantes recibida, pero estos problemas se dieron también en escuelas que recibieron pocos inmigrantes. En otras investigaciones, el aislamiento intergrupual era más destacado en los colegios que habían recibido gran cantidad de inmigrantes. (Hendeles y cols., 1995). Estos investigadores trabajaron en una red de escuelas intermedias y secundarias técnicas, las cuales en otro estudio (Tatar y cols., 1994), que también indagó en escuelas de mayor nivel académico, fueron las que produjeron las respuestas más negativas entre sus alumnos inmigrantes. Los colegios técnicos cuentan con una gran mayoría de alumnos de extracción socioeconómica baja, con lo cual se repite el panorama descrito por Horowitz en 1976, 1995, 1998.

²⁰ Esta aseveración me parece más un pretexto que una razón fundada. La institución escolar trasmite a menudo mensajes contradictorios con los que los niños reciben en sus casas, y los docentes no por ello desisten de su tarea, aun cuando se sientan decepcionados del poco efecto que obtienen.

3.4.2.2 El cansancio de los maestros.

Los docentes también expresaron cansancio o disgusto por los esfuerzos requeridos para la integración. Relataron que al principio hubo mucho entusiasmo y se organizaron muchas actividades y programas, mas los presupuestos fueron disminuyendo y o se revelaron insuficientes. Otro aspecto que consideraban causante de deterioro en la motivación de trabajo, era las grandes cantidades de inmigrantes que llegaban continuamente, a lo largo de las semanas²¹. Esta situación demandaba del personal ocuparse constantemente de inmigrantes que se encontraban en distintas etapas de su proceso de recepción, con necesidades variadas y apremiantes. Además, impedía la implementación de cualquier programa organizado.

3.4.2.3 Desinterés de los nativos y su desconocimiento de la cultura de los inmigrantes.

Otro factor señalado por los maestros es la falta de interés de los nativos en conectarse con los recién llegados. “A los israelíes no les gusta esforzarse para comunicarse”, fue un testimonio que se recogió (Tatar, 1994:94). Otras explicaciones ofrecidas por los maestros se basaban en la idea de la influencia de las actitudes de sus progenitores, la dificultad de contacto intercultural; la actitud poco abierta de los inmigrantes. Según los maestros entrevistados, los adolescentes inmigrantes se agrupaban entre sí, más de una vez demostraron hostilidad y aprensión. Tanto el plantel como los alumnos nativos interpretaban sus actitudes como falta de interés y o de disposición a relacionarse y conocer la nueva cultura. Los alumnos israelíes veían negativamente los corrillos de inmigrantes, el que hablaban en ruso frente a ellos, algunos comportamientos que

²¹ Hubo pequeñas ciudades cuya población aumentó en un tercio o más debido al influjo de los inmigrantes.

consideraban²² huraños o agresivos, falta de respeto a la propiedad privada de los objetos, etc. Los investigadores, partiendo de una epistemología post-positivista comentan que aun cuando se puede comprender estos fenómenos, e interpretar algunos de ellos como expresión de ansiedad, falta de seguridad, frustración, se los rotuló negativamente y se crearon estereotipos negativos de toda la inmigración. A partir de mi conocimiento de esta realidad, considero que los docentes a menudo compartieron las interpretaciones de sus alumnos y no actuaron como mediadores. También en la investigación de Tatar se recogen testimonios como los que yo recibí en algunas intervenciones que llevé a cabo con personal docente, acerca de las frustraciones que las maestras aún sienten relacionadas con la inmigración de sus familias en la década de 1950, y que “trasmiten su actitud contra los inmigrantes” (Tatar y cols., 1994:95). Tanto los maestros como los alumnos, desconocían la cultura de origen de los inmigrantes, y se considera que muchos docentes no estaban interesados en cambiar esta situación.

3.4.2.4 Colisión entre la orientación instrumental de los inmigrantes y la asimilacionista de la sociedad receptora.

De acuerdo a los docentes, otro factor que actuó en detrimento de la interacción social de ambos grupos, fue la diferencia entre la orientación instrumental de los inmigrantes y las propuestas marcadas por la orientación expresiva de los israelíes. En especial los adolescentes inmigrantes y sus padres, arribaron con una alta valoración de los logros en los estudios. Ambos veían en ellos la posibilidad de avance ocupacional y económico, una forma de lograr las aspiraciones del modelo capitalista que anhelaban disfrutar.

²² Podemos decir que interpretaban.

La creación de nuevos vínculos o el conocimiento de la cultura y la tradición carecían de importancia para ellos. Querían mantener su cultura, lo que se les ofrecía a cambio no les interesaba, y la postura israelí de asimilación y homogeneización no halló eco en ellos²³. Fueron reticentes a las actividades que tenían un carácter expresivo-social y sólo colaboraron en aquellas de corte instrumental. Rápidamente se aclaró que no están interesados en invertir tiempo y energía en actividades que no estén relacionadas con el avance de los niños y jóvenes en los campos que ellos valoran, como las ciencias, la informática, la música, todo en contextos formales. Muchos de los nativos alumnos o docentes, partían de la idea de que son los inmigrantes quienes deben tomar las iniciativas para tomar contacto y asimilarse pronto. Horowitz y Leshem (1998) recogieron la misma información de funcionarios del Ministerio de Absorción, con respecto a actividades ofrecidas a los inmigrantes adultos y sus familias.

3.4.2.5 El hebreo.

Como informaré en la sección “Política del sistema educativo a partir de 1990”, la enseñanza del hebreo y su difusión entre los inmigrantes ha sido un tema privilegiado aún previo establecimiento del estado. La adopción del hebreo como lengua única fue un valor predominante hasta hace unos pocos años, a pesar de que aproximadamente a partir de mediados de la década de 1970 se acepta cada vez con mayor naturalidad el bilingüismo. Mas hasta los últimos años, no sólo los adultos, sino incluso los alumnos

²³ La perspectiva asimilacionista se abandonó por otra aparentemente más multiculturalista, que acepta el mantenimiento de la lengua materna y la cultura anterior, mas demanda el respeto de la cultura local y la participación en algunos aspectos de la misma. La inspectora del distrito central del país en el Departamento de Recepción de Inmigrantes del Ministerio de Educación, me informó en una entrevista en 1998, que se abandonó el término absorción y se adoptó el de “entrelazado, como en un ramo de flores, cada flor mantiene su individualidad, y todas juntas constituyen un ramo” (Entrevista, mayo 1998).

nativos, interpretaban a la comunicación en ruso entre los inmigrantes como una falta de interés en la integración. Según Tatar y cols., (1994) hubo unas pocas escuelas que prohibieron el empleo de cualquier lengua excepto el hebreo dentro de sus instalaciones. En Junio de 1999, se publica en el informativo de la Dirección General del Ministerio de Educación en la unidad denominada (grupos de) 'Poblaciones especiales', la postura oficial con respecto al uso del idioma de su país de origen por parte de los alumnos inmigrantes. En esta publicación se pone de manifiesto el respeto y permisividad que ha de asumirse frente al uso de la lengua materna. Sever (1997) sostiene que la exigencia de abandonar la lengua materna ha causado en algunos casos reducción de la comunicación verbal, regresión psicológica, temor, tartamudeo, pérdida del dominio en cualquier lengua, retraso en el avance en los estudios y aumento del shock del cambio. La pérdida de la fluidez en la lengua materna tiene proyecciones simbólicas y sociales en la comunicación con los miembros de la familia, en especial con los mayores, que a menudo no logran aprender el nuevo idioma. Por ejemplo los abuelos, quienes cumplen un rol familiar preponderante en la estructura familiar de los inmigrantes de Rusia. La falta de comunicación con los mayores conduce a la pérdida de la autoridad de los padres, la cual es decisiva para un desarrollo normativo de los niños y los adolescentes. Este es un fenómeno muy conocido en la literatura acerca de la inmigración y se habla de éste como si fuese algo inevitable. La desvalorización de la lengua materna por parte de los receptores conduce a la desvalorización del grupo familiar y su cultura por parte del joven inmigrante, ambos constituyentes de su identidad. Sostengo que los maestros malinterpretan la vergüenza que los niños sienten de sus progenitores o su falta de dominio de la lengua, como una prueba de su ansia de asimilarse y no como la vergüenza impuesta por la desvalorización que conocen.

3.5 CÓMO PERCIBEN LOS INMIGRANTES LAS ESCUELAS

Tatar y cols., recogieron respuestas según las cuales la mitad de los niños en las escuelas primarias y secundarias e intermedias afirmaron que la relación de las escuelas hacia ellos no es buena y 2/3 manifestaron que los docentes no disminuyen la velocidad de su habla ni los toman en consideración. No hubo diferencias entre las escuelas que atienden a poblaciones con diferentes estatus socioeconómico o entre las escuelas que cuentan con proporciones diferentes de inmigrantes entre sus alumnos. En los colegios donde hay personal docente o auxiliar que habla el ruso, los alumnos se sienten mejor. Los maestros no son percibidos como figuras colaboradoras por los inmigrantes y por los nativos. Estos últimos consideran que los primeros reciben un buen trato por parte de los docentes, los inmigrantes no lo viven así.

Sever (1997) informa sobre dos investigaciones que se dirigieron a los alumnos inmigrantes, en 1992 y 1997. En 1992 su equipo llegó a escuelas intermedias, secundarias y 3842 escuelas primarias. La mitad de los niños inmigrantes expresaron que no se relacionan bien con ellos, 54% en primarias y 45 % en las secundarias. Cinco años más tarde, en el año 1997, responden del mismo modo 40% en las escuelas primarias y 60% en las superiores. Cerca de un tercio de los nativos consideran que los inmigrantes no reciben buen trato. Sever no halla diferencia entre las escuelas que integran a los alumnos nuevos directamente en las clases regulares y aquellas que ofrecen la moratoria de un tiempo en una clase exclusiva para inmigrantes. Considera que lo que más atenta contra la interacción es la actitud asimilacionista dominante y la desigualdad en los logros académicos. Recomienda que los inmigrantes participen en foros de discusión y toma de decisiones en los temas que les atañen.

Al respecto, Díaz-Aguado (1996) alude a documentación que revela los cambios conceptuales producidos legitimando la heterogeneidad y rechazando el modelo

imperante según el cual sólo se pierde la marginalización asimilándose a la cultura mayoritaria. (UNESCO, 1995; Consejo de Europa, 1989, 1995; Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1994; en op. cit, 12).

A fin de analizar la contribución de los inmigrantes a su proceso de integración social, Berry (1990) creó un modelo que conjuga las actitudes de los inmigrantes hacia su cultura de origen y la de recepción. Formula así cuatro orientaciones:

Actitud frente a la cultura nueva	Actitud frente a la cultura de origen	
<i>Positiva</i>	<i>Negativa</i>	<i>Positiva</i>
<i>Negativa</i>	Asimilación	Integración
	Marginalización	Separatismo

Tatar y cols. (1994) sugieren que probablemente el éxito de la integración no depende de un modelo de recepción específico, sino de la adecuación entre éste y la orientación del grupo migratorio. La tesis no trata este punto, mas es una dirección posible para otra investigación.

3.6 EL “MODELO BURBUJA”

Tzabar y cols., (1997) llevaron a cabo un estudio cualitativo descriptivo del tipo ‘estudio de caso múltiple orientado hacia un tópico’ (Stake, 1978 en op.cit.), con un enfoque micro social en dos colegios intermedios del centro del país. A pesar de las diferencias en la edad de los alumnos que participaron en la investigación y en la perspectiva teórica, presento este estudio ya que es de los pocos de carácter cualitativo que se han efectuado y provee una descripción interesante de la interacción entre los estudiantes. Su objetivo fue examinar los aspectos educativos y sociales dentro del marco de cada institución escolar seleccionada, las disposiciones de admisión de inmigrantes y su influencia en el encuentro con los alumnos nativos. Ya desde el comienzo del artículo, destacan que aun cuando se limitaron al entorno escolar, hallaron

relación entre la realidad ‘externa’ y el modelo de recepción, mas no exponen más que esto acerca de este tema.

Prefirieron el término encuentro en lugar de ‘receptor’ y ‘recibido’²⁴, para evitar en las escuelas la diferenciación de roles, ya que se proponían dilucidar las características del sistema de relaciones entre ambos grupos, “sin pretender eliminar la complejidad del mismo” (Ibíd., 86). Realizaron observaciones en distintos focos de la tarea escolar durante un año, cuyo comienzo fue en la primavera de 1992 hasta la siguiente.

Entrevistas abiertas fueron utilizadas con personal docente, directoras y asesoras pedagógicas y también en foro grupal con algunos alumnos. Partiendo de la estimación que las actitudes de los nativos influyen en el proceso de integración de los inmigrantes, ofrecieron un cuestionario sociométrico para los alumnos de 6º, 7º y 8º grado a fin de examinar las actitudes hacia la inmigración como abstracción y hacia los inmigrantes en particular.²⁵ Los alumnos inmigrantes de las mismas clases recibieron sendos cuestionarios cerrados en los cuales se les pedía responder cómo percibían su recepción, provenían de la ex USSR y no hay información en el artículo acerca del tiempo de residencia en el país que llevan. Dada la fecha en la que se realizó la investigación, se puede calcular que han pasado entre uno y dos años y medio de su arribo.

El logro más específico de esta investigación fue el reconocimiento de un modelo de recepción y convivencia aún no mencionado en la literatura (al menos en la israelí).

Hasta ahora se hablaba *a grosso modo* de los tipos ‘asimilacionista’ y el del ‘entrelazado’ o integración²⁶; el presente trabajo detectó un estilo al que denominaron ‘burbuja’. Expondré este y otras piezas de información que presenta el reporte del estudio.

²⁴ Traducción literal del hebreo.

²⁵ Hay muchas investigaciones israelíes que establecen esta distinción, dada la consabida divergencia entre ideología elaborada y/o discurso oficial, y las actitudes y comportamientos a nivel de la interacción.

²⁶ Ver en la sección “El sistema educativo israelí y la diversidad cultural desde 1948 en adelante”.

3.6.1 La percepción del encuentro por parte de los nativos.

Según las respuestas obtenidas en los cuestionarios, dos terceras partes de los alumnos nativos poseen una imagen positiva de los inmigrantes, mas 66% de los alumnos en una escuela y 90% en otra, expresaron disgusto hacia la lengua rusa y aseguran que sus pares carecen de conocimiento de la cultura judeo-israelí. El reporte de la investigación no dilucida el significado de esta aseveración, mas se puede suponer que es negativo, ya que informan que quienes también señalaron la diferencia en la forma de vida, fueron en especial los alumnos de familias religiosas, observadoras de normas y rituales cotidianos. Este sector tiende a ser más crítico con quienes llevan un modo de vida laico que a la inversa.

Menos de la mitad de los encuestados nativos afirmaron compartir juegos con sus compañeros. En las conversaciones mantenidas con los nativos, se reveló una percepción estereotipada que caracteriza a los alumnos inmigrantes como violentos, prestos a insultar y pegar y como perturbadores del orden en la clase. Añadieron que aquellos tienden a encerrarse en sus endogrupos, no inician contactos con ellos y no manifiestan interés en integrarse. Algunos comunicaron que los inmigrantes no colaboran en acciones de bien público como colectas escolares para necesitados y no aceptaron la explicación de una compañera acerca de la escasez que los mismos inmigrantes sufren. Se mencionó alguna anécdota de robo de bicicletas en el barrio que se adjudicó a alguien de ese origen. Simultáneamente, se los considera muy inteligentes, con superioridad en matemáticas y se los ve como amenaza para su estatus como alumnos.

3.6.2 La percepción del encuentro por parte de los inmigrantes.

2/3 de los que participaron en una de las escuelas, consideran que los nativos se relacionan con ellos con soberbia, falta de interés y a veces con hostilidad. En la otra escuela esta sensación fue manifestada por la mitad de los que respondieron. Desean llegar a “ser como todos”, pero aún no se sienten pertenecientes. Tienden a reunirse con sus congéneres, lo cual fue registrado también entre los más jovencitos, alumnos entre 4° y 8° grado. Las investigadoras observaron la coexistencia de dos sociedades paralelas, que no mantienen ningún contacto entre sí. Denominaron a este fenómeno “modelo burbuja” que notaron ya entre los niños de 3° grado (8 años de edad), mientras que los pequeños que inmigran y se incorporan al jardín de infantes, se integran con facilidad relativa.

En las entrevistas los inmigrantes enunciaron las siguientes dificultades en el encuentro con los nativos: sus burlas por la situación económica por la que pasan o por otros motivos, quejas y protestas porque sus familias les quitan el trabajo a las otras, falta de colaboración y de interés en ellos. Una de las entrevistadas dijo que al principio los compañeros expresan voluntad de cooperación, mas entonces descubren las dificultades de comunicación. Cuando el inmigrante aprende el idioma, el interés de sus camaradas ha desaparecido.

Los inmigrantes se sienten solos, extrañan su lugar de origen, saben que tienen un estereotipo negativo. Uno de los jovencitos dijo que si hubiera llegado de los EEUU, su ubicación social sería mucho mejor. Mas los mismos inmigrantes tienen una visión estereotipada y despectiva de sus pares. En síntesis, el cuadro observado es de desapego y falta de contacto. El personal docente y directivo no se mostró preocupado por el panorama, el peso de la atención a los inmigrantes está depositado en los maestros destinados a enseñarles el idioma. El modelo de la burbuja, plantea serias preguntas,

tales como si es dable llamar pluralismo o multiculturalismo a una convivencia paralela sin conexión, qué pronóstico tiene una comunidad (escolar u otra) en la cual hay un grupo marginado del resto, cuál es la relación entre este fenómeno y la sociedad amplia o entre éste y la política del sistema educativo.

3.7 Síntesis

El próximo capítulo introducirá al lector en el contexto socio-histórico en el cual se lleva a cabo la etnografía, lo cual permitirá ampliar la comprensión del significado de las investigaciones israelíes presentadas en la última sección. Mientras tanto conviene recordar que los estudios realizados revelan las diferencias entre la valoración de la inmigración a Israel como política específica y como fenómeno, y la disposición expresada a entablar contacto activo con los inmigrantes. El compromiso personal del público con la inmigración está en descenso, y se configura una imagen pública negativa de los inmigrantes de las repúblicas rusas.

La mayoría de las investigaciones sobre las relaciones entre inmigrantes y nativos se ocupan de los adolescentes. En las encuestas de opinión llevadas cabo a nivel nacional, las respuestas de los mayores fueron más positivas que las de los jóvenes. Propongo dos interpretaciones a estos datos: probablemente, los adultos se sientan menos amenazados por el influjo de los nuevos habitantes y aún estén imbuidos de los valores colectivistas de comienzos del Estado. Creo que estas ideas se relacionan con las variables que se encontraron conectadas con los adolescentes que manifestaron una actitud positiva hacia la inmigración. Estas son: 1-el nivel medio-alto de instrucción del padre, 2-jóvenes que sostienen un estereotipo positivo del inmigrante ruso y negativo del israelí, 3-buen nivel de estudios, 4-voluntad de trabajar en organizaciones comunitarias y valoración de una

justicia social. Los factores 1 y 3 señalan tanto la percepción de afinidades con la cultura de la mayoría de los inmigrantes de las zonas europeas de la ex URSS, como una sensación de mayor seguridad frente a la posible competencia. El cuarto factor, indica la adhesión a valores colectivistas y de solidaridad social. El segundo, se refiere a una postura auto-crítica y el deseo de modificar la propia sociedad y de valorar los aportes que los inmigrantes pueden llegar a contribuir. Esto es lo opuesto a la figura carenciada del inmigrante.

En estudios etnográficos en escuelas se informa que no hay hostilidad abierta, mas tampoco hay contacto entre los autóctonos y los inmigrantes. Ellos se sienten mucho más solos y desatendidos que sus compañeros nativos. Sólo parecen tener menos problemas que sus pares en preguntar cuando no comprenden o no saben algo. Los docentes entrevistados años atrás²⁷ consideran que los inmigrantes son vistos por sus compañeros como competidores, no se interesan por ellos y desconocen su cultura. Los profesores revelaron cansancio de la tarea de constante recepción y atención a los alumnos nuevos y decepción por la débil aceptación de las familias nuevas a los intentos de integración social con cierto cariz asimilacionista promovidos por las instituciones. Hay estudios que no hallan diferencias sustanciales en la situación social de los inmigrantes según los modos de incorporación adoptados por los institutos. Es decir, que aparentemente, tanto si se los destina a clases especializadas de permanencia completa hasta que logran un dominio básico del idioma, o si se alterna su permanencia en la clase regular con la asistencia a las lecciones de apoyo en la enseñanza de la segunda lengua, siguen marginales. Este punto fortalece la conclusión a la que arribaron investigadores en otros lugares del globo, según la cual, las premisas de la Hipótesis del

²⁷ Lamento la ausencia de investigaciones más recientes en estos temas, lo cual merece una indagación aparte.

Contacto por sí solas no bastan para favorecer una imagen recíproca positiva y establecer interacciones provechosas para ambos lados. Diferentes investigaciones apuntan hacia la perspectiva asimilacionista como un factor contraproducente en este sentido. (Schofield, 1982; Sever, 1997; Tatar y cols., 1994).

Etnografías llevadas a cabo en los últimos 20 años señalan que el factor raza o etnia actúa en las elecciones de amistad realizadas en las escuelas, además del de género. Los trabajos de Troyna y Hatcher, así como el de Corsaro, indican que las sociedades de niños interpretan y reproducen a su modo, las dinámicas de inclusión y exclusión y de jerarquías de las identidades sociales del mundo adulto.

Las etnografías de Clement y cols., Schofield, Tzabar y cols., hallaron que no hay contacto interétnico, pero tampoco hostilidad abierta, debido a las normas impuestas por la institución. En el caso de Schofield, al igual que el de Denscombe y cols., (1995) la observación ofrece una imagen de interacción, también documentada por Díaz Aguado (1993, 1996). Pero las dos investigaciones anglosajonas, revelan diferencias entre la observación y las respuestas verbales en entrevistas, en el caso de Schofield o en sociometrías en Denscombe. En estos instrumentos, los interrogados ofrecieron respuestas que construyen un panorama de segregación o al menos de falta de contacto, siendo la conducta observada, de mayor apertura hacia el otro que la respuesta verbal. Schofield no va más allá de indicar esto, mientras que Denscombe y cols. se interesan por el significado de estas diferencias. Consideran que las mediciones cuantitativas seleccionan un espectro limitado dentro de la variabilidad y complejidad de las relaciones entre los alumnos, por tanto inducen a error si se las considera indicativas de toda la gama. En los capítulos 6 y 7 expondré lo registrado en El Prado de Isaac.

CAPÍTULO 4

UBICACIÓN SOCIO-HISTÓRICA

EL INMIGRANTE EN ISRAEL

4.1 EL INMIGRANTE EN ISRAEL.

BREVE INTRODUCCIÓN AL DISCURSO E IDEOLOGÍA ISRAELÍES CON RESPECTO A LA INMIGRACIÓN

La gran mayoría de estudios escritos sobre inmigración, extranjeros o multiculturalismo a los que he accedido, se han escrito en Estados Unidos, otros países anglosajones y Europa, todos ellos receptores de migración. Hay diferencias, algunas de ellas substanciales, entre estos países e Israel en cuanto a la construcción de la figura del inmigrante, las leyes migratorias, la población que arriba. Usando la terminología de Kymlicka (1996) describo a Israel como un estado multinacional con una mayoría judía y una primer minoría árabe o palestina (musulmanes y cristianos) y otras más pequeñas constituidas por drusos y circasianos. La población judía está constituida por diferentes etnias que se formaron y desarrollaron durante 2000 años de historia y dispersión geográfica. A *grosso modo* se divide en aquellos origen occidental, (asquenazíes) y los de origen oriental, mayormente norafricano, mas no exclusivamente (sefardíes). Estas dos grandes divisiones se ramifican a su vez según los países de procedencia y así se habla de los marroquíes, irakíes, franceses, alemanes, yemenitas, polacos, rusos, etc. Hay correlato entre nivel de instrucción formal, ingresos y etnia a favor de la población asquenazí, situación que genera tensiones sociopolíticas. Entre la población sefardí de bajos recursos hay una tendencia a denominar a la gente por su etnia o el país del cual ellos o sus padres han inmigrado y los niños suelen confundir términos tales como identidad nacional, étnica y país de origen. Como escribió K. Niv, un escritor y caricaturista (diario Maariv, 28-4-2000), en este país de inmigrantes, la pregunta ¿De dónde vienes? es muy común y a menudo se formula por la curiosidad que despierta

escuchar la abundancia de acentos con los que se habla el idioma. Muchos niños en la escuela me preguntaron también de donde vengo, dado mi acento extranjero.

En 1995, 39% de la población judía del país nació fuera de éste y un 40% eran hijos de inmigrantes, lo que hace que ser un inmigrante, sea -al menos estadísticamente-, normativo. (Shuval y Leshem, 1998).

Tradicionalmente existe una conexión ideológica-mística de los judíos con la Tierra Santa a lo largo de los siglos de diáspora. Ésta se expresa en los rezos diarios tanto en sus textos como en que siempre se ora hacia el oriente, dirigiéndose así hacia Jerusalén; la ceremonia de la cena tradicional de Pascua finaliza con una frase que expresa el deseo de que el año venidero esta cena se lleve a cabo en esta ciudad; dos ayunos anuales respetados como tales entre la población religiosa recuerdan la destrucción del templo de Salomón y el segundo,¹ etc.

El Estado de Israel se declara en 1948 y dos años más tarde, se promulga la Ley del Retorno, que llama a los judíos del mundo a ‘volver’ a su hogar nacional. Según esta ley, el estado tiene sus puertas abiertas para todos aquellos que tienen relación directa con el pueblo judío, les concede ciudadanía² inmediata, ayuda financiera para su viaje de arribo y su instalación en el país. (La ley de inmigración para quienes no pertenecen al pueblo es menos generosa). Desde 1950 todos los gobiernos incluyeron en su plataforma política la recepción de inmigración, expresada en los términos “absorción de aliáh” y no de inmigración³. Aliáh significa ascensión en hebreo y se refiere al significado espiritual que se da a la decisión de radicarse en la tierra de Israel, no es una simple migración, sino una ascensión. En consecuencia, cuando se hace referencia a los

¹ El primero destruido en el año 586 antes de Cristo por Babilonia y el segundo en el año 70 de nuestra Era por los romanos.

² Esta es otra razón por la cual a lo largo del texto, evito las denominaciones israelí y ruso, ya que según esta ley, todos son israelíes.

³ Analizaré más adelante la metáfora de la absorción y otras imágenes relacionadas con la inmigración en el discurso público israelí.

judíos que eligen radicarse, se los denomina ‘olim’ (quienes ascienden) y no inmigrantes. Simétricamente, hasta hace pocos años, aún se denominaba críticamente a los israelíes que emigraban como “iordim” (quienes descienden).

La ideología de quienes propulsaron la creación del estado israelí, provenientes en su mayoría de Europa oriental (Rusia y Polonia fundamentalmente) consideraba al pueblo judío como una unidad, a pesar de su dispersión por el globo terráqueo y denominó con el término "reagrupamiento o (reunión) de los exilios" a la empresa de atraer inmigrantes.

Todd (1996) indica que el concepto de pueblo judío está fuertemente intrincado con el de familia, y sus orígenes datan de la narración bíblica, buena parte de la cual se dedica a la historia de una genealogía en la cual patriarcas y matriarcas cumplen un rol protagonista. Esta es una de las bases de metáforas de hermandad que se suele usar, y en consecuencia del retorno al hogar nacional reconstruido. Otro giro idiomático que se adoptó hasta hace pocos años, provino de los Estados Unidos, fue el de *melting pot*, en castellano ‘crisol de razas’, pero en el caso israelí se refiere a comunidades étnicas. Más específicamente, Ben Rafael (1985) explica que en el “crisol de razas” se parte de un supuesto contrario al de reunión de las diásporas: se considera la inexistencia de un pueblo único y la necesidad de fundir a los distintos grupos en una sola entidad nacional. Este giro es realmente más apropiado a los comienzos de la colonización de América del Norte que al caso que nos ocupa, que parte de una ideología de ‘re-unión de la dispersión’.

En Israel de la década del 50, con un flujo de inmigrantes que dobló la población ya establecida, se usaron indiscriminadamente ambas expresiones (crisol y re-unión), mas el término etnia se atribuyó sólo a quienes procedían de países islámicos. Estamos acá frente a otro ejemplo del empleo del término ‘etnia’ para designar grupos minoritarios, y

al grupo mayoritario; en este caso sería más correcto hablar de grupo dominante (Knapp y cols., 1987; Blommaert y Verschoren, 1998). El liderazgo nacional intentaba crear una nueva identidad nacional, que se desembarazara de algunos aspectos de sus fuentes europeas⁴, aunque actualmente es claro cuánto de ellas ha sido transmitido e instituido como lo relevante y adecuado culturalmente en el sentido restringido (estratificacional) y el más amplio o fundante del concepto de cultura (Ariño, 1997).

La nueva identidad patrocinada se alimentaba al menos de tres elementos principales: algunos aspectos del "nuevo hombre" de la sociedad soviética y-o socialista de la cual los dirigentes israelíes provenían en concreto o al menos ideológicamente. Otro elemento es el regreso a la tierra en un doble sentido: retorno del pueblo al lugar de sus ancestros y donde se desarrollaron las organizaciones políticas desde las tribus hasta la monarquía. Otro significado que se otorgó al concepto de retorno a la tierra incluso anterior a la creación del estado, se relaciona con el abandono de las actividades burguesas del comercio y el paso a la agricultura (los kibutz). El 'otro' del modelo del nuevo hombre israelí era el judío de la diáspora, sometido a los avatares de procesos sociales, políticos y culturales en los cuales carecía de poder.

Otra cuestión de interés son los vocablos de connotación líquida como 'ola' y 'absorción'⁵ muy en boga desde los años 50 y que revelan la concepción del encuentro con los inmigrantes. Proponemos dos interpretaciones a esta metáfora. Según la primera, los inmigrantes inundarían el joven país, y serían absorbidos como el agua de la ola.

Concordante con esto, el ministerio que se creó para ocuparse de la población inmigrante, hasta la actualidad se denomina Misrad Haklitá, que significa tanto ministerio de la recepción como de la absorción, siendo la segunda acepción la utilizada

⁴ Especialmente aquellos rasgos asociados con el judío como víctima de persecuciones antisemitas.

⁵ Ambas imágenes se siguen usando, aunque hay discusiones académicas y públicas en cuanto a lo que se espera de los inmigrantes en su contacto con la nueva sociedad.

en las traducciones oficiales al inglés ⁶. Otro significado, que complementa al anterior, es el de la ola que anega o ahoga a quienes se hallan en la tierra, la costa. La empresa de recepción de cerca de 700.000 inmigrantes entre los años 1948 y 1951 fue un esfuerzo de envergadura para la nueva sociedad, ya que duplicó la población en un breve lapso. Aun cuando Israel tiene una política declarada de recepción de los inmigrantes que ‘retornan a su hogar nacional’, las metáforas acuosas son parte del discurso, al igual que en otras sociedades. (Edstrom, 1993, Van Dijk, 1991, en Santamaría, 1999). Mas en este caso, los inmigrantes son oficialmente llamados a venir.

A partir de la década del 1980, aún cuando la ley y la ideología manifiesta se conservan, se producen cambios económicos, sociales y culturales, dentro del país específicamente, como así también a nivel global.

4.2 CAMBIOS SOCIALES EN ISRAEL A PARTIR DE 1980

4.2.1 Cambios ideológicos: Se pasa de un carácter colectivista, inspirado en principios socialistas introducidos por los inmigrantes de Rusia y Polonia de las tres primeras décadas del siglo XX, a privilegiar lo individual. Los logros materiales, la competencia y la competitividad económicas, cobran un lugar favorecido por encima de la tradición y los lazos de solidaridad y ayuda mutua. Se producen grandes privatizaciones, el Estado es ambivalente en cuanto a su responsabilidad del bienestar y la seguridad social de sus ciudadanos y habitantes. (Krau,1991:117-121).

⁶ Un diccionario de hebreo (Sapir, 1997) presenta las siguientes acepciones para el vocablo hebreo *klitá*: 1-Recepción y absorción. 2- Comprensión. 3- Recepción de una persona y tornarlo una parte inseparable de la sociedad, como un inmigrante o un niño en una clase. 4-Recepción e introducción. 5-Recepción de ondas electromagnéticas en emisiones de radio o TV. 6- Enraizar. 7- Tomar, comprar algo. La acepción más relacionada con el tema es la tercera, que podemos trocar por la de integración.

4.2.2 Desempleo: Procesos similares a los de otros países tales como el cierre de fábricas, que dejan a miles de trabajadores sin ocupación y para quienes el ingreso de más mano de obra y barata, como suelen ser los inmigrantes, significa una amenaza.

4.2.3 Enriquecimiento de algunos sectores sociales: El inmigrante ya no es visto como un hermano que retorna al hogar nacional, sino como un competidor. Si se adopta una perspectiva psicoanalítica se puede decir que la rivalidad es tal vez el primer significado de la llegada de un hermano a la escena familiar. El discurso público añora la solidaridad y fraternidad que predominaron en la primer época del establecimiento del Estado, mientras que simultáneamente hay un movimiento de crítica y ruptura del consenso. La imagen de una sociedad solidaria parece pertenecer a una mitología, ya que la protesta acerca de la discriminación en los años entre 1950 y 1970 se sigue manifestando por parte de algunos grupos. Una película satírica rodada en 1973 en Israel llamada “Gallinero”, enfrenta al público con los conflictos de la población ya radicada en Israel y los nuevos inmigrantes. Lo hace por medio de una serie de escenas cortas situadas en la costa. En cada una de ellas, un par de habitantes observa la llegada de una nave que trae un grupo étnico diferente con desconfianza y menosprecio etnocéntrico. Los episodios se suceden según el orden histórico de las migraciones: los que llegaron de Rusia a fines del siglo XIX observan y critican a quienes están arribando de Polonia, éstos a su vez, ya establecidos, comentan desde su lugar en tierra firme, la aparición de la inmigración subsiguiente, etc. La literatura hebrea tiene muchas creaciones que narran los conflictos entre los diferentes grupos de inmigrantes durante los primeros años del país. Como testimonio de la actualidad de estos temas en la sociedad, presento el siguiente texto:

“...También yo me avergoncé de mis padres, quienes balbucearon el nuevo idioma, de mis indumentarias que eran diferentes de las que usaban los hijos de los iraquíes...esto es parte de la vivencia de los inmigrantes...Las dificultades, los sentimientos de extrañeza y anomalía, la hostilidad y la incomunicación de la sociedad son fenómenos inevitables cuando se es nuevo y extranjero. Parte de la hostilidad es un proceso que se desarrolla en el propio cerebro.”⁷

4.2.4 Contradicciones entre la ideología estatal y su implementación: Con el último término me refiero a las medidas operativas llevadas a cabo por un lado, y por otro, la falta de identificación de los empleados públicos que deben implementarlas, especialmente en cuanto a ayuda otorgada se refiere.

A nivel declarativo, el público israelí ubica a la ‘absorción’ de inmigrantes entre los valores distintivos del país, pero la inclinación a admitir renuncias a nivel personal es más baja y sigue en descenso. Esto se recoge no sólo en encuestas realizadas, sino en la disminución de voluntarios en ONG de ayuda a los inmigrantes, en la prensa se presenta(ba) el fenómeno como un problema social de magnitud. Las encuestas que preguntan acerca de la voluntad de renuncia a favor de la inmigración también son problemáticas a mi criterio, ya que entrañan una imagen de inmigración demandante y carenciada como describí en la sección de Análisis crítico. Muy sucintamente puedo decir que de sondeos de actitudes llevados a cabo en 1993 (Leshem, en Horowitz, 1998) se desprende que el público de origen occidental y con nivel alto de instrucción, ve más positivamente a los inmigrantes que los ciudadanos de origen oriental y de menor nivel

⁷ S. Zeidman, quien inmigró de Polonia a Israel, en respuesta a las acusaciones que ex-inmigrantes de países orientales arrojan contra quienes como Zeidman, inmigraron de Europa. (Cartas de Lectores, Diario Haaretz, Jerusalén, 4-7-97).

de instrucción. Esta división se prolonga en los jóvenes y Horowitz supone que se refleja entre los maestros.

4.3 LA INMIGRACIÓN DE LA EX URSS A PARTIR DE 1989

Como informé en la introducción, ya a partir de 1989 se produce el arribo de una cantidad enorme de inmigrantes, siendo la mayoría provenientes de un mismo país, hablantes de una misma lengua, y poseedores de características culturales semejantes. En términos absolutos y en comparación con los movimientos migratorios de la década del 90, fue éste uno de los movimientos más grandes de la época (Leshem y Sicron, 1998). Comparando con otros países receptores de inmigración, las cantidades fueron mucho mayores en este caso. Entre 1990-1994, el país recibió 23.7 inmigrantes por cada 1000 habitantes. Canadá recibió en ese mismo lapso 7.6 cada 1000 habitantes, Australia 6.8 personas cada 1000, y EEUU 2.6 por cada 1000 (DellaPergola, 1998). De todos modos, aun cuando la cantidad de inmigrantes es similar a la que arribó los tres primeros años posteriores a la creación del Estado, éste se hallaba en posición distinta en cuanto estabilidad económica. Entre 1948-1951, la inmigración dobló la población existente, y en 1990 ésta significa un porcentaje menor, ya que los locales son más de 4 millones. El 80% de los arribados provienen de las zonas occidentales de la ex URSS, tienen un nivel de instrucción, en promedio mayor a la población receptora. Más del 50% de ellos cuenta con más de 13 años de estudio, mientras que el nivel paralelo de los israelíes llega al 28% del total.

Las características similares de un grupo tan grande, los constituye en ‘una masa crítica’ que no sólo los hace distinguibles ‘desde fuera’, sino que les facilita el fortalecimiento de la identificación endogrupal.

Tabla 5. Cantidades de inmigrantes que llegaron de la ex URSS entre 1989 y 1995⁸.

Año	1990	1991	1992	1993	1994	1995
No. de inmigrantes	185.227	147.839	65.039	66.145	68.079	64.847

La tendencia decreciente siguió en 1996 (59000 personas) y en 1997 (55000).

La economía israelí a fin de 1989 estaba en un receso del crecimiento económico, debido a la crisis producida por la primer Intifada (rebelión nacional palestina). El crecimiento del producto bruto fue de 1% en 1989, menor que el aumento demográfico, la desocupación subió al 9% , la inflación fue del 20%, un poco menor que años anteriores, pero alta aún (Leshem y Sicron,1998). Basándome en el trabajo los autores citados, introduciré una sinopsis de algunos aspectos sociales y económicos relacionados con esta inmigración.

4.3.1 Distribución geográfica. Un aspecto compartido por esta inmigración, con muchas otras en otras regiones del globo, es que geográficamente se ubicaron en zonas periféricas o en barrios humildes de las grandes ciudades. La ayuda económica que les brinda el estado no es suficiente para cubrir los altos gastos de alquiler o de costo de la vivienda en las zonas más centrales o prestigiosas. En las zonas periféricas es posible conseguir pisos de bajo costo y buenas condiciones de vida.

4.3.2 Nivel de empleo. Durante el primer año de instalación, los inmigrantes constituyen entre 1/3 y 1/4 de los desempleados, al alcanzar los tres años en el país, este índice se equilibra y se asemeja al del resto de habitantes del país, que oscila en la

⁸ Sicron, 1998.

década que nos ocupa, entre el 8 y 9%, en algunos períodos se acercó al 10%. Mas muy pocos inmigrantes trabajan en la misma ocupación que desarrollaron en su país de origen, la mayoría ocupó puestos de menor nivel. Con la asistencia del gobierno, 76% de los 11000 científicos que llegaron entre 1990-1994 fueron integrados en las universidades y la industria, mas generalmente desaprovechando su potencial o en puestos de menor jerarquía que los que ocuparon antes de arribar.

Proporciones altas de los jóvenes se han integrado a las universidades, fundamentalmente en los estudios de las ‘ciencias duras’. Simultáneamente, hay grupos de adolescentes con muchas dificultades de integración, sobre la base de una adquisición deficiente del idioma y otros problemas que serían motivo de un estudio aparte. En 1997 se anuncia un aumento en la delincuencia en el país, en la cual la participación de los adolescentes inmigrantes es importante (19.5% en los robos).

4.3.3 Influencias en el mercado laboral. Contrario a lo que se temió, se amplió el mercado de trabajo. La justificación a este fenómeno, radica en la demanda de mano de obra para la construcción y la creación de diferentes marcos de atención y asistencia, el incremento natural en el consumo que trae el aumento de la población, y la ‘primavera’ que trajeron las firmas de los tratados de Oslo y de paz con Jordania, que incluyó una gran afluencia de inversiones extranjeras. El desarrollo de la alta tecnología (informática) en el país y su paralelo en el mercado mundial, fue otro factor de bonanza. En cuanto a los niveles salariales, las diferencias sociales se ampliaron, ya que hubo sectores que incrementaron sus ingresos de modo real en 16%⁹ y los más bajos, sólo lo hicieron en 1%. Considero que esto está relacionado con tendencias generalizadas en el

⁹ Incluso aquellos en los cuales el peso de los inmigrantes es de importancia.

país, y anteriores al advenimiento de los inmigrantes, que pasó de un modelo socialista moderado en la economía, a un capitalismo tacherista.

Entre los inmigrantes también hay familias de muy bajos recursos, sin haber accedido a un empleo adecuado, que reciben ayuda financiera del Seguro Nacional, cuyo valor real disminuyó en los últimos años y no basta para proveer un nivel de vida mínimo. Los más afectados son los ancianos y las familias uniparentales, ambos por su mayor dificultad para conseguir trabajo. Las estadísticas en este área incluyen a los inmigrantes de otros orígenes, razón por la cual es difícil determinar el panorama en el sector que nos ocupa.

4.3.4 Opiniones de los inmigrantes. Encuestas de opinión revelan que a los cinco años de instalados, entre 75 y 80% de ellos están satisfechos con su vivienda; 60-66% lo están con su trabajo; proporción semejante disfrutan de su vida social. El índice más bajo está dado por su satisfacción de la vida cultural: entre 35%-50%. La sensación positiva se incrementa con el tiempo de residencia en el país. (Op. cit.). Mas cuando fueron interrogados acerca de su experiencia de contacto social, si se suman las respuestas que describen una recepción hostil y las que hablan de indiferencia, se llega a que la mitad de los inmigrantes manifiestan que los nativos han tenido con ellos un trato antagonista o indiferente. (Rozenbaum Tamari y Demián, 1996; Leshem y otros, 1996; en Op.cit., 305-306). El significado de la respuesta indiferente de los nativos demanda una exploración que los autores no hacen. Aparentemente, la indiferencia se contradice con la solidaridad, que es necesaria aun las sociedades liberales a fin de instrumentar un Estado de bienestar. Kymlicka (1996) considera que ésta se construye sobre un sentimiento de identidad común y pertenencia, “de manera que se sacrificarán

unos por los otros” (op.cit, 113). Otra posible explicación estaría en la falta de expresión a nivel microsociedad de la política del país, o una falta de respaldo a ésta.

4.3.5 Influencias socioculturales de la inmigración en el país. Leshem y Sicron son ambivalentes en este punto, al cual dedican sólo tres líneas. Expresan que es muy difícil evaluar esto en un lapso corto y lo único que señalan específicamente es un aspecto negativo: el incremento de la segmentarización y sectorialización ya existentes en el país, cuyos efectos se ven a nivel político, social y cultural. Esto mismo es otro síntoma de lo que indiqué al hablar de la construcción teórica del inmigrante. La escasez de pensamiento y espacio dedicado a este aspecto de la realidad, no está justificada y se contradice con otra frase que introduciré unas líneas más adelante. Sin hacer un trabajo de indagación serio, la experiencia de vivir en Israel aporta conocimiento cotidiano sobre el aporte de esta migración en el campo de las artes, los deportes, la ciencia y la tecnología. La relación entre la sectorialización preexistente en Israel y la inmigración no es clara, a mi criterio y es un tema que merece un poco más de las tres líneas mencionadas. Sólo señalaré las siguientes cuestiones: 1- un grupo tan numeroso (junto con los inmigrantes de la URSS de la década del 70 llegan a un millón), puede tener sin duda una presencia distintiva e identificable, la significación de la misma depende de la interpretación que esta presencia recibe y 2- el lugar que la segmentariedad de la sociedad tiene en la reproducción de este carácter. Otra muestra del discurso asimilacionista de los científicos, aparece cuando Leshem y Sicron (1998) traen la referencia de las encuestas de opinión de los inmigrantes. Comentan que sus respuestas presentan insatisfacción de su tiempo libre en el país, la cultura y su integración social, sin “estar dispuestos a renunciar a la cultura de su país de origen” (Op. cit., 313). Los

investigadores consideran que la integración social y la manutención de la cultura de origen son auto-excluyentes.

4.3.6 Política oficial con respecto a la integración cultural. Siguiendo el tono de lo informado, podemos destacar que durante los dos-tres primeros años de la inmigración, tanto el Ministerio de Absorción como el Ministerio de Educación emitieron documentos que demandaban una integración rápida en este aspecto, a la par que admiten la inevitabilidad de una moratoria y una atención diferencial corta. A partir de 1992 se crean instancias de mediación cultural, por lo general unidireccionales, tanto en el país de origen para preparar a los futuros inmigrantes, como ya en el país de llegada. Mas dado el alto porcentaje de gente con un alto nivel intelectual, se crearon medios de difusión escrita en ruso, en los cuales este sector dio expresión pública a sus debates sobre cuestiones identitarias, siendo *a grosso modo* los polos del debate, los aspectos ruso, judío e israelí de la identidad en el nuevo entorno. Estos debates fueron transmitidos en los medios de difusión hebreos. Con el transcurrir del tiempo los inmigrantes organizaron instituciones de ayuda mutua y actividades culturales, que gozan de amplio apoyo dentro de su comunidad. Los gobiernos locales y nacional, que actuaron desde una perspectiva asimilacionista, “observaron atónitos” (Op. cit: 455) y tal vez sin comprender, este nuevo modelo de acción social.

Otro hito en el proceso de integración social se marca en 1996. Entonces, un partido político fundado por líderes de los inmigrantes, entre ellos quienes habían sido prisioneros conciencia del régimen soviético, logró 7 escaños de los 120 con los que cuenta la Knesset (parlamento) y se convirtió en una fuerza considerable en el mapa político. Las interpretaciones acerca del significado de la fundación de este partido son contradictorias. Hay quienes lo ven como un acto segregacionista, y otros por el

contrario, como un modo de integración dentro del panorama político del país, desde una posición de fuerza. En las elecciones siguientes, en 1999, su fuerza disminuyó, el partido se dividió en dos fracciones y surgió otro que logró los votos perdidos por el primero.

Esta inmigración fue recibida con entusiasmo público, que paulatinamente decayó. Las encuestas de opinión indican un gran apoyo de la población nativa a esta inmigración y al avanzar los años de la década de 1990, la reticencia al contacto con los inmigrantes, va aumentando de un 3% en 1990 al 25% en 1994. De todos modos la gran mayoría de las respuestas sigue siendo positiva.

Aun así, la mayoría de la población judía del país apoya esta inmigración. No fue lo mismo con la población árabe, que no sólo temió por sus fuentes de trabajo, sino por el fortalecimiento de la mayoría judía en el país y sus posibles consecuencias negativas para su sector. (Al-Haj, 1998).

En la segunda mitad de la década de 1990, el discurso pluralista cobra mayor fuerza, la prensa se auto-critica a partir de la actividad desarrollada por el partido de inmigrantes mencionados y se quiebra cada vez más la uniformidad en la perspectiva asimilacionista, como se podrá notar en la información del próximo capítulo y la que aporta la etnografía.

El pasaje al nuevo país, la nueva sociedad y cultura, estructura económica, organizaciones e instituciones, es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, incluso generaciones. La evaluación del proceso de integración obtendrá resultados diferentes en etapas variadas, la integración sociocultural es de las más lentas e implica procesos en gran escala.

En síntesis, esta sección se propuso ofrecer un cuadro descriptivo, que presenta a los inmigrantes de la ex URSS como un sector con características propias, pero para nada

marginal en cantidad ni en la atención que recibieron por parte del estado o en su ubicación en el espacio socioeconómico.

4.4 HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ISRAELÍ FRENTE A LA DIVERSIDAD CULTURAL DE SUS ALUMNOS

Las relaciones entre niños nativos e inmigrantes en el marco escolar, se producen o no, dentro de un contexto sociocultural que cuenta con varios niveles, cada uno con distintas expresiones; partiendo del más amplio que es el nacional (y más allá el global), luego un nivel regional, otro local en el barrio y escuela y el más localizado que sería la misma clase, unidad básica de pertenencia. En Israel cada institución escolar singular forma parte de un sistema nacional ramificado, que recibe órdenes y recursos materiales tanto del nivel nacional como del local, pero las políticas emanan del Ministerio de Educación del Estado. Las características sociodemográficas de la población de cada institución, en la que incluimos al personal docente son otro elemento incidente en el tema. Factores que inciden en las relaciones sociales son la ideología dominante, la política implementada acerca de la diversidad cultural, el discurso sobre la inmigración y las prácticas por medio de las cuales estos elementos se materializan en la cotidianeidad.

Dado que el escenario en el que se lleva a cabo la investigación es una escuela, considero adecuado presentar el análisis de las respuestas del sistema educativo a la diversidad a partir de la creación del estado en 1948, en función de la llegada de masas de inmigrantes, que realizó Horowitz (1991). El artículo en el cual presenta su estudio, ubica el proceso del sistema educativo israelí dentro de un contexto amplio.

Desde la década del 60 el mundo occidental comenzó a interesarse en el tema de los grupos y minorías étnicas, reaccionando a la ideología de la asimilación que floreció desde finales de la segunda guerra mundial. (Park, 1950; Gordon, 1964). Esta ideología basada en principios de la democracia liberal, estipulaba que todos los seres humanos como tales tienen igualdad de derechos irrespectivamente de su origen étnico, y consideraba al Estado como una unidad nacional integradora y por lo tanto se demandaba del individuo desconectarse de su cultura oriunda.

Horowitz comenta que los grupos étnicos en los distintos países mantuvieron su idiosincrasia debido a que la sociedad los segregó o porque así lo quisieron. Considero a ésta una generalización que se abstrae de los cambios que los grupos migratorios sobrellevaron, como si hubieran establecido un muro impenetrable que los separara de la sociedad receptora. Podemos concordar con que el aislamiento producido por la falta de acceso a recursos sociales, produjo rencor debido a la incongruencia entre los lemas democráticos y la realidad cotidiana. Horowitz es una de las investigadoras más fructíferas en Israel en el tema de los niños inmigrantes, mas aun cuando se lo propone, como es en este artículo, no llega a desarrollar una perspectiva crítica de las políticas estatales.

La aceptación pública de la etnicidad que se produjo a partir de la década del 60 no desdeñó el valor democrático de igualdad, pero aceptó este factor como merecedor de reconocimiento. Banks y Lynch (1986) denominaron a este cambio "revitalización de la etnicidad".

El sistema educativo se relacionó a lo largo de su historia de modos diferentes con los inmigrantes y las diferencias culturales inmanentes a su presencia. Para su estudio, Horowitz recurre al sistema de clasificación de prototipos de las posiciones de sistemas

educativos frente a la diversidad étnica sugeridos por Banks y Lynch (1986) que mencionaré sucintamente:

4.4.1 PARADIGMAS DE LA CONCEPCIÓN DE LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS (Banks y Lynch, 1986)

1. Paradigma de la etnicidad aditiva: propone la adición de información étnica al currículo escolar, sin considerar ningún cambio estructural.
2. Paradigma del desarrollo de un auto-concepto positivo: parte de la idea de que los alumnos provenientes de grupos minoritarios tienen autoestima baja. La mención de la contribución de su grupo a la nación mejorará este aspecto y por consiguiente estimulará su progreso escolar.
3. Paradigma de la deprivación cultural: considera que los niños han crecido en familias que no estimulan su evolución cognitiva y es necesario diseñar proyectos que la promuevan. Perspectiva claramente etnocéntrica.
4. Paradigma del desarrollo del lenguaje: juzga que al entrar a la educación institucionalizada los alumnos se desconectan de su lengua materna y se les demanda estudiar en un idioma que no dominan. Se propone el bilingüismo para facilitar el aprendizaje formal.
5. Paradigma del racismo: la base de los problemas de las minorías radica en que son víctimas del racismo. La escuela es una institución que puede y debe enfrentar el problema por medios cognitivos y afectivos y en formatos variados.
6. Paradigma radical: la escuela como transmisora de las ideas capitalistas es responsable de las dificultades por las que atraviesan las minorías. Son necesarios un trabajo de conscientización del personal docente y cambios radicales.

7. Paradigma genético: las diferencias genéticas son la base de la diferencia, la escuela debe crear una meritocracia detectando a los alumnos excepcionales y promoverlos a través de programas especiales.
8. Paradigma del pluralismo cultural: considera que las instituciones son ciegas a la diversidad de su alumnado y no la reflejan, los alienan de su familia y cultura. Es imprescindible legitimizar las diferencias, incorporar distintas modalidades de instrucción y aprendizaje, estimular la identificación con el grupo de origen e incluso establecer escuelas étnicas.
9. Paradigma de las diferencias culturales: se valoran todas las culturas como ricas en lenguaje y estilo de vida e importantes para sus miembros. Al igual que el anterior, propugna la implementación de estilos de aprendizaje e instrucción concordantes con el entorno de los alumnos, amén de incorporar al currículo institucional elementos multiculturales.¹⁰
10. Paradigma de la asimilación: la escuela debe adoptar la cultura mayoritaria, la única que debe ser representada bajo su responsabilidad. De otro modo impide el desarrollo de sus alumnos y estimula las tensiones interculturales. Este es el modelo que predominó en diferentes etapas, y no sólo en el sistema israelí.

Banks y Lynch consignan que no hay una evolución lineal entre los diversos paradigmas, pero hay algunos que son típicos de etapas del despertar de la conciencia étnica. Con frecuencia se puede localizar la presencia simultánea de dos de ellos. No establecen una relación clara entre los paradigmas y los sistemas políticos que los promueven, pero su visualización en diferentes casos históricos es accesible.

¹⁰ Al respecto, Bullivant (1981) considera que el conflicto para cualquier sistema educativo sigue sin resolverse. Esa es la conclusión a la que arriba luego de haber comparado los sistemas y logros de seis países que adoptaron el modelo del pluralismo cultural, que no lograron elevar los resultados escolares de los miembros de grupos minoritarios. Establece que en los estados-nación hay una cultura dominante por la cual se accede a una gran variedad de recursos y posiciones sociales; el modelo multiculturalista obstruye este acceso a quienes proceden de minorías étnicas.

Es evidente que una de las cuestiones que subyacen a los modelos presentados, es la identidad cultural y una paradoja en el pensamiento liberal. Éste defiende la igualdad de las personas independientemente de su religión, cultura, género, etc, basada en las necesidades universales de abrigo, alimentación, libertad de pensamiento, etc. Guttman (1992) pregunta retóricamente si el contexto cultural no es asimismo una necesidad o premisa también básica. Y es que la concepción ontológica moderna, de un ser humano descontextualizado, es uno de los pilares del pensamiento liberal. Taylor (1992) apoya dos tendencias: la universalidad que se centra en lo común que une e iguala a la gente y la de la particularidad, que da reconocimiento a lo que la diferencia y la torna específica. Al igual que las perspectivas teóricas y clínicas de las últimas décadas en psicología¹¹, Taylor ve en la identidad, ya sea personal, social o colectiva, un proceso-producto que se construye, inventa, dialógicamente, y que puede verse deteriorada por la falta de su reconocimiento.

Hay muchas otras clasificaciones de paradigmas de la multiculturalidad amén de la expuesta, ninguna puede ser definitiva, ya que nos referimos a un fenómeno que va cambiando constantemente, sin prototipos puros. Kincheloe y Steinberg (1997) adoptan el modelo de Mc Laren (1994 en Op. cit.) quien siguiendo una postura marxista, considera que el tema de las relaciones interétnicas es un modo de desviar la discusión de los temas de antagonismo de clase y las relaciones de producción capitalistas, pasando así al terreno de la supraestructura. Considero que una perspectiva abarcadora del tema sería ubicar en cada caso específico los factores de lucha por el poder y los identitarios. El modelo consta de cinco categorías. Critican la despolitización y descontextualización de las cuestiones de raza y género y el favorecimiento inherente de la visión masculina eurocéntrica, sin cuestionarla. Añaden que los profesionales de la

¹¹ Ver algunos ejemplos en Chodorow, 1978; 1989; Jordan y cols, 1991.

educación han sido relativamente indiferentes a las conexiones entre política, economía y educación concibiendo los problemas multiculturales como radicados en cuestiones de prejuicio hacia minorías. La vida social ha sido pensada fragmentariamente, sin establecer las relaciones entre los diferentes aspectos de la ‘realidad’ social.

4.4.2 EL SISTEMA EDUCATIVO ISRAELÍ Y LA DIVERSIDAD CULTURAL DESDE 1948 ¹² EN ADELANTE.

Horowitz considera que en el sistema israelí cuatro de los paradigmas de Banks y Lynch fueron adoptados en distintas épocas, en función de las necesidades de los grupos minoritarios y de presiones sociales: el de asimilación, de la deprivación, el aditivo y el de las diferencias culturales. En algunas etapas coexistieron dos paradigmas, como el de la asimilación con el de deprivación, en otras, éste con el de la etnicidad aditiva.

Entre los años 1950-1972 predominó el paradigma de la asimilación. La mayoría de los alumnos eran inmigrantes o hijos de ellos, carentes de un idioma común. Horowitz fundamenta en la escasez de recursos humanos y financieros la razón de la adopción de tal estrategia, y en el propósito político de establecer una identidad nacional que cohesionara entre los recién llegados. A pesar de la existencia de un patrimonio cultural colectivo y antiguo, las diferencias entre las diferentes colectividades de inmigrantes y entre ellos y el liderazgo (a su vez inmigrantes con mayor tiempo en el país), eran muchísimas.

El liderazgo de origen europeo actuó con una óptica etnocéntrica, o desde los paradigmas de la asimilación y la deprivación, frente a la mayoría de inmigrantes del Magreb y países islámicos de Asia, en especial Yemen, Siria, Irak, Kurdistán, pero también India e Irán. Una clara expresión del mismo, fue que al hablar de etnias, sólo se

¹² Año de la declaración del estado.

hacía referencia a quienes provenían de aquellos países, y no se consideró que tuvieran ‘necesidades’ (léase carencias) de inmigrantes los alumnos que ingresaron a Israel procedentes de Polonia, en la misma época. Este último dato es aportado por Horowitz (Ibid., 13), no obstante en Israel de principios de la década del 90 aún no era consensual en determinados grupos académicos y sociales hablar del etnocentrismo en la sociedad y ella misma se abstiene del uso del término. Los que lo denunciaban eran los mismos grupos que se sentían discriminados y los políticos que querían representarlos y-o tomar ventaja de sus demandas.

A partir de la década del 60 se incorporó la orientación de la ‘privación cultural’¹³ que se materializó en programas que se implantaron desde el nivel preescolar, incluyendo a las madres, incremento de horas de estudio, etc. La baja autoestima de los grupos tratados se hizo evidente y para paliarla se incorporaron aspectos folklóricos y marginales, los cuales parece ser que lograron su cometido, aunque parcialmente.

El decenio siguiente aportó, del mismo modo que en Estados Unidos, las respuestas de la "acción afirmativa" (affirmative action) o "discriminación correctora" que establecía criterios que facilitarían el acceso de los miembros de los grupos no privilegiados a niveles altos de educación. Otro paso fue promovido por intervención directa del sistema político, cuando las investigaciones realizadas por altas instancias del Ministerio de Educación revelaron que a pesar de todos los esfuerzos, la desproporción en los logros escolares obtenidos se seguía manteniendo. Asimismo se verificó que las zonas periféricas recibían personal y recursos de menor calidad que las zonas centrales. Se introdujeron reformas de distinto carácter, siendo la relevante a esta tesis lo que se dio en llamar integración y que consistió en mezclar alumnos de distintos estratos socioculturales, económicos y geográficos, con el fin de elevar los logros académicos de

¹³ Cultural deprivation en inglés.

los grupos desaventajados¹⁴. Esta etapa implica un retorno al paradigma de la asimilación con una convivencia con el de la deprivación y el de la adición, que se manifestó también en la fundación de un Centro de la Tradición Oriental.

Horowitz sostiene que el problema al cual se enfrenta el sistema educativo es encontrar una solución de compromiso entre la orientación asimilacionista y la integradora.

Introduce este segundo término por primera vez sin definirlo, pero del examen de su texto se desprende que se refiere a una aceptación de la diversidad a la manera de los paradigmas octavo y noveno enunciados por Banks y Lynch. Como sucintamente expresa: "El problema radica en una legitimación de la variedad de insumos (*input*) y en la falta de legitimación del pluralismo como producto (*output*)" (Ibid., 16).

Eisicovitz y Back (1990) presentan una tipología más compacta que la de Banks y Lynch y distinguen entre dos modelos básicos según los cuales obraron las escuelas que recibieron inmigrantes en Israel hasta 1990 y los designan como el modelo de asimilación monista y el integrador, que es pluralista.

El modelo asimilacionista: es similar al paradigma de la asimilación presentado antes. Las escuelas, (y la sociedad) esperan que el inmigrante adopte la cultura receptora en todas sus manifestaciones y abandone todo lo que es y trae y consigo. La demanda es que este proceso se lleve a cabo en corto tiempo y sólo se dirige a los inmigrantes. Una de las ideas que se desprende de este esquema es la desvalorización del capital cultural (Bourdieu, 1988) del inmigrante, por consiguiente depende de los receptores y se lo considera una figura débil, quien debe agradecer lo que 'se hace por él'. Además de las falacias sobreentendidas acerca de la duración de los procesos de cambio y la falta de reconocimiento de lo que los inmigrantes son y traen, el mito de la cultura de la sociedad receptora como algo homogéneo es claro en cualquier ejemplo y también en el

¹⁴ Estas medidas son similares a las que se implementaron en EEUU a fin de mejorar el estatus educativo y social de los alumnos afro-americanos.

caso israelí. Como introduje en la sección “El inmigrante en Israel”, esta es una sociedad multiétnica y binacional, por tanto la cultura israelí es más parecida a una polifonía, -a menudo rayana en la cacofonía- que a un coro monódico. Es una sociedad muy dividida y la etnicidad es una característica estructural de la misma.

Modelo del entrelazado: reconoce la heterogeneidad cultural como un hecho ineludible y aún cuando se espera la integración del inmigrante, se admite la co-existencia de los valores y las tradiciones de la sociedad de partida. Los miembros de la sociedad de acogida toman sobre sí la tarea de conocer y respetar la cultura de los inmigrantes, la integración se concibe como un proceso lento y gradual¹⁵, con influencias mutuas. De esta reciprocidad se desprende el término metafórico de entrelazado. El inmigrante ya no es visto como una figura débil y carente, sino como alguien que tiene lo que aportar, y es un agente activo en su incorporación a la sociedad.

La adopción parcial y lenta del paradigma de la diferencia cultural es parte de cambios globalizados en los países occidentales, podríamos decir en el caso israelí que hay un comienzo de conscientización respecto a esta opción, muy visible en el discurso público. La implementación tarda más en verse. Este proceso occidental está conectado con los nuevos movimientos sociales los cuales abogan por nuevas identidades, reinterpretaciones de normas y creación de nuevos espacios. Los cambios económicos también tienen un papel de promovedores de transformaciones en la construcción de identidades, sin descontar los descontentos de los grupos minoritarios al notar la brecha entre los lemas democrático-liberales y su situación socioeconómica que ya mencionamos (Cohen, 1985; Reicher, 1988; Javaloy, 1993, 1996; Horowitz, 1991).

¹⁵ Podríamos agregar que largo y discontinuo.

De todos modos considero que es más fácil hablar de pluralismo en educación, que el implementarlo. La diversidad cultural no sólo implica relacionarse pedagógica y didácticamente con valores y realidades diferentes, sino también con variedad de orientaciones hacia la autoridad, modalidades de pensamiento y expresión. Moore realizó una etnografía en una escuela británica y observó que la maestra en lugar de corregir el inglés de un alumno de Las Antillas, le preguntó si era cierto lo que contaba, con lo que éste sintió que ella estaba poniendo en duda su experiencia. Llega a la conclusión que los docentes tienen dificultades en aceptar no sólo la validez de las experiencias habituales de sus alumnos inmigrantes en su cultura de origen, sino también la existencia de estilos literarios diferentes a los que ellos conocen y que son los establecidos como únicos en el sistema escolar. Esto ocurre incluso con aquellos profesores que sostienen una actitud multiculturalista, quienes también se resisten a incluir experiencias de aprendizaje previas. (Moore, 1995).

Del mismo modo, en la sociedad israelí en general y en el sistema educativo en particular, el modelo del 'entrelazado' es más una figura del discurso que una realidad incorporada en el pensamiento y acción de los individuos y las instituciones (Arieli, 1996). El equipo que llevó a cabo un estudio acerca de la integración de los inmigrantes en escuelas primarias y secundarias y que publicó sus resultados en 1994 (Tatar y cols.) también llegó a esta conclusión. El modelo de la asimilación, sigue actuando socialmente, aunque en menor grado. También dedujeron que los maestros tendían a relacionarse con los inmigrantes como individuos que tienen algún problema y no como miembros de un colectivo procedente de una cultura diferente. En el estudio citado, así como en mis observaciones durante la investigación que llevé a cabo, el personal docente parte de la concepción (no siempre correcta) que los inmigrantes desconocen mucho acerca de la cultura judía y o la israelí. Mas no toman en cuenta la ignorancia

paralela de los israelíes, en especial las generaciones jóvenes, del riquísimo bagaje cultural que se les presenta con la llegada de aquellos.

4.5 POLÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO A PARTIR DE 1989.

Podemos comenzar diciendo que la actividad del Ministerio se caracterizó por falta de previsión y claridad. Su política se basó en una cuantas suposiciones que carecieron de interconexión y no se desarrollaron a partir de un fundamento claro. El gobierno no estuvo preparado en ninguno de sus ministerios para la inmigración masiva que comenzó en 1989 y continuó aún durante la crisis en el Golfo Pérsico en invierno de 1991, debido al cambio de política en la URSS y aún se prolonga, aunque la cantidad de gente que llega disminuye a partir de 1997. Como resultado de esta inmigración se incorporaron alrededor de 200.000 alumnos entre preescolar y secundaria, sin tener en cuenta los hijos de los inmigrantes que nacieron en el país, o los que llegaron como bebés (Sever, 1997). Efectivamente, la inmigración significó un incremento significativo de la población en un período muy breve.

Los medios de difusión y el público criticaron fuertemente la falta de previsión gubernamental, la preocupación fue muy grande. Se habilitaron hoteles para alojar a las grandes cantidades de personas que llegaban. Para el ramo de la hotelería esto fue una salvación, ya que debido a los incidentes producto de la Intifada¹⁶, el ingreso de turismo había disminuido enormemente.

Solicité al Ministerio de Educación todos los números del informativo de su Dirección General que haya publicado con directivas y o información relacionada con alumnos inmigrantes. Este informativo es mensual y se envía a todas las escuelas del país. Llega a la persona a cargo de la dirección y ésta los pone a disposición del personal docente.

¹⁶ Intifada: rebelión nacional palestina.

El primero que se publica es de 1991, inmediatamente posterior al comienzo de la inmigración. Bajo el título “Absorción de inmigración”, aparecen ordenanzas y un listado de los derechos de los alumnos inmigrantes, en escuelas post-primarias. Sólo se refiere a los trámites y proceso de incorporación y derechos y obligaciones en los exámenes. (Informativo de la Dirección General del Ministerio de Educación, 1991, [1 de marzo], Págs. 14-18). Mas *de facto*, el ministerio tuvo que dar respuesta inmediata a los miles de alumnos que recibió.

Únicamente en 1993 se publica un memorando en el cual se establece la idea principal que guía la política del ministerio: la integración de los alumnos al sistema de valores dominante en la sociedad israelí, permitiendo a la vez la expresión de las tradiciones de su país de origen. Los objetivos centrales que se fijan son, primero: la “integración social y cultural completa”, que permita a los inmigrantes funcionar en una sociedad abierta¹⁷. Segundo: integración con énfasis en el aprendizaje de la lengua hebrea. Tercero: conocimiento de la cultura judía¹⁸ sionista y el país. (Memorando, 1993 en Horowitz, 1998).

Un año más tarde, el informativo de la Dirección General del Ministerio informa que la recepción “social de los alumnos es uno de los primeros pasos a fin de asegurar una buena integración. Una recepción exitosa...aliviara la confrontación con las dificultades que se le presentan y contribuirá al bienestar de la familia...Es importante que la actitud de los receptores no sea una condescendencia arrogante, sino una actitud simétrica de verdadera alianza” (Informativo de la Dirección General del Ministerio, 1994).

Como se desprende del texto, las autoridades no explicitan cuáles son las medidas que hacen a una ‘recepción exitosa’ a pesar de la expresión que proclama la simetría

¹⁷ Está implícita la referencia a la sociedad de la ex URSS.

¹⁸ El régimen soviético ilegalizó el desarrollo de identidades y culturas étnicas y nacionales particulares, aún cuando hubo diferencias en su política hacia las identidades particulares a lo largo de 70 años de gobierno.

(igualdad) en las relaciones. Demás está en insistir que incluso esta declaración llega tardíamente, cuando la afluencia de alumnos nuevos comenzó en 1989.

4.5.1 SUPUESTOS EN LA POLÍTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO RELATIVA A LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES: LA LENGUA Y EL PASAJE DEL TIEMPO SON FUNDAMENTALES.

A pesar del texto de 1994, el énfasis fue puesto en la enseñanza del idioma y aspectos de la cultura. Horowitz (1998) considera que se ha partido del supuesto que un buen manejo de la lengua y un buen desempeño del rol de alumno facilitan la interacción social. Investigaciones llevadas a cabo en los 1980 demostraron que entre los adolescentes esta hipótesis es incorrecta, mas siguió vigente una década más tarde. No obstante, a nivel local hubo iniciativas cuyo objetivo fue mejorar la interacción entre los alumnos nuevos y los nativos. Estas iniciativas se tomaron tanto en escuelas como en la dirección de educación del Ayuntamiento de Jerusalén, desde la cual recibí una propuesta para trabajar con grupos de niños y adolescentes en el invierno de 1992 en cuatro escuelas diferentes: dos primarias y dos intermedias¹⁹. El motivo, fueron los incidentes de rechazo y o ataque que se registraron en diferentes colegios por parte de los alumnos nativos hacia los inmigrantes, los cuales también tuvieron difusión pública. Otros proyectos realizados se orientaron a la información de características culturales de esta inmigración y algunas pocas experiencias de trabajo con personal docente a fin de mejorar sus actitudes frente a los niños y el desafío al cual se enfrentaban. Con este último objetivo mencionado fui invitada a coordinar talleres con personal docente. En

¹⁹ Un reporte parcial de este proyecto fue publicado en las actas del congreso de Ecarte. Ver en bibliografía, Wengrower, 1995.

los talleres que llevé a cabo con docentes entre 1992 y 1994, hubo maestros que manifestaron su malestar por las facilidades económicas que estos inmigrantes recibían y que superaban en creces las que sus padres y a veces ellos como niños, habían recibido al arribar desde el Magreb, en los años de la década de 1950.

Mas a nivel macro, Horowitz (1998) considera que el sistema educativo no estuvo suficientemente preparado, careció de información actualizada, ya que partió del perfil de alumno y de cultura predominantes en la URSS, sin tener en cuenta los cambios producidos a partir de la liberalización del régimen.

4.5.2 LA REVITALIZACIÓN DEL HEBREO Y EL PROYECTO NACIONAL.

El énfasis puesto en la enseñanza de la lengua como medida que contribuye a la integración de la inmigración, es inherente al proyecto sionista de reconstrucción de un estado judío aun previo al establecimiento del mismo. El proyecto de la reconstrucción de un estado judío en Tierra Santa tuvo como uno de sus baluartes establecer la hegemonía del hebreo sobre una miríada de lenguas y dialectos que ya se hablaban en la zona y cuya variedad sólo incrementó con las multitudes que inmigraron. La enseñanza del hebreo se proponía hasta hace poco, y *de facto* aún parece ser así, reemplazar el idioma de los inmigrantes, y no se veía como un aditamento al idioma que ya hablaban. Las escuelas han sido el canal al que se asignó preeminencia en esta tarea.

En el año lectivo 1995-1996, el Ministerio de Educación lanza una nueva política lingüística, cuya implementación aún no está clara, mas que lamenta la pérdida de las lenguas que trajeron los inmigrantes consigo. Spolsky y Shohamy (1999) trazan la historia de la relación entre el hebreo, otros idiomas que a través de la historia los judíos hablaron²⁰ a lo largo de su historia y la identidad nacional y los diferentes estratos

²⁰ Arameo, griego, los vernáculos, el ydisch.

dentro del pueblo. Consideran que el éxito logrado con la hegemonía del hebreo, se debe más a su lugar de privilegio como lengua sagrada y cuyo dominio otorgaba prestigio a quien la hablara, que a la base ideológica del movimiento sionista que proclamaba su revitalización. Al respecto me permito opinar que el estatus importante del hebreo en la cultura y la historia facilitó su supremacía, mas ésta se logró también, debido a las políticas implementadas (para bien y o para mal²¹).

El movimiento sionista del siglo XIX estaba focalizado en el rechazo de lo que consideraban la artificialidad de la vida en la diáspora. Para que los judíos recuperaran su identidad nacional, debían tener los mismos atributos que el resto de las naciones: idioma y tierra. Fue muy fácil acordar que ese idioma fuera el mismo que se empleó durante la existencia histórica de la entidad política, y en el cual se oraba también expresando la voluntad o esperanza de retornar a Sión²². Mas el consenso no fue absoluto, se debatieron muchos aspectos dentro del tema, y hubo sectores que temieron el dominio de otros idiomas. De todos modos, la fuerza ideológica del idioma y el peso que se le atribuyó desde el comienzo en la construcción de una identidad israelí moderna fue de magnitud. La elección del hebreo implicó el rechazo de otras lenguas como el árabe y el francés, hablados por cientos de miles que inmigraron en los años de la década de 1950, provenientes del Magreb.

4.5.3 IDENTIDADES DEL HEBREO ISRAELÍ

Debido a que muchos adultos nacieron hablando otros idiomas en sus países de origen, cotidianamente se escucha gran variedad de acentos. Esto ha contribuido a la conservación de las identidades étnicas, y aún los niños llegan a desarrollar conciencia

²¹ No entraremos en la discusión acerca del precio pagado socialmente por tal imposición, la cual de todos modos no es hermética, ya que en la cotidianeidad Israel es un país altamente plurilingüista, con difusión de diarios en idiomas variados.

²² Sión: el nombre de Jerusalén y de la tierra de Israel en muchas plegarias.

del origen étnico de sus interlocutores. Peleg sostiene que para muchos israelíes, el acento oriental es más un signo de estatus socioeconómico bajo que de identidad étnica (Peleg, 1989 en Spolsky y Shohamy, 1999). Acoto que esto se debe a que la mayoría de la clase baja es de esta procedencia.

Hay otros factores de lucha social interna que fomentan la consciencia de la variedad étnica, aún dentro de los judíos. Su presentación está fuera del marco de la presente tesis.

4.5.4 SISTEMAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Spolsky y Shoamy señalan que no hay distinción entre la enseñanza del hebreo como lengua materna y como segunda lengua y relacionan esto con la ideología reinante y el carácter hegemónico que se adscribe al idioma: el hebreo no es un segundo idioma ni es extranjero, es la lengua nacional. El mensaje que la sociedad y los maestros han transmitido históricamente era que una vez producido el arribo al país, se debía abandonar la lengua anterior y adoptar el hebreo. Aproximadamente a partir de mediados de la década de 1970, la presión disminuye y simultáneamente los inmigrantes son más firmes en sostener al menos un bilingüismo, por el cual mantienen su lengua original, aprenden el hebreo, y en muchos casos, manejan también el inglés. Los métodos de enseñanza han venido acompañados con la trasmisión de la cultura. En los últimos años esto se ha flexibilizado debido al impulso de aquellos que propugnan la diversidad y la riqueza lingüística del país (Ibíd., 76).

4.5. 5 ORGANIZACIÓN PROGRESIVA A NIVEL NACIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Se creó una red de personal especializado para responder a las necesidades de los inmigrantes, entre ellos, asesoras que hablaban el ruso, maestras para enseñar la lengua en clases especiales, etc., mas creo que la comunicación entre ellas y las maestras a cargo de las clases regulares era mínima. Tal comunicación era y es necesaria, dado que el modelo predominante de inserción de los alumnos consiste en introducirlos en las clases regulares a la brevedad, sino desde el comienzo, y salen de ella a sus clases de lengua, por lo general, no más de 5 horas semanales. Ya informé que la política adoptada con respecto al idioma es la monolingüista, por lo cual no se enseña en el idioma materno de los niños. En el informativo de la Dirección General del Ministerio de Educación de Junio de 1999, se define la política del ministerio con respecto al “uso (que hagan) los alumnos inmigrantes del idioma materno”. Anuncia que el punto de partida es el reconocimiento que la lengua es un componente en la identidad del niño y su cultura y ha de ser respetada. Se vuelve a repetir que uno de los objetivos cardinales en la recepción de inmigrantes es la enseñanza del hebreo y a través de ésta darles a conocer la cultura israelí e integrarlos en ella. El hebreo se adquiere como una segunda lengua y simultáneamente el uso de la lengua materna debe ser permitido en el ámbito de la institución educativa. La habilidad lingüística en la lengua materna promueve la misma habilidad en la segunda lengua. Se establece como legítimo el uso de la lengua materna, el estímulo de su empleo, indicando que la conversación pública entre la maestra y sus alumno como así también entre ellos, será en hebreo. El texto finaliza señalando que la legitimación del uso de la lengua materna contribuye a la relación del

niño con su familia y cultura, estimula su autoestima y favorece la comprensión del niño nativo de la ventaja del conocimiento de idiomas²³ y el respeto de las mismas.²⁴

Horowitz (Ibíd.) estipula que desde la dirección del Ministerio, se parte de la idea de que el tiempo es el factor preponderante en la creación de vínculos sociales entre los inmigrantes y los nativos. Esta es una de las razones por las cuales no se establecieron programas que se pusieran como objetivo la integración o interacción social de los nuevos alumnos. Por mi parte, observé que en los primeros años de la inmigración, algunas funcionarias a nivel de ayuntamiento y en las escuelas, se preocuparon por la falta de contacto entre los niños y los adolescentes y se dedicaron a promover proyectos especiales. Una investigación llevada a cabo en el sur del país (Robins, 1995) encontró que el tiempo de residencia en el país tenía una influencia positiva en la integración y los logros escolares. Sin embargo hay disparidad entre los reportes de diferentes investigaciones: un estudio concluyó que al finalizar el tercer año de estadía se eliminaban las diferencias en los logros entre inmigrantes y nativos. Otro estudio halló que aún pasados los cinco años, había disparidad entre los alumnos en los grados 7º y 10º. (Horowitz, 1998). El tiempo se mostró como un factor que favorece la sensación de bienestar socioeconómico entre los alumnos de escuela primaria, mas no en cuanto a relaciones de amistad con nativos.

Por el contrario, las autoridades no dieron tiempo a los maestros que inmigraron de la ex URSS para que pudieran hacer los cambios y adaptaciones necesarias al sistema educativo israelí. Esta actitud fue diferente a la adoptada en la década de 1970, cuando

²³ Esto fue muy evidente durante la investigación.

²⁴ Lamentablemente esta 'ordenanza' se publica luego de episodios violentos en escuelas intermedias y secundarias, en las cuales alumnos nativos atacaron a alumnos inmigrantes que se comunicaban en ruso. En abril de 1999 muere apuñalado en un café de una ciudad de la periferia, un joven de 20 años. Su asesino, otro joven, no toleró la conversación en ruso que mantenían la víctima, su hermano mellizo y dos amigos más. Un año más tarde, se trasmite en un informativo televisivo y en un horario central, una nota al respecto y que toca el tema de la falta de tolerancia hacia el ruso en algunos sectores. Aun cuando la condena del asesinato por parte de los locutores es clara, ellos también insisten en la 'dificultad de integración' de los inmigrantes rusos. Asimismo, hubo incidentes entre alumnos de ambos grupos en escuelas intermedias y secundarias y maestros que prohibieron el uso del ruso en sus clases.

en otro gran movimiento migratorio de la misma procedencia, se apoyó mucho a este sector (Horowitz, 1998).

4.5.6 EUROPA: BREVE COMPARACIÓN

Es interesante comparar someramente con las medidas implementadas en Europa y en España en particular, para posibilitar la integración de los niños inmigrantes en los centros de enseñanza. Siguan (1998:19) indica la prioridad adjudicada al conocimiento de la lengua del país de acogida, y en segundo lugar la nivelación con los contenidos curriculares nacionales. El trabajo con las familias de los alumnos recibe asimismo atención²⁵. A fin de lograr los objetivos indicados, se han desarrollado dos sistemas de incorporación, (similares a los que se han implementado en Israel): la clase de acogida, predominante en Suiza y Francia, o la admisión directa en una clase regular con el aditamento de clases especiales de lengua. Los dilemas con los que se debaten los profesionales de la educación son similares en ambos contextos. En la clase de acogida, el niño no llega a equiparar los contenidos aprendidos en las clase regulares. Otro inconveniente que ésta presenta, es la creación de un ‘territorio’ sociocultural segregado, destacando “el carácter de diferentes de los recién llegados” (op.cit:20). Siguan no añade el criterio de integración social²⁶, que a nivel declarativo se toma en cuenta en Israel: en estas clases especiales los inmigrantes tienen muchas menos probabilidades de entremezclarse con sus pares nativos. El modelo más frecuente en Europa²⁷, es el ingreso directo a una clase común con el apoyo de las clases especiales de enseñanza de la lengua. La ventaja de este modelo implica un mensaje de aceptación de la diversidad, mas como veremos en los capítulos dedicados al trabajo de campo, no

²⁵ En la escuela de la investigación, la vicedirectora destacó el trabajo que lleva a cabo con los progenitores o adultos a cargo del niño a fin de introducirlos en las normas y cultura del centro que dirige.

²⁶ Integración social en el sentido del establecimiento de interacciones y relaciones con los pares.

²⁷ El mismo utilizado en la escuela de la investigación.

es una panacea y precisa de una compleja configuración de factores a fin de cumplimentar tal mensaje. También en Europa los sistemas educativos han tratado la cuestión de la enseñanza de la lengua de origen de los alumnos, efectuando distintos intentos, enfrentándose con problemáticas diferentes, en las que no entraré por el momento. España no toma a su cargo esta enseñanza. (Ver Siguan, 1998:20-23, 47). Otro tema que ocupa el campo de la educación en los entornos europeos y el israelí, es el de la preservación y difusión de las culturas de origen.

4.5.7 INTERACCIÓN SOCIAL, VALORES Y NORMAS DIFERENTES, INTERPRETACIONES DISÍMILES.

Otros factores intervienen en el panorama que se halla en el campo de las instituciones educativas además de los mencionados hasta el momento. El personal en las escuelas no contó con información acerca de los procesos psicológicos propios de la inmigración, tanto en los niños como en los adultos. Aún en el año 1993 las maestras no habían recibido información que les permitiera comprender mejor a sus nuevos alumnos como así también a sus padres, lo cual condujo a que interpretaran desde la ignorancia, con enfado y etnocéntricamente, las actitudes recelosas de los últimos. La tendencia dominante es trabar contacto con los padres de los alumnos y a nivel ‘declarativo’, verlos como colaboradores en el proceso de la enseñanza²⁸. Nada más alejado del sistema educativo que conocían los inmigrantes, el cual tomaba responsabilidad máxima por lo que ocurría durante las horas escolares e incluso después. Además los padres inmigrantes, ‘importaron’ su recelo y desconfianza de todo lo relacionado con lo gubernamental. Esto no indica que los padres se desinteresen en la educación de sus hijos, ya que consideran a la misma como un medio de movilidad social. De hecho en su

²⁸ Esto no siempre va acompañado de una firme convicción y del conocimiento de los modos operativos de llevar a cabo tal cooperación.

país de origen, sólo esta vía les permitía el avance social. Muchos padres pusieron todo su empeño en aprender a desenvolverse en un sistema capitalista, querían acceder con rapidez al consumo que se desplegaba ante sus ojos y no siempre sabían, podían o estaban dispuestos a conectarse con la escuela y/o conjugar ambas demandas.

La diferencia en la cultura escolar también produjo problemas de comunicación y valoración recíproca. Los inmigrantes adultos y niños inmigrantes encontraban anómica la disciplina israelí y añoraban la instrucción enciclopédica de su país de origen. Un producto positivo a mi criterio de este fenómeno, es la creación de una red de extensión escolar para niños inmigrantes que funciona en horarios extraescolares²⁹, dos o tres veces a la semana. En este marco se pone hincapié en el aprendizaje de las ciencias, la música y los idiomas ruso e inglés. Esta iniciativa no siempre es vista con buenos ojos en el público y por personal educativo, ya que se lo interpreta como un signo de auto-exclusión por dos motivos: el querer mantener la lengua de origen y la crítica latente al sistema educativo nacional.

4.5.8 A FALTA DE ORGANIZACIÓN NACIONAL SE ESTABLECE LA INICIATIVA LOCAL

La iniciativa de las escuelas palió la falta de organización a nivel nacional en cuanto a la recepción de la gran cantidad de inmigrantes³⁰. En la primavera de 1992 el sindicato de maestros organizó una conferencia nacional de educadores, en la que se presentaron 78 programas diferentes los cuales se abocaban a diferentes temas, todos enfocados a servir a los alumnos inmigrantes. Entre éstos: mejora del funcionamiento docente; mediación

²⁹ En Israel se estudia a partir de las 8 hs. y hasta las 16 hs. como máximo, mas la mayoría de las escuelas primarias finalizan la jornada a las 13 hs.

³⁰ Yo misma observé estos fenómenos dada mi tarea profesional en escuelas, y hay diferentes investigaciones que presentan el mismo panorama (Horowitz, 1998; Tatar, 1994).

intercultural; presentación de la tradición judía y la israelí; atención a sectores con necesidades especiales y educativos en general.

Sólo en el informativo de la Dirección General del Ministerio de Educación de marzo de 1994³¹ se estipularon las actividades a llevar a cabo a fin de favorecer el acercamiento entre los alumnos nuevos y los nativos; los docentes con sus progenitores y las familias en la comunidad. Éstas incluyeron:

- 1- la presentación de la estructura y normas de la escuela ante la nueva familia, incluidos los funcionarios de relevancia para ellos;
- 2- cursos para el personal docente sobre recepción de la inmigración³²;
- 3- actividades académicas y sociales dentro del horario escolar y extraescolar entre el alumnado y otras incluyendo a las familias;
- 4- incorporación de estudiantes universitarios que ayuden a los alumnos en sus tareas escolares y asignación de maestros a cargo de las necesidades de los alumnos inmigrantes.

Se creó un departamento de recepción de inmigrantes dentro del ministerio, que al principio se especializó en el tema de enseñanza de la lengua y al cabo de unos años incluyó el tema de la integración social, del cual se encargó una psicóloga, que actuó como vice-inspectora del departamento.

4.5.9 LA SIGNIFICACIÓN DE LA ENTRADA DE LOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA

Para finalizar esta sección, introduzco el aporte de Tatar y cols. (1994), quienes atribuyen valor a la definición que cada colegio hace de la incorporación de los alumnos

³¹ Recordemos que la inmigración masiva comenzó a fines de 1989.

³² Con respecto a este punto, hubo mucha disparidad, ya que en algunas escuelas el personal recibió mucha formación; en otras, el equipo docente no se interesó, y hubo escuelas que demandaron más formación. (Tatar y otros, 1994).

inmigrantes y la organización (o su falta) que implementa en consecuencia. De este modo, pasamos del nivel macrosocial a uno intermedio, el de las escuelas como instituciones. El equipo investigador mencionado distingue entre las escuelas que reciben muy pocos inmigrantes y aquellas que cuentan con proporciones grandes de los mismos. Entre estas últimas encuentran tres clases, que aunque provienen de datos empíricos, consideran que su descripción refleja tipologías, habiendo escuelas que no responden claramente a una clase específica.

El primer tipo, es la escuela para la cual la llegada de este sector de educandos implica la posibilidad de mejorar su nivel. Esta es una institución con una situación difícil, dada la disminución de su población³³ o porque por alguna razón no consigue modificar el balance interno de la población que lo compone, en su mayoría con dificultades de origen socioeconómico en el aprendizaje. Los inmigrantes entrañan un flujo renovador, por lo general positivo, como es en el caso de la escuela de la investigación. Los autores no avanzan en su descripción, ya que no presentan los modos de organización del colegio frente a este aporte humano.

El segundo tipo es la escuela que trabajando con un sector débil de la población autóctona, se relaciona del mismo modo con los inmigrantes, sin tener en cuenta que las necesidades y la problemática son diferentes. La institución evita la identificación de grupos de necesidades según origen, tipo de necesidades o la forma de distribución de los recursos. Por lo tanto se limitan a una acción igualitaria, que no responde a la diversidad de características y necesidades. El gran temor que subyace en esta perspectiva, es el de estimular antagonismos étnicos, que como veremos con el material de los niños, existe de todos modos y los niños lo reproducen en su discurso. Por lo tanto esta perspectiva no promete resultados fructíferos.

³³ Generalmente por el envejecimiento de la población del barrio al que asiste, o por cambios en la misma. Este es el caso de la escuela El prado de Isaac, como describo en la sección La escuela.

El tercer tipo es la escuela anegada de problemas a nivel de su población, personal, organización, etc., y para el cual el arribo de los inmigrantes es un peso que afecta el delicado equilibrio en el cual se encuentra. A menudo estas escuelas comunican a las autoridades pertinentes su negación a recibirlos. En algunos casos, la procedencia de los inmigrantes de zonas con un sistema educativo poco organizado o muy diferente al israelí, es una carga para la institución que los recibe, como es en el caso de niños provenientes de zonas rurales y aisladas de Etiopía o de las regiones orientales de la ex URSS.

Tatar y cols. (1994, 103-117) proponen cuatro parámetros relevantes para confrontar el arribo de los inmigrantes:

- 1- La posición hacia la integración social de los alumnos: recomiendan la preeminencia de la perspectiva del entrelazado por sobre la de asimilación. (Ver en este capítulo, la sección El sistema educativo israelí y la diversidad cultural desde 1948 en adelante).
- 2- La escuela ha de adoptar una concepción de cambio cualitativo y evitará una postura aditiva que significa “más de lo mismo”, sin tener en cuenta las necesidades específicas.
- 3- Ubicar la empresa de la recepción de inmigrantes en el centro de la vida de la organización, como contrario a una disposición marginal.
- 4- Adoptar iniciativas innovadoras opuestas a un estilo repetitivo y rutinario. Al respecto, Siguan (1998) observa que la atención a los inmigrantes en las 8 escuelas del estudio que coordinó, se concentró en la enseñanza de la lengua nacional y la nivelación, mas no implantó innovaciones en los programas escolares que reflejaran la presencia de los alumnos nuevos. El autor interpreta que la asimilación a la cultura nacional sigue siendo el único objetivo, sin

incorporar el reconocimiento de la identidad de los inmigrantes. Todo esto a pesar de la gran cantidad de material pedagógico y didáctico creado.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

5.1 CUESTIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS TEMAS CONTROVERSIALES. PREVENCIÓN DEL ABUSO DEL PODER DEL INVESTIGADOR SOBRE LOS SUJETOS JÓVENES CON QUIENES INVESTIGA.

Murrow y Richards (1996: 95-96) consideran que los dilemas éticos de la investigación con niños son continuos y a menudo imposibles de prever, por lo cual el investigador ha de considerarlos a medida que vayan surgiendo. Los temas básicos alrededor de los cuales éstos giran, están conectados con la concepción que se tiene de los niños, fundamentalmente en lo que se refiere a su vulnerabilidad e idoneidad. A continuación me referiré a ambos aspectos.

5.1.2 Vulnerabilidad.

A menudo se los concibe como seres muy frágiles, necesitados de protección de posibles investigadores inescrupulosos, que se relacionarán con ellos como un objeto más que como sujetos de estudio. El énfasis puesto a menudo en los aspectos problemáticos de sus vidas, o en los niños-problemáticos, conduce a la construcción de la idea de los niños como vulnerables y en riesgo. La consecuencia, es que se sabe más de ellos, que acerca de los niños menos excepcionales.

La vulnerabilidad infantil tiene varios aspectos: su debilidad física, su falta de conocimiento y experiencia, lo cual los torna dependientes de los adultos; y su fragilidad estructural debido a su carencia de recursos económicos y de derechos civiles¹. Se considera que frecuentemente, la protección que se les otorga restringe la posibilidad de conocer su vida a nivel científico. Otra implicación de la representación

¹ En los países occidentales los niños tienen derechos civiles, pero carecen de fuerza política. En muchos otros países los niños tampoco tienen asegurados legalmente sus derechos como personas.

social del niño como vulnerable, es que los investigadores tienen más responsabilidades hacia ellos que hacia los adultos como sujetos de investigación.

5.1.3 Falta de idoneidad.

Con frecuencia no se confía en la información que puedan ofrecer, se los interpreta sin corroborar con ellos, se tiende a trivializar lo que tengan para decir. Legalmente no se aceptan sus testimonios, aunque ya ha sido demostrado que pueden ser buenos testigos si no se les pregunta de modo que interpreten qué se espera de ellos. Hay evidencia de que son influidos por el poder que perciben en el entrevistador y lo que suponen son los objetivos/intereses de los investigadores y tienden a colaborar u oponerse con ellos (Hill y cols., 1996). Se los considera incompetentes, especialmente a los más jóvenes, porque se considera que confunden realidad y fantasía, no saben como expresarse o narrar acontecimientos, reflexionar sobre su experiencia, etc. Otro aspecto que ha ocupado últimamente en la investigación con niños, fundamentalmente en la asimetría dada entre adulto-investigador y niño es su falta de poder, la cual está parcialmente conectada con los puntos señalados hasta aquí. Murrow y Richards (1996) sugieren pedir el consentimiento de los niños a participar, además del otorgado previamente por sus padres.

James describe tres modos de conceptualizar a los niños, con puntos que solapan, cada uno de los cuales combina nociones de competencia social con otras de estatus. Cada uno de ellos encauza diferentes metodologías de investigación:

5.1.4 El niño en desarrollo

Desvaloriza las capacidades infantiles, no toma en serio las expresiones infantiles y no las confía. Implementa métodos como la observación, otorgando mucho poder a los investigadores en su interpretación del material.

5.1.5 El niño tribal

Describe a los niños como habitantes de un mundo propio, con sus propias normas y planes, desconectado de los adultos y en el cual son agentes. El método empleado para estudiarlos es la observación participante. La implicación ética de esta perspectiva, es que al ser los niños un 'otro', el conocimiento de ellos es casi imposible. Los investigadores no pueden penetrar su mundo, ya que no pueden volver a su infancia o juventud. Los intentos que promuevan en tal dirección pueden ser confusos para los jóvenes y despertar aún más su desconfianza.

5.1.6 El niño adulto

Es un participante competente del mundo adulto. Se presta atención a las perspectivas y comprensión que tienen de ese mundo, en el cual se espera que participen. Se los considera iguales a los adultos y para su estudio se utilizan las mismas técnicas que con éstos: entrevistas cualitativas, cuestionarios, etc. (James, 1995 en Murrow y Richards, 1996). Esta descripción obvia las diferencias de estatus entre adultos y niños, así como también las diferencias evolutivas.

5.2 CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN CON NIÑOS

A fin de evitar la asimetría de poder, lograr que respondan con el máximo de su idoneidad y respetar sus particularidades, (las que los debilitan y aquellas que los

fortalecen frente al adulto), se puede recurrir a diferentes tácticas y tener en cuenta varias consideraciones.

5.2.1 Los niños son una población heterogénea

Es preciso recordar que los niños forman un grupo tan heterogéneo como los adultos con diferencias de edad, género, étnicas, de personalidad y situación vital particular. Asimismo se ha de tener en cuenta el interjuego entre las características personales y sociales del investigador y las del niño. Hood y cols., (1995) incluso sugieren que es conveniente aparear entrevistado-entrevistador según género y etnia a fin de evitar las diferencias sociales de poder. El mejor paliativo para las diferencias de edad es encontrar a los niños en pequeños grupos o pares. Carrington y Short (1993) también optaron por entrevistar a los niños por pares.

5.2.2 Influencias del contexto

Es necesario tener en cuenta las posibles influencias del contexto en el cual se lleva a cabo la investigación. Por ejemplo, es probable que al ser requeridos dentro del marco escolar, se sientan compelidos a expresarse dentro del consenso. Promover el establecimiento de una relación de confianza con el investigador, a fin de que se sientan cómodos cuando se les pregunte, ya que no están habituados a contestar a adultos desconocidos.

Usar varios métodos de recogida de información, uno solo puede producir sesgo². Una estrategia que apele a varias técnicas puede aclarar la pregunta de la investigación y las formas de teorizarla.

² Esto similar a la investigación con adultos, de ahí la necesidad de la triangulación.

5.2.3 Apelar a técnicas adecuadas

James propone implementar la investigación con niños con medios expresivos que ellos manejan, varios de ellos, poco o nada usados por los adultos, como el dibujo. Evitar técnicas intrusivas, usar métodos que eviten la confrontación, estimulen la participación y promover alicientes para que ellos mismos interpreten su tarea. Esto podría establecer un balance en la desigualdad de poder entre niños y adultos tanto en el momento de la 'recolección de datos' como en la interpretación. (James 1995 en Murrow y Richards, 1996). Mauthner (1997) propone varias tácticas a fin de disminuir la asimetría niño-adulto: describir la investigación a los niños, enfatizando la necesidad de conocimiento nuevo, o los beneficios que puede producir. La respuesta de los entrevistados también depende de su interés de participar en el propósito de la investigación.

Cuando se trata de entrevistas, permitirles hablar de temas que les interesan a ellos, tales como la familia o las relaciones amistosas³ o admitir que introduzcan un tema. También Hill y cols., 1996 proponen la misma táctica. Otro procedimiento consiste en estimularlos a narrar sus experiencias como si fueran cuentos o anécdotas. Mauthner no explica cuál es su razón para tal sugerencia, mas desde mi experiencia y conocimiento de los niños, es claro que pretende ayudarlos a lograr cierta distancia emocional. Al sentirse menos expuestos, pueden expresarse con mayor tranquilidad y seguridad psicológica. En esta investigación, los grupos de expresión teatral se guiaron por este principio.

Hill y cols., 1996 también apelan al uso de técnicas de expresión no verbales. Admiten que en ambientes educativos, recreativos y terapéuticos ya es muy aceptado que los niños prefieren los medios no verbales para expresarse. Los autores concuerdan en que

³ El segundo era exactamente el tema de la entrevistas, y es probable que esto haya contribuido a la popularidad de la que gozaron las mismas entre los niños.

estas vías son más fáciles para los niños, en especial cuando se trata de expresarse frente a extraños (no explican el motivo). Agregan que estos medios incrementar la motivación a participar. Tampoco aquí brindan una explicación, pero a partir de mis contactos con niños, sé que estos medios pueden ser más atractivos para los niños, producirles placer y promover en ellos una sensación más cómoda con su participación en la investigación. En el trabajo que presentan en su artículo, combinaron entre estas técnicas y la conversación directa.

Igualmente sugieren cuando se trata de grupos, tener en cuenta que todos los participantes tengan oportunidad de hablar y considerar si es conveniente separarlos por género. A veces el investigador toma roles de quien mantiene la disciplina, o provee de algún cuidado especial, si alguien se hirió, como lo harían un maestro o un progenitor. Los grupos ofrecen un espacio en el cual los niños se sienten cómodos para tratar temas que los interesan. Son más accesibles en pequeños grupos, ya que esta es la organización a la que están acostumbrados a interactuar en la clase y el recreo.

Las actividades estructuradas pueden llegar a ser parte del diseño de la investigación, no sólo para permitir mayor expresión y trabajo sobre el tema específico, sino como introducción-incentivación y estímulo de la cooperación de los niños con el proyecto.

Esta fue otra de las características de los grupos implementados en el estudio presente.

Carrington y Troyna han llevado a cabo juntos y con otros colaboradores, muchas investigaciones con niños y adolescentes en Gran Bretaña, sobre lo que han denominado temas controversiales. Han definido como tales a aquellas cuestiones que son interpretadas y entendidas por distintos grupos e individuos de modo diverso y sobre las cuales no hay común acuerdo en cuanto a los cursos de acción posibles para trabajar sobre ellas y/o superarlas. Se ocupan de los aspectos metodológicos y éticos de esta clase de cuestiones, en las cuales tanto el tema como el modo en que éste es tratado

puede ser controversial, mas aún no se ha logrado un consenso acerca de cuáles son los asuntos a incorporar en esta categoría. (Carrington y Troyna, 1988). Consideran que estos temas y la postura que demandan a dilucidar, son de especial interés para los educadores y quienes trabajen con gente joven. Estos autores parten de perspectivas epistemológicas un tanto diferentes de la adoptada en este tesis. Hablan fundamentalmente de la investigación con alumnos acerca de diferentes prejuicios, y de su escritura se desprende que son fieles al concepto del científico neutral, mas claro en su postura ética⁴. Aún así, sus reflexiones y premisas son relevantes e interesantes para cualquier estudio y/o intervención que se dirija directamente a los jóvenes en asuntos de este tipo.

5.2.4 Abstención de la neutralidad ante la emisión de un juicio racista.

El principio fundamental que los gobierna en esta tarea es el de una postura comprometida de oposición al estereotipo y a la neutralidad científica en los temas relacionados. Manifiestan expresamente que la misma investigación debe proponerse desafiar el prejuicio estudiado y/o no permanecer indiferente ante su expresión. Consideran que quien investiga con niños tiene el doble deber moral de expresar su disentimiento de las declaraciones prejuiciosas que recibe y de explicarles las causas del mismo. Para evitar el riesgo de ser interpretados por los niños como inductores, entrevistan a los niños en pares, dejando la posibilidad de que el juicio sea cuestionado por el compañero presente. A un niño le sería más fácil discutir con un semejante que con un adulto y de este modo la emisión del prejuicio no pasaría inadvertida, a menos que éste compartiera la idea y la reforzara, o que no pensara que había grandes diferencias en sus posturas. Se hallaron en entrevistas en las cuales esta situación se dio

⁴ Conuerdo con este punto.

e intervinieron oponiéndose a un enunciado racista, discriminador u ofensivo. Tuvieron en cuenta que si la intervención era prematura ésta influiría en el curso de la entrevista, probablemente limitando la apertura de sus participantes. Si el entrevistador deja su comentario para el final del encuentro, puede ser percibido por los niños como proselitista. Carrington y Short no explican sus razones, mas es muy probable que esto suceda si no exista la posibilidad de un diálogo con los niños y la entrevista finaliza con la acotación del adulto. Consideran que un mensaje interpretado como abuso del poder, puede ser rechazado por completo. En consecuencia, decidieron contradecir abiertamente el discurso infantil sólo cuando éste careciera de cargas emocionales y sólo estuviera gobernado por la ignorancia. En casos inversos, emitirían comentarios indirectos, estimulando a sus entrevistados a cuestionar la base empírica de sus aseveraciones. Un ejemplo es el de la generalización de una característica negativa de un individuo a un grupo social. Preguntas tales como "¿consideras que esto es cierto siempre así?", instigaban a los niños a detenerse a pensar.

Creo que otro peligro que no tomaron en cuenta es que la expresión ofensiva no hallara oposición por parte de un compañero de entrevista intimidado ya sea por la misma situación, la relación con su acompañante, o cuestiones de estilo personal. Una instrucción previa al comienzo de la entrevista, sugiriendo la posibilidad de comentar las ideas expresadas en la entrevista, podrían ser un paliativo para estas posibilidades. Otro aspecto de la posición neutral en los temas controversiales es que ésta puede provocar en los niños la idea de un relativismo ético, según el cual todo es aceptado, sin nada que pueda ser moralmente censurable.

5.2.5 Evitar que las mismas preguntas de la investigación induzcan o refuercen las actitudes negativas

En ocasiones, el mismo diseño de la investigación es instigador de prejuicios, dado el tipo de actividad mental que exige: preguntas con opción a respuestas irracionales, binarias y sin base de juicio.

5.2.6 Evitar colocar a los entrevistados en situaciones de estrés o turbación

Esta precaución no siempre ha sido tomada en otros estudios realizados, por ejemplo sobre actitudes racistas, en los cuales los niños abandonaron abruptamente la situación sumidos en llanto. Es claro el riesgo de colocarlos en situaciones muy conflictivas para ellos, sin poder predecir cómo las tolerarán.

5.3 METODOLOGÍA DEL TRABAJO DE CAMPO

Partiendo de los principios de la epistemología constructivista y de la Complejidad, la tesis adopta una metodología o mirada⁵ cualitativa. Se propone realizar un análisis socio-hermenéutico a fin de comprender los textos, comportamientos y prácticas en su contexto social e histórico y los intereses y motivaciones de los actores implicados.

Estamos hablando de una ‘interpretación densa’ (Serrano, 1996) que incluye los niveles macro y micro-sociales (Watson-Gegeo, 1992). He presentado en el capítulo anterior el contexto histórico y social y en el presente expondré el material producido en la escuela.

Otras razones para la elección de una metodología cualitativa radican en los siguientes aspectos:

⁵ Alonso, 1998.

1. Las preguntas y conceptos que guían a esta tesis y el hecho de que éstas se relacionan con la vida socioemocional de los niños. El acceso a estos aspectos es más viable por medio de la metodología cualitativa.
2. Los aspectos éticos de la investigación con niños, que requieren una intervención menor, técnicas adecuadas a sus capacidades y preferencias, evitar la inducción de pensamiento dicotómico.

5.3.1 ETNOGRAFÍA

El trabajo de campo llevado a cabo se enmarca en el contexto de una etnografía, como “el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre, 1995a:3).

La elección de una etnografía se justifica ya que por tener una concepción holista de la comunidad, describe los fenómenos en su contexto, buscando en éste la comprensión de sus causas, a partir de la narrativa y prácticas de los sujetos que la componen. Se impone el conocimiento de la interrelación entre factores diversos, internos y externos a la comunidad, pero que la configuran. Esto constituye un medio adecuado de llevar a cabo la investigación siguiendo las perspectivas epistemológicas y teóricas adoptadas y alcanzar el propósito establecido.

Goetz y LeCompte (1984) destacan su carácter ecléctico y multi-modal, es decir, que recurre a diferentes medios para lograr sus propósitos. Ya en 1970, Hall y Lindzey (en op. cit.), pasaron revista a las influencias psicodinámicas en la etnografía: la observación detallada, las entrevistas en profundidad con miembros de la comunidad y sus allegados más cercanos, instrumentos psicométricos y proyectivos, interpretación de documentos públicos y privados, análisis introspectivo de las respuestas y reacciones

del propio investigador. La etnografía en entornos educativos estudia sus sistemas conceptuales y las modalidades de interacción interpersonal, el currículum oculto, apelando a perspectivas teóricas interdisciplinarias.

Al presentar el proceso etnográfico, Aguirre menciona la demarcación del campo, la preparación y la documentación, la investigación en el campo y la elaboración de las conclusiones. En el caso presente, las dos primeras fases se intercalaron, ya que el interés en una escuela como entorno ya había sido tomada, la preparación, uno de cuyos componentes es la elaboración de perspectivas metateóricas y teóricas existía y continuó elaborándose con la lectura previa a la entrada al campo. Partiendo de una concepción hermenéutica de la realidad social, la reflexión de la investigadora se apoyó en conocimientos teóricos, el establecimiento de relaciones entre diferentes aspectos de la comunidad, la ‘introspección’, y la triangulación del material producido.

Muchos investigadores deliberan sobre el carácter constituyente del mismo proceso de escritura de la etnografía u otro tipo de investigación cualitativa⁶. Foley (1998) considera que las descripciones científico-realistas crean una imagen de una sociedad o comunidad coherente, con un orden cultural sin contradicciones y transmiten una fantasía de realismo monolítico. Añade que una narrativa accesible a la comunidad es la forma de lograr la tan nombrada reciprocidad con los informantes y propugna un discurso híbrido. Pone la voz etnográfica (*etic*) en segundo plano y la de las experiencias personales en primer plano. Considera que así manifiesta la complejidad de la ‘autoría’ del texto etnográfico, evita enunciar grandes verdades, y profiere ideas situadas. Otra forma de descentrar la voz del autor y su carácter omnisciente a fin de

⁶ Para mencionar sólo unos cuantos, pero destacados: Foley, 1998, Geertz, 1988; Marcus, 1994; Stake, 1994; Van Manen, 1988.

lograr un relato *emic*, es por medio de la incorporación de historias y teorías de los miembros de la comunidad.

G. Marcus (1994) considera que el etnógrafo ha de compartir sus reflexiones por medio de la producción de 'representaciones' múltiples y contradictorias de los miembros de la comunidad y presentando sus cavilaciones de orden epistemológico.

Foley presenta una advertencia: considera que las consideraciones de orden epistemológico han tomado una preponderancia que supera a las exigencias científicas de rigurosidad, validación y confiabilidad. Dice que aun cuando el advenimiento del etnógrafo como un filósofo-poeta escéptico es un cambio con respecto a la figura del etnógrafo como un científico objetivo, mas esto no debe ir en detrimento de las exigencias de una tarea científica.

Como veremos a continuación, una de las medidas recomendadas por diferentes expertos, consiste en que el etnógrafo presente un relato transparente de los pasos que siguió en su tarea, ya sea a nivel teórico como empírico. En las secciones siguientes, presento las técnicas empleadas, su justificación, precauciones recomendadas y su implementación.

5.4 TÉCNICAS EMPLEADAS

5.4.1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Bryman (1988, en Silverman, 1993), confeccionó una lista de las principales características de la observación:

1. Observar "a través de los ojos de la población específica que nos interesa (los chicos de ambos grupos), los eventos, acciones, normas, valores.
2. Describir detalles triviales, para que pueda favorecer la comprensión "de otras capas de la realidad".

3. Tener en cuenta que los eventos cobran significado en su entorno específico.
4. Adoptar una perspectiva procesual en cual la vida social se concibe como una concatenación de sucesos.
5. Realizar diseños de investigación flexibles, a fin de privilegiar el emic, (las voces de los miembros de la comunidad), lo que demanda estar abierto a cambios que el contacto con la población sugiera.
6. En consecuencia, se evitan intentos prematuros de adherir a una proposición teórica.

Este principio no se contradice con la preeminencia a la teoría que se otorga en la perspectiva socio-construccionista y la pérdida de la idea de una percepción que ‘capta lo natural’. Se acerca a las propuestas teóricas de Strauss y Corbin (1990) que demandan una interconexión permanente entre teoría y ‘campo’. Para la investigación adopté un modo de trabajo similar al que llevo en la tarea clínica (con la que además encontré similitudes a lo largo de mis lecturas) que parte de un conocimiento de una metateoría y teorías de medio alcance diversas, un intento de establecer una escucha y mirada empática (emic) y un regreso a la teoría que me parece más adecuada para encuadrar en ella una comprensión. El proceso puede graficarse flexiblemente de la siguiente manera:

Lectura-encuentro-interpretación-lectura-escritura.

Otro aspecto a considerar es el potencial de la observación participante de aportar información nueva, como así también verificar otra al registrar modelos sistemáticos y las condiciones en las que se producen.

Aun siendo la observación la técnica menos intervencionista, no podemos dejar de tener en cuenta la influencia de la presencia del observador, su género, edad, clase social, etc.

No sólo en el impacto que hace en la escena, sino también el tipo de información a la que accede o la que se le ofrece en las entrevistas, serán un interjuego en el que intervienen sus características socio-personales y la interpretación que de las mismas hacen los sujetos que participan en la observación. (Aguirre, 1995 a).

Se han establecido a lo largo del desarrollo de esta técnica, tal vez de las más antiguas en el desarrollo científico, diferentes categorías según el compromiso de la investigadora con la comunidad observada. El estilo adoptado por mí fue el de ‘observadora como participante’, u ‘observadora’ como miembro activo (Adler y Adler, 1994:379). Éste permite una mejor inmersión en el campo, se toman responsabilidades sin comprometerse totalmente con los objetivos y valores de los miembros de la comunidad. Yo ayudé tanto a las enseñantes como a los alumnos y los grupos de juego dramático fueron también interpretados por la comunidad como un aporte. En la asamblea para padres de comienzo de curso, fui presentada por la directora como investigadora y que los grupos de juegos dramáticos constituían un aporte concreto a la escuela. Mi nombre figuró en la lista del personal repartida a los padres. Los niños a menudo me invitaron a participar en sus grupos de trabajo y colaborar con ellos, a sus festejos de cumpleaños en la clase, eventos especiales, etc. Incluso fui invitada por dos niños y dos niñas de quinto grado a participar en lo que denominé para mis adentros como ‘una orgía de golosinas’. Al estar prohibido traerlas a la escuela, ellos me hicieron partícipe de su trasgresión en un recreo, lo cual evidenció el estatus especial que me confirieron aun siendo un adulto. Aunque se desprende de la dedicatoria de la tesis, debo insistir en lo abiertos y generosos que fueron la mayoría de los miembros de la escuela El Prado de Isaac, en especial los niños y las docentes, quienes fueron parte de mi cotidianeidad, y me hicieron parte de la suya, durante ese curso lectivo de 1999-2000.

5.4.1.2 INCONVENIENTES DE LA OBSERVACIÓN Y MEDIDAS

PREVENTIVAS

Validez. Aun partiendo del paradigma socioconstruccionista, uno de cuyos principios es el abandono de la idea de una percepción objetiva y realista de la realidad, podemos incluir el problema del sesgo entendido como la dificultad de la observadora de captar la situación según lo hacen los sujetos de la comunidad.

Medidas preventivas. Adler y Adler proponen: recurrir a más de un observador; a citas textuales de los miembros de la comunidad; escribir reportes que se propongan reflejar su experiencia y buscar ejemplos que contradicen la interpretación o proposición emergente. A lo largo de los capítulos siguientes, en los que vuelco el material empírico, expongo ejemplos que son una excepción o que contradicen la afirmación presentada.

Amén de incluir textos producidos por los miembros de la comunidad, cotejé observaciones con personal de la escuela y al utilizar otras técnicas, creé una triangulación (Stake, 1994). Ésta consiste en el empleo de técnicas variadas, incluida la redundancia de datos y explicaciones y procedimientos que desafían lo logrado. La búsqueda de repeticiones puede ser también por medio de canales (o técnicas diversas), sabiendo que no hay repeticiones idénticas. Feagin y cols. (1991) consideran que la misma triangulación constituye una ventaja al permitir unir información complementaria y solapar medidas o testimonios del mismo fenómeno. En cuanto a las críticas dirigidas al compromiso personal de la investigadora, parafrasean a Cooley, quien en 1930:326, escribió que las mejores metodologías, ya sean cuantitativas o cualitativas, provienen de científicos envueltos activamente en investigaciones en las cuales la metodología se subordinó “al deseo ardiente de saber y comunicar algo significativo sobre la vida humana” (Feagin y cols., 1991:23).

Confiabilidad. Se critica a la observación por no permitir calcular la representatividad en el total de la población, de la información producida por su medio. Mas, al decir de Serrano: “un caso no puede representar el mundo, pero sí puede representar un mundo en el cual muchos casos se sientan reflejados”. (Serrano, 1995 b: 207). La sistematización y repetición son importantes, la información obtenida a lo largo de un tiempo considerado y los fenómenos registrados reiteradamente en diferentes circunstancias, otorgan mayor peso a las descripciones y conclusiones. (Adler y Adler, 1994).

Comencé las observaciones el 5 de septiembre del 2000, pasados varios días del comienzo del año escolar. Atendiendo a la pregunta de la tesis y proponiéndome ser fiel a las perspectivas ontológica y epistemológica que presenté al comienzo de la tesis, observé las rutinas escolares en los siguientes marcos: clases llevadas a cabo en el aula con la maestra a cargo del grupo-clase, con maestras especializadas para la enseñanza de inglés, en el laboratorio de ciencias, en el gimnasio, economía doméstica, arte, y en los recreos, actividades especiales como visitas a museos, actos y ceremonias, festejos de cumpleaños en la sala de la clase, actividades vespertinas de la comunidad escolar, incluida una fiesta disfraces del personal, etc.

5.4.2 ASOCIACIÓN LIBRE DE PALABRAS

Es una técnica que proviene del campo de la psicología clínica, de carácter cualitativo, aplicada por Javaloy y cols., (1990) en la fase piloto de un estudio sobre los estereotipos de las diferentes comunidades españolas en Cataluña. Este equipo evalúa positivamente la posibilidad de abarcar las peculiaridades culturales de los grupos analizados (según son vistos por los encuestados) por medio de esta técnica y su notable contraste con las empleadas tradicionalmente, las cuales constriñen a los sujetos de la investigación en la

gama de respuestas posibles. Denominan 'imagen libre' al resultado obtenido del uso de la asociación libre, y en contrapartida, imagen provocada a la que surge de la lista de adjetivos del diferencial semántico. Esta técnica produjo una imagen más amplia y variada. La imagen de las distintas comunidades resultó más rica que la obtenida a través de los tests de imagen provocada, es menos autocensurada y "...más reveladora de la compleja realidad social construida por los sujetos" (Pág. 116). Como los mismos autores expresan, la imagen unidimensional fue ofrecida por ellos a través de las pruebas de estilo cerrado. Los respondientes emplearon relativamente pocos adjetivos relacionados con aspectos físicos y psíquicos al nombrárseles un representante de una comunidad: vasco, andaluz, etc. Evocaron sustantivos referentes a características geográficas o culturales.

A mi juicio, las técnicas que provocan una imagen tienen un cierto peligro de ser ellas por sí mismas creadoras de un estereotipo, especialmente si se las emplea con niños o adolescentes (Carrington y Troyna, 1988). Se puede decir que por su carácter, éstas tienden a perpetuar el estereotipo. Para probar esto propongo una comparación entre la definición de estereotipo propuesta por Fiornham y Lamb (1986) y citada por Javaloy y cols. (1990) y las características de la técnica de imagen provocada como son comentadas en este último libro al analizar la imagen libre (Javaloy y cols., 1990: 84-85) y las características conocidas acerca de las técnicas de imagen provocada.

Recordemos además que no sólo la teoría que guía una investigación incide sobre la metodología y técnicas a las que se apela, (Balcells i Junyent, 1994; Cornejo, 1988; Meyenn, 1979 en Mac an Ghail, 1995), sino que la técnica incide sobre el tipo y calidad de datos. Al respecto, Troyna y Hatcher (1992) establecen que a menudo la misma pregunta del investigador está induciendo un modo de pensamiento que no es claro que

el niño tenga o por sumisión al investigador adulto acepta. Si así responde es porque es lo que tiene a mano, en sociedades 'racializadas'

Tabla 6. Comparación entre las características del estereotipo y la imagen construida con técnicas de respuesta cerrada.

Estereotipos	Técnicas de imagen provocada
Imágenes muy simplificadas, presentan una realidad sin matices	Estimulan una imagen simplificada.
Rígidos	Ofrecen gama limitada de respuestas, limitan, "encorsetan" la respuesta.
Generalizadores acerca de grupos e individuos.	Predisponen a un tipo específico de respuesta, la condicionan. (Javaloy y cols., Págs. 84, 114)
Anulan la especificidad y la individualidad.	Exigen una respuesta generalizadora y convencional, por encima de casos específicos. (Javaloy y cols, Pág. 84).

Con anterioridad a la tesis he utilizado una herramienta muy similar, denominada en inglés "brain storming". Es una técnica aplicable a grupos, a cuyos miembros se les pide que aporten todas las asociaciones que se les ocurren con respecto al tema presentado. La he aplicado en talleres con docentes y adolescentes al trabajar sobre temas similares a los discutidos en el estudio aquí comentado. En mi experiencia, es un recurso a cuyo uso generalmente antecede la creación de un clima de confianza mínima dentro del grupo y del grupo con su líder. (Wengrower, 1994, 1995).

En la presente investigación introduje la técnica a comienzos del mes de junio y me encontré con niños en diferentes tipos de agrupación, guiándome por el tiempo libre de ellos y el mío dentro de la escuela. Al ser ya fin del año escolar, mi presencia y contacto con los niños era parte de la cotidianeidad, lo que permitió flexibilidad en el

procedimiento. Muchos de los niños acudían a mí pidiéndome participar, luego de haber escuchado comentarios de sus compañeros, del mismo modo que sucedió con las entrevistas. Llevé a cabo 34 entrevistas. En dos de ellas participaron dos niños juntos, en una participaron tres y en otra cuatro. Las 30 restantes fueron individuales, en total 41 niños contribuyeron con sus asociaciones.

Las palabras presentadas y su orden fueron las siguientes: clase (o aula, en hebreo no se distingue), niños, alumno nuevo, compañeros (o amigos, en hebreo no se distingue), inmigrante. Hubo algunos casos en los que presenté también las palabras ruso, israelí, etnias, porque consideré que aclararía las respuestas obtenidas o por haber sido nombradas por los niños.

Procedimiento:

1. Encuentro con los niños en una sala vacía, donde ya nos habíamos reunido para las entrevistas y que ellos conocían también de otras actividades especiales en la escuela.
2. Explicación del juego de asociación libre. Realizamos una pequeña prueba piloto pidiéndoles que asociaran con las palabras helado y fútbol. Presento cada una de las palabras por vez, dándoles tiempo a pensar. Inscribo las palabras en una hoja.
3. Transcripción del material en una tabla que incluye los datos de los entrevistados.
4. Copia de la tabla, esta vez sin los datos de los entrevistados a fin de evitar sesgo en la interpretación.
5. Suma de las veces en las que aparecen palabras claves.
6. Interpretación de los textos.

En la sección apéndices presento la tabla que empleé para la interpretación. Ésta fue volcada en la sección Figura del Inmigrante y el resto de categorías que organicé con el material de campo.

5.4.3. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD SEMI-ABIERTAS.

En un clima informal, las entrevistas permiten captar la vida cotidiana, recoger el saber del informante, aproximarse a los normas y valores asumidos por el entrevistado, códigos y estereotipos, imágenes y creencias, etc., y a través de su narrativa llegar al sentido social de su conducta o la de su grupo de referencia. Parto de la idea que sondea en los referentes extradiscursivos del habla, tales como los *habitus*, las prácticas sociales y la percepción de las mismas, el contexto socio-histórico, etc. “El espacio psicocultural es un espacio de significaciones construidas históricamente (Serrano, 1996: 96). La misma entrevista está contextualizada y es un producto común del informante y el entrevistador. Es muy probable que entrevistas llevadas a cabo en el marco escolar produzcan discursos diferentes a las que se desarrollan entre las mismas personas en un parque de juegos.

Essed, quien entrevistó mujeres negras a fin de recoger y analizar sus testimonios sobre sus experiencias de racismo, afirma que el método es adecuado para exponer el racismo encubierto u otras construcciones identitarias. En las entrevistas se puede estimular a verbalizar aquellas interpretaciones que los interlocutores no se permiten formular públicamente o frente a figuras de autoridad. Los miembros marginales de una comunidad pueden manifestarse sin temor de la estigmatización por los grupos dominantes y de descalificaciones como "exageraciones" o “muestras de hipersensibilidad”. El método permite dar relevancia a los fenómenos que de otro modo se considerarían triviales, pero que tienen su impacto o efecto de humillación. La

reconstrucción de experiencias en una entrevista usa las mismas estrategias y códigos de interpretación que se utilizan en la situación original (Essed, 1991).

El diálogo que se genera permite al entrevistado reflexionar, “verse a sí mismo...(y) observa(r) el sistema de etiquetas sociales que lo enmarcan”. (Péninou, 1976 en Alonso, 1998:91). Este proceso reflexivo fue muy claro y abierto en varias de las entrevistas llevadas a cabo. Si recordamos que algunos científicos consideran que la ampliación del conocimiento propio de los miembros de la comunidad es uno de los objetivos fundamentales de la investigación social⁷, esto se logró en más de una ocasión.

Alonso (1998:77-78) considera que la evaluación de la entrevista se relaciona con la riqueza heurística de los textos producidos y la posibilidad que ofrecen de recoger conocimientos cotidianos construidos por medio de la práctica y la vida en sociedad. La entrevista abierta o semi-abierta, similar a la empleada en la clínica psicológica, también fue recomendada e implementada por Piaget en sus investigaciones y en estudios diversos (Díaz Aguado, 1996).

Confeccioné una guía para las entrevistas con los niños, y me mantuve abierta a los giros que éstas podían tomar en virtud de las iniciativas de mis interlocutores. Sólo invité a aquellos niños cuyos padres firmaron su consentimiento a su participación y les pregunté si aprobaban el encuentro. Siguiendo las recomendaciones de Carrington y Short (1993), evité las entrevistas individuales, aunque hubo algunas que se produjeron por elección de los mismos niños. Mi procedimiento consistía en pedir la anuencia de la maestra para invitar a dos o tres niños durante el día, conviniendo con cada una de ellas la hora más adecuada⁸. Luego me aproximaba a alguno de los alumnos cuyos padres habían firmado su consentimiento. Le pedía que invitara a un-a compañero-a para compartir la experiencia. En total realicé 42 entrevistas, cuya duración promedio fue de

⁷ Ver Aguirre, 1995 a; Reason, 1994 a y b; Guba y Lincoln, 1994; etc.

⁸ Las entrevistas se realizaron durante las horas de clase.

45-50 minutos. Un grupo de cuatro niñas de quinto grado se reunió dos veces de una hora cada una. Dos entrevistas se perdieron por cuestiones técnicas, el resto se reparte de la siguiente manera:

23 de pares (2 participantes); 6 con tríos; tres cuartetos y ocho individuales. La mayoría de las individuales se debieron a la elección de los mismos niños, no hubo una característica común a ellos. En total entrevisté a 84 niños. Tuve la posibilidad de reunirme con mis interlocutores en una de dos habitaciones que estaban libres cuando las necesitaba. Para la mitad de ellas empleé un grabador muy pequeño, que resultó muy atractivo entre mis compañeritos de investigación. Se los presentaba dentro de un estuche de gafas y les desafiaba a adivinar su contenido. La sorpresa era muy grande y lo asociaban con los grabadores de los periodistas, lo cual los hacía sentirse muy importantes. Cuando tuve que pasar a un aparato menos atractivo la popularidad de las entrevistas era tal, que no tuve ningún problema. De hecho, muchos niños acudían a mí para solicitarme ser entrevistados, incluso algunos cuyos padres se habían negado a su participación. Dos de ellos lograron el consentimiento de sus progenitores a fin de participar en la experiencia, y una niña logró confundirme y ser entrevistada ¡sin tener el permiso!. Al comienzo del encuentro les recordaba el tema de mi investigación: las amistades de los niños y les aseguraba confidencialidad de mi parte, que algunos de ellos no cuidaron, ya que se relataron entre sí sus experiencias. Hallo varias razones para explicar la popularidad de las entrevistas: el tema de las amistades es muy importante en esta etapa de la vida, conversar acerca de éstas con un compañero cercano y un adulto que manifestaba interés se constituyó en una experiencia estimulante y grata. Los niños tienen mucha necesidad de ser escuchados, vistos (también mi presencia en las clases como observadora fue bien recibida), sin que esto sea una expresión de alguna carencia socio-emocional. La investigación implicaba

algo a lo que yo volví a menudo: yo estaba en la escuela para aprender de ellos, situación poco común a su edad. Ellos están acostumbrados a lo inverso, es decir, estar con los adultos que les enseñan. La entrevista era una situación que evocaba imágenes de las que son espectadores, las preguntas a los políticos o personajes importantes de la cultura, poniéndolos temporariamente en su lugar. Otra razón mucho más trivial, pero no menos importante, era que les permitía salir de la clase y eludir por una hora sus obligaciones.

5.4.4. LOS GRUPOS DE JUEGOS DRAMÁTICOS.

5.4.4.1 JUSTIFICACIÓN: ACTIVIDAD ARTÍSTICA E INVESTIGACIÓN SOCIAL

Las conceptualizaciones de R. Eisner (1985, 1991) sobre investigación cualitativa y el arte como un medio legítimo de indagación científica, han sido una de las fuentes que brindaron apoyo teórico a la implementación de esta actividad como una técnica de investigación. Uno de los hitos en su carrera fue la compilación en 1985 de uno de los dos libros anuales de la National Society for the Study of Education, en el que también colaboró J. Bruner.

Este investigador se dedicó durante muchos años a la pintura antes de volcarse académicamente a la educación. Considera que en la investigación cualitativa, cuyo propósito es transmitir la 'voz' de quienes observa, es necesario comunicar lo que las palabras, fundamentalmente las técnicas, acallan. Para lograr esta empresa sugiere recurrir a metáforas, alusiones, a fin de dejar entrever los humanos que las profieren, principalmente cuando se trata de aspectos emocionales. El lenguaje de las proposiciones empíricas no es apto para darles expresión, en cambio sí el lenguaje de

las artes, ya que a través de las formas que un símbolo exhibe, el sentimiento recibe *vida virtual*.⁹

Eisner nombra a N. Goodman quien indicó la importancia de la construcción social al decir que “hay tantos mundos como modos de descripción, los mundos que conocemos son aquellos que hacemos”. M. Polany, al hablar de conocimiento tácito considera que las personas saben más de lo que pueden decir. (Eisner, 1991: 4).

Pico señala que los artistas a menudo han precedido a las ciencias sociales en su visión de la realidad, aportando conocimiento sobre la misma. Corrientes como el cubismo, el expresionismo, el simbolismo, y el dadaísmo, manifestaron la multiplicidad paradójica del mundo, su ambigüedad e incertidumbre. Revelaron que un objeto no tiene una forma única, sino tantas como planos de percepción (cubismo) e igualmente que la relación de la persona con el objeto, el significado que éste tiene para aquella, lo transfiguran. (Pico, 1988:28). S. Freud tuvo una actitud ambivalente hacia los artistas mas no hacia el arte, al cual admiró y por el que siempre se interesó. En los primeros valoró una capacidad para captar aspectos de la vida humana que escapan a la percepción de la mayoría de las personas, que sólo algunos científicos igualan (Freud, 1969).

S. Toulmin (1982 en Eisner 1991) y R. Rorty (1979 en op.cit.) hablan de las múltiples formas de saber, sin que ninguna tenga supremacía ni pueda ofrecer un conocimiento completo. La hegemonía del intelecto y el poder del lenguaje conceptual que se desarrolló en el Occidente, implica una separación entre vivencia y razón, llevando a valorar más el conocimiento expresado en modo de proposiciones que aquel expresado

⁹ Como antecedentes indica la *Poética* de Aristóteles, la filosofía y concepción de la forma simbólica de Ernst Cassirer, su discípula Susanne Langer y su concepción de las funciones cognitivas del arte, Dewey en *Art as Experience* y *Philosophy and Civilization*. Asimismo a G. Simmel, W. Dilthey, R. Arnheim, Nelson Goodman, Michael Polany.

a través del afecto, la intuición, las analogías o el espíritu. (Reason, 1994 a; Junge y Linesch, 1993).

Eisner habla de representación artística en un sentido distinto al de creación de una imagen isomórfica con el mundo percibido. Se refiere a la misma como un proceso de re-presentación que como tal es un proceso de construcción reconstituyendo así socialmente, haciendo pública, la experiencia en la que se origina.

Las premisas sobre las que se basa para difundir el aporte de las prácticas artísticas para una mejor comprensión de la vida social por medio de sus métodos, técnicas, contenidos y supuestos básicos son las siguientes:

- 1- El arte es una de las diversas formas de construcción del conocimiento.
- 2- El conocimiento es una forma construida de experiencia, no sólo un reflejo de la naturaleza sino también de la mente, se lo hace, no es simplemente descubierto.
- 3- La indagación social será más completa e informativa en la medida en que se incremente el espectro de modos de descripción, interpretación y evaluación.
- 4- Las formas elegidas para transmitir y/o re-presentar las concepciones sobre el mundo influyen en lo que se puede experimentar y también decir acerca del mismo.
- 5- El uso efectivo de cualquier forma de conocimiento y representación requiere la implementación de inteligencia, la cual Vigotsky, Piaget y Bourdieu nos han enseñado que es un producto social.
- 6- Los modos de representación que se tornan aceptables en una comunidad científica no son sólo un asunto epistemológico sino también político. Las nuevas formas de representación requieren cambios estructurales en el campo, nuevas competencias para las que hay que adiestrarse (y adjudicar recursos).

Al equiparar la ciencia y al arte como tareas en las cuales se crea formas a través de las cuales se percibe al mundo, se acerca a Geertz (1988) en su concepción del antropólogo como autor.

En el juego dramático los participantes construyen roles y situaciones que han vivido, viven o imaginan, creando analogías directas o simbólicas. La colaboración y el acuerdo entre los integrantes del grupo son necesarios y se basan en el conocimiento compartido (Gersie, 1987). El uso de metáforas o analogías permite lograr una ‘distancia estética’ en la cual los individuos pueden lograr un balance entre lo emocional y lo racional, tratando asuntos de importancia emocional sin verse intensamente involucrados. Landy (1983, 1992) creó este término basándose en el teatro de B. Brecht, quien adjudicó a este medio artístico el objetivo de producir en los espectadores consciencia de la desigualdad social. Aun cuando el dramaturgo alemán habló del “Teatro de la Alineación” y se refirió a los espectadores, Landy crea el concepto de distancia estética para quien actúa, y no sólo para el espectador. La distancia estética permite al ‘actor’ emocionarse y pensar sin temer a perder el control y lo faculta para actuar y observar simultáneamente lo que se está jugando.¹⁰

Elementos que promueven la ‘distancia estética’:

El escenario: un espacio en la sala delimitado para la presentación de las obras creadas durante la reunión de trabajo. Separa la zona de la fantasía y la imaginación de la zona de la realidad del grupo.

El relato: ubica la situación en un espacio y tiempo diferentes del concreto y actual del grupo. Al decir de Landy, ‘ a través de la ficción, la gente cuenta su realidad’.

¹⁰ Son muchos los que reconocen la viabilidad para una expresión más segura emocionalmente por medio del juego o las artes. Entre ellos: Andriukhina, 1997; Boal, 1995; Hill y cols., 1996; Storr, 1993, Wengrower, 1994, 1995; etc.

El papel o personaje: en el cual se proyectan aspectos personales, de la realidad grupal y o social. Las interacciones y el conocimiento se expresan por medio de camuflaje del papel dramático elaborado. (Wharam, 1992; Gersie, 1987).

Propongo añadir dos elementos más a esta lista: el público y la adopción de nombres diferentes a los de los actores para los personajes que encarnan.

El público: Landy no habla de este elemento, a pesar de que en sus grupos sí existe esta función. Los espectadores pueden identificarse con lo que observan, comentarlo y añadir de su propia experiencia. Indicaré otras funciones que llena la presencia del público al presentar las secciones de cada reunión grupal.

Cambio de nombres: Siempre pido a los participantes que elijan nombres para los personajes, a fin de proveer de otro elemento de distancia estética. Cuando el grupo es de niños, la importancia de esta medida es cardinal, y les permite jugar papeles en los que pueden desplegar comportamientos, sentimientos y discurso que no se lo permitirían si tuvieran que hacerlo en su propio nombre.

Los participantes construyen sus textos dramáticos con el conocimiento que tienen y comparten por ser parte de una sociedad. El individuo que actúa se apoya en el ‘elenco interno’, la galería de personajes que conoce y crea a partir de lo que conoce.

Parafraseando a Gersie cuando dice que no se puede actuar lo que no se ha imaginado, podemos apuntar que no se puede actuar lo que no se conoce. Este aspecto permite relacionarse con el material producido en los grupos como narrativa o información acerca de las perspectivas y experiencias de los niños y develar cómo reproducen y producen figuras sociales, discurso, etc. Es decir, cuando las participantes actúan la llegada a un lugar nuevo como una situación atemorizadora, es porque lo saben a partir

de su experiencia, sus conversaciones con sus amigos, sus lecturas, la TV, sus estudios, y su imaginación, que también es social (Leledakis, 1995).

El fenómeno de contacto con el nuevo, la categorización y o la estigmatización (Elias, 1994) es un fenómeno grupal y social, como la interpretación de la llegada del nuevo como una amenaza. La aplicación de una técnica grupal y expresiva permitirá aflorar textos¹¹ significativos tanto por el marco grupal como por la apelación a la imaginación. A estos argumentos se añaden los expuestos en la sección de Cuestiones éticas de la investigación con niños. Brevemente: empleo de técnicas de investigación que reduzcan ansiedad y promuevan seguridad emocional, evitar que la misma tarea de investigación refuerce implícitamente un pensamiento o comportamiento estereotipador, la adecuación de los medios expresivos y creativos, preferir encuentros en grupos pequeños a entrevistas personales, etc.

5.4.4 2 LOS GRUPOS DE JUEGO DRAMÁTICO CREADOS Y SU LUGAR EN LA ESCUELA.

Los grupos formaron parte del programa oficial de la escuela. Los jueves, durante las dos primeras horas de clase, se llevaban a cabo los ‘grupos electivos de tareas artísticas-artesanales’ para los alumnos de quinto curso (10 años de edad aproximadamente). Como su nombre lo indica, los niños elegían entre cinco grupos de actividades de la índole mencionada, y participaban en los mismos por un semestre completo. Los grupos conducidos por mí fueron ofrecidos a los alumnos como una actividad que exploraría a través del juego dramático y del movimiento expresivo y creativo, temas relacionados

¹¹ Textos empleado acá en el sentido amplio de mensaje en diversos códigos semióticos como danza, gestos, filmes, teatro (van Dijk, 1998:197). También Alonso (1998:48) iguala *texto* y *formas sensibles* al hablar de símbolos.

con la amistad, el mismo tema que presenté como el objeto de interés de mi presencia en la escuela.

El resto de actividades que se ofertó fue: horticultura, danza-jazz, actividades manuales, gastronomía. La directora coordinaba con mucho éxito el grupo de actividades manuales y el resto eran conductoras especializadas en los campos específicos.

Los niños se registraban en listas preparadas para tal efecto. La primera y segunda reunión podían pedir cambiar de grupo si por alguna razón no se sentían cómodos. Eran evaluados por su participación a fin de semestre y esta información formaba parte de la que se les ofrecía a ellos y a sus padres en el boletín de clasificaciones, dos veces al año. Cada coordinadora de grupo podía establecer los criterios de evaluación, que se expresaban verbalmente y no numéricamente. En ambos grupos dedicamos una sesión para que las participantes formularan por escrito su auto evaluación, luego de confeccionar juntas una lista de criterios.

Conté con la presencia de una estudiante de primer año de danzaterapia que actuó como observadora casi-no participante, tomando nota del movimiento, expresiones verbales y desarrollo del juego. Llevé a cabo encuentros bi-semanales de supervisión de la tarea, de dos horas de duración con el Dr. S. Litman. Estas conversaciones cumplieron varias funciones: compartir y así aliviar, la alta carga emocional que cualquier conducción de grupo con aspectos psicodinámicos implica¹²; recibir comentarios, interpretaciones y sugerencias de un profesional experimentado y con la suficiente distancia emocional (mas no desconexión) que le permitieron elaborar observaciones de valor para la prosecución de la tarea. Resumiendo: la participación fue voluntaria y libre, no establecí ningún criterio de selección de niños para la participación en la actividad. Sólo fijé en doce el número máximo de participantes. Sorpresivamente ambos grupos fueron

¹² En este caso, el que los grupos fueran parte de la investigación incrementó la exigencia y el compromiso emocional e intelectual de la conductora con ellos.

elegidos sólo por niñas. Todos los nombres de las participantes han sido cambiados a fin de evitar su posible identificación.

5.4.4.3 CARÁCTER DE LOS GRUPOS.

Los grupos fueron concebidos como grupos centrados en la tarea y no como dinámica de grupos o grupo abierto o terapéutico. Como en toda ocasión que se desarrolla una actividad a lo largo de un tiempo, surgen conflictos, alianzas, fantasías, la ambivalencia entre proximidad y distancia etc., entre los participantes y entre ellos y la coordinadora. Mas la coordinadora del grupo centrado en la tarea se limita al tema que convoca el encuentro y facilita la cohesión de los miembros en torno a éste, evitando los niveles inconsciente y preconscious y ayuda a resolver las tensiones intragrupal por medio de la actividad (Osterweil y Cohen, 1989). Dado que el tema convocante era el de las relaciones de amistad, incluí en mis intervenciones, aquellas que se relacionaran con los fenómenos de aceptación de la diferencia, establecimiento (o no) de relaciones nuevas, competencia, etc.

5.4.4.4 FUNCIONES DE CONDUCCIÓN DE GRUPOS LLEVADOS A CABO POR LA INVESTIGADORA-CONDUCTORA.

- Provee un clima de seguridad emocional básico para facilitar la tarea, a través del respeto a la estructura de la reunión, favoreciendo la participación de todas las asistentes, cuidando de la privacidad de la tarea al no permitir intrusiones pasajeras¹³.
- Promueve posibilidades de interacción durante el calentamiento.

¹³ Esto es también, paradójicamente, una forma de establecer un límite entre el dentro y el afuera del grupo, afirmando la identidad del grupo y destacando su aislamiento de aquellos que no pertenecen al mismo.

- Observa la interacción y la distancia psicofísica entre las participantes.
- Se acerca a los diferentes grupos, observa, interviene si es necesario para promover la interacción y la tarea cuyo fin declarado es la producción de una obra a mostrar frente al resto de las participantes en la siguiente sección de la reunión.
- Impulsa la conversación grupal.
- Identifica los bloqueos en la tarea en las diferentes secciones de la estructura de la reunión, interviene de diferentes modos a fin de asistir al grupo en su proceso y cumplir su finalidad.
- “Convierte” un conflicto o tensión grupal en metáfora, idea de juego o de movimiento.

Estructura de las reuniones.

- Calentamiento. Cumple varias finalidades: favorecer el clima lúdico, la interacción, la expresión corporal, establecer de hecho el comienzo de la tarea. Se lleva a cabo por medio de juegos y actividades en movimiento y danza, generalmente acompañados por música grabada que traen la conductora o alguna de las niñas. Al finalizar, transmito la propuesta para el juego dramático¹⁴.
- División en pequeños grupos y preparación de las historias o escenas. Estos grupos se ubican en diferentes puntos de la sala, conversan y preparan, ‘ensayan’ su obra. Hay escasos accesorios para la actuación: colchonetas, sus propias prendas de abrigo. El foco de la tarea reside en las historias y situaciones que las participantes crean, sus textos, gestos, movimientos e interacciones. La conductora se acerca a los diferentes grupos, observa, interviene si es necesario

¹⁴ En el primer grupo, el calentamiento inicial así como la conversación final se realizaron y resultaron muy fructíferos también.

para promover la tarea y la interacción cuyo fin es la producción de una obra a mostrar frente al resto de las participantes en la siguiente sección de la reunión.

- Presentación de las composiciones teatrales frente al resto del grupo. El público observa en silencio.
- Conversación final, en la cual se comenta lo observado, se comparte la interpretación que las participantes elaboran, sus asociaciones, las emociones y asociaciones despertadas, etc.

Los objetivos de la última sección de la reunión consisten en compartir y profundizar la comprensión de lo presenciado, relatar asociaciones con la vida social propia que el trabajo estimuló. Dado que el bloque de tiempo dentro del horario escolar en el cual los grupos de la investigación se integraron resulta largo para este grupo, a menudo se finaliza la reunión con un juego grupal propuesto por alguna de las participantes. El material producido por este grupo se vuelca, así como el del primero, en el siguiente capítulo. En la sección de anexos incluyo tablas con información sobre las participantes.

5.4.4.5 PRIMER GRUPO.

El primer grupo contó con cinco participantes estables y comprometidas, más tres que no lo eligieron como primera opción, dos de las cuales se retiraron al cabo de un tiempo y de común acuerdo, luego de considerar que los esfuerzos por integrarlas debían llegar a punto final. El tema fue tratado con la maestra de la clase y con la directora. A lo largo del año supe que estas niñas mostraron dificultades de integración en muchas de las actividades escolares. En una de las reuniones contamos con la visita y participación activa de dos niñas cuyo grupo no se reunía ese día. Una de ellas eligió incorporarse al grupo para el segundo semestre. Dos participantes habían inmigrado en los últimos años.

El grupo se reunió catorce semanas. Otras tres se anularon, una por ausencia mía y dos por huelga docente. A partir de la octava sesión cambiamos el lugar de encuentro y pasamos a una sala más propicia para el tipo de tarea realizada, ya que la anterior era compartida con los grupos que el día anterior trabajaban con arcilla y quedaba en condiciones poco propicias.

5.4.4.6 DESARROLLO DEL PRIMER GRUPO.

La primer reunión tiene el objetivo de establecer el conocimiento con la modalidad de trabajo y las compañeras del grupo. Las participantes se presentan por medio de juegos teatrales y de movimiento en los que informan acerca de sus gustos, preferencias, etc.; y se comunican a través del movimiento.

La segunda sesión tiene un comienzo muy acalorado. Mirna y Anat, dos niñas cuyo grupo no se reunió ese día por ausencia de la coordinadora, pidieron incorporarse y al enterarse del tema que centraliza nuestra actividad comienzan a exponer con vehemencia los problemas de popularidad y aceptación social en su clase.

Al avanzar la hora, sintiendo la tensión que se acumulaba en el grupo, la comento al grupo e indico que pasaremos a un juego de movimiento que nos permita descargarla.

La sugerencia es rechazada, (probablemente las niñas no entienden cómo mi propuesta puede llegar a implementarse) y a continuación propongo jugar una historia en la cual alguien se incorpora a un grupo. Los personajes de la acción pueden ser animales, objetos, enanos, etc. Las niñas se entusiasman con la idea de enanos en el bosque y se entregan al juego.

A lo largo de gran parte del proceso, este primer grupo juega una familia¹⁵ de enanos con su rutina y la llegada de un enano nuevo (extranjero), diferentes situaciones que se

¹⁵ No creo que sea excesivo relacionar la elección del grupo de ser una familia con las teorías de las relaciones intergrupales, siendo la familia el endogrupo, grupo de identificación o de pertenencia.

crean con su llegada e interacciones. Esto constituye el guión básico durante muchas reuniones. Las niñas no promovieron ni aceptaron innovaciones, y fueron introduciendo pequeños cambios que expondré más adelante. La segunda sesión mencionada, resultó ser decisiva también en la estructura del grupo, ya que al resistir la introducción de cambios, no pude incorporar la estructura de sesiones que tenía prevista y que sí pude implantar en el segundo grupo. De todos modos, el tema y la dinámica generadas fueron relevantes al tema de la investigación.

La acción comienza siempre de noche, por decisión tácita del grupo. El ‘telón’ se levanta sobre una escena de reposo nocturno en la casa a la que arriba el nuevo. A lo largo de las reuniones, las niñas producen modificaciones en las rutinas, tales como escenas de vida escolar, intercambian roles, mas no el comienzo de la historia.

5.4.4.7 SEGUNDO GRUPO

Como en el grupo anterior, en la primer reunión presento el objetivo del grupo: explorar a través del juego dramático y del movimiento expresivo y creativo, temas relacionados con la amistad. Dado que esta vez se registró un número mayor de participantes, propongo que el grupo se subdivida a la hora de organizarse para la creación de historias. La asistencia fue más estable que en el primer grupo, no se establecieron personajes o configuración (familia de enanos) que continuaron a lo largo del proceso, como en el grupo anterior.

Los grupos contaron con un alto porcentaje de participantes con historia de inmigración. Dado que formaban parte de una actividad escolar, no intervine en la inscripción a ellos y no pude controlar el ingreso a los mismos, a fin de no crear condiciones diferentes a las del resto de actividades ofrecidas en ese bloque horario. Consideré que aún así el material producido por ellos sería relevante, por las siguientes razones: mi propósito es

describir el conocimiento de la comunidad de la escuela. Tal como introduje en el capítulo 2, (Sección Lo Desconocido), parto de las ideas del conocimiento como una producción social, compartida y producida por medio de la interacción. Recordemos que también Gersie (1987) mencionada al presentar esta técnica, habla de un saber compartido por los miembros del grupo.

Los contenidos expresados reforzaron aquellos manifestados en otras técnicas empleadas y agregaron información específica. Su especificidad está relacionada más con el carácter de los grupos de juego dramático como técnica, que con aspectos biográficos de sus miembros. Hablaré más de esto en el capítulo final.

5.5 LA ESCUELA EL PRADO DE ISAAC: SITIO DE LA INVESTIGACIÓN

Pasaré a describir la escuela en la cual se llevó cabo la etnografía, comenzando por el proceso de elección y acceso a la misma.

5.5.1 PROCESO DE ELECCIÓN Y ACCESO A LA ESCUELA

En mayo de 1997 establecí mi primer contacto con la sub-inspectora de Asuntos de Alumnos Inmigrantes en el Ministerio de Educación a fin de recabar información sobre la situación en el campo: programas en el área de integración social, organización, etc. Quien ocupa este cargo es una psicóloga encargada del tema de la integración social de los alumnos inmigrantes. Colaboró generosamente conmigo y me puso en contacto con inspectoras de la zona de Tel Aviv y centro del país y de Jerusalén. Volví a ella en enero de 1999 a fin de que me ayudara a localizar una escuela para la realización del proyecto. En esta fase tuve que enfrentarme con una serie de procedimientos de control o guardabarrera institucionalizados ya mencionados por muchísimos autores en el campo

de la etnografía. (Para sólo mencionar a unos cuantos: Burgess, 1991; Giner Abati, 1995; Mauthner, 1997; Murrow y Richards, 1996; Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, 1995; Shaffir y Stebbins, 1991; Warner, 1991, etc.). Paralelamente, al haber sido introducida por la sub-inspectora, o por el solo hecho de mencionar su nombre, recibí cooperación de las directoras e inspectoras regionales que sugirió. Fui invitada a observar y participar de actividades llevadas a cabo en diferentes escuelas cuyos objetivos eran una celebración colorida y alegre de la multiculturalidad. Fue fácil y agradable reconocer el empeño puesto por el personal docente y directivo, así como la participación entusiasta de los alumnos con el apoyo y la concurrencia de los padres de algunos de ellos.

Vuelvo a los procedimientos de “guardabarrera” con los que el Ministerio de Educación regula la entrada de investigadores a sus instituciones a través de su Departamento de Investigaciones, desde la etapa de búsqueda del colegio adecuado para la investigación. A tal fin se ha de solicitar un permiso, en mi caso a fin de llevar a cabo observaciones no participantes, hablar con el personal directivo de las escuelas y recibir información acerca de los alumnos inmigrantes: cantidad, origen, tiempo de residencia, etc.

Una vez establecido el acuerdo con una escuela, se exige la presentación de un documento que contenga los objetivos de la investigación, la metodología a implementar, incluyendo las preguntas que guiarán las entrevistas y cualquier test que se presente a los niños. En mi caso hube de presentar además los fundamentos para el trabajo grupal, los modos de selección (si la hubiese) y de incorporación de los participantes. Se demanda que se especifique en qué distrito o escuela se llevará cabo la investigación y se adjunte el texto de la carta en la cual la investigadora se presenta a los padres, les informa en líneas generales acerca de la investigación, y se compromete a

conservar la confidencialidad y el anonimato de los participantes. También se pide una carta del supervisor de la tesis.

El documento presentado fue revisado por la coordinadora de investigación y la sección referente a los grupos de juego dramáticos fue aprobada por la inspectora principal de educación artística del ministerio. A continuación la conformidad del departamento de investigaciones fue comunicada por carta al vicedirector de la Dirección Pedagógica y al director de la Dirección de Educación del Ayuntamiento de Jerusalén, así como a la dirección de la escuela en la cual se llevaría a cabo la tarea. En la carta se añadía que el asentimiento dependía de que sólo participaran aquellos alumnos cuyos padres otorgaran por escrito su consentimiento informado.

Al comienzo mi búsqueda de escuela para la investigación estuvo marcada por ‘fantasmas’ positivistas en pos de una situación artificial que aislara diferentes factores que confundieran la ‘pureza’ del fenómeno de la interacción. Los criterios que seleccioné en consecuencia fueron los siguientes: 1- Los alumnos autóctonos serían mayoritariamente de clase media a fin de excluir la influencia del factor económico en la interacción entre ellos y sus compañeros inmigrantes. 2- Éstos deberían provenir de la ex URSS, preferentemente de las zonas europeas de la misma a fin de que las diferencias culturales no fueran muy grandes tanto para los mismos alumnos autóctonos como para la investigadora¹⁶. 3- Debían contar con un tiempo de residencia en el país que fluctuara a lo sumo entre 3 y 5 años por dos razones: descartar el impedimento del idioma en la comunicación; y además, es el lapso considerado normativo para la integración social por el Ministerio de Absorción de Inmigrantes, aunque hablan de adultos. 4- La dirección de la escuela debía sentir interés en el tema y/o detectar una problemática en la interacción social de estos dos grupos de discípulos. Este factor

¹⁶ Evité trabajar con alumnos que procedieran de Etiopía, ya que requieren un conocimiento muy específico de su cultura y carecía de la suficiente experiencia previa como para evaluar que podía enfrentarme con el desafío con seguridad.

favorecería la cooperación del personal, fomentaría el interés en la investigación y aliviaría los recelos que la presencia de una investigadora podría llegar a despertar.

El pensamiento cualitativo y la realidad con sus limitaciones y vericuetos me recordaron que debía desentenderme de la aspiración a llegar a una abstracción. Erigir a los niños de la clase media como el paradigma de lo universal era caer en los mismos senderos transitados por perspectivas y autores que ya habían sido criticados por esto y o por la generalización de lo masculino a toda la humanidad (Anguera Arguilaga, 1995; Baker Miller, 1986; Gilligan, 1978, 1982; Guba y Lincoln, 1994; Jordan y cols., 1991; Kincheloe y Mc Laren, 1994; etc).

La escuela que finalmente elegí, después de haber visitado tres y haber conversado telefónicamente con personal de otras y con autoridades del Ministerio y de la Dirección de Educación del Ayuntamiento de Jerusalén, fue la que denominaré a fin de conservar la discreción necesaria, como El Prado de Isaac. Ésta me fue presentada como multi-problemática, dada la extracción socioeconómica baja de su población. Pensé que finalmente, aun dejando de lado las ambiciones de generalización, este colegio puede ser interesante para mis lectores europeos, ya que los inmigrantes tienden a estar ubicados habitualmente con los sectores de bajo nivel económico.

La inspectora de Asuntos de Alumnos Inmigrantes en el distrito de Jerusalén mencionó la escuela, brindó información y me facilitó los teléfonos necesarios. La vicedirectora me atendió con amabilidad, se mostró interesada en el proyecto, y fijamos una entrevista para esa misma semana a fines del año lectivo del año 1999. En ese encuentro, que pasaré a relatar más adelante, le presenté en detalle el proyecto de investigación. Manifestó que la escuela se puede beneficiar con el mismo y aprender e insistió en que obtuviera con rapidez el permiso de entrada como investigadora.

5.5.2 CONTEXTO BARRIAL, HISTORIA DE LA ESCUELA

La escuela El Prado de Isaac está ubicada en el barrio homónimo, el cual constituye un sector periférico de Jerusalén, tanto geográfica como socialmente. Este suburbio tiene estigma de problemático, de contar con población de baja instrucción y bajo nivel socioeconómico. Algunas maestras notificaron a la vicedirectora, y durante mi permanencia en la escuela también ellas me informaron, que hay chicos con hambre, y otros que viven en familias en las que hay problemas de criminalidad y drogas. Es una urbanización que comenzó a construirse alrededor de los años 70. En un proceso similar al que se desarrolla en otras zonas jerosolimitanas, los habitantes laicos tienden a dejarlo a medida que mejoran su situación económica, entra población ortodoxa, fundamentalmente sefardíes que se acogieron al apoyo espiritual y económico que les ofrece el partido político y movimiento social Shas. Este proceso conduce a una disminución de la afluencia de alumnos a las escuelas estatales laicas, y crea lo que la vicedirectora de la escuela describió en nuestra primer entrevista como zonas de dominación de Shas en el barrio. Hay inmigrantes que por cuestiones familiares se quedan, a fin de mantener la vecindad con parientes cercanos, o por la falta de recursos. La escuela es la unión de dos colegios laicos que se instauraron con la fundación de la urbanización y su población se reduce año tras año. Hace unos años contaba con 800 alumnos, en junio de 1999 con 600 y la matriculación sigue disminuyendo anualmente, ya que no se repone la población laica que abandona la zona.

En la entrevista de conocimiento y sondeo llevada a cabo con la vicedirectora a mediados de junio de 1999, ella me informa que la mitad de la escuela, *a grosso modo*, tiene inmigrantes que arribaron los últimos tres años. La mayoría provienen de la ex URSS, de la parte europea y la asiática. El alumnado de la escuela está compuesto fundamentalmente por inmigrantes y niños de familias de escasos recursos

socioeconómicos. Según una tabla confeccionada por la asesora psicopedagógica a cargo de los alumnos inmigrantes, éstos conforman un tercio de la población escolar. (Ver tablas 7 y 8 a continuación). Los padres de los niños inmigrantes tienen un nivel promedio de 14 años instrucción y los padres de sus compañeros tienen 10 años de escolarización.

Como en el resto del país, los alumnos inmigrantes ingresan a la escuela apenas han llegado al país y se han ubicado con sus familias en algún piso en cualquier barrio de la zona a la que hayan elegido como lugar de residencia. Por lo general, las familias ya llegan con el nombre de un destino posible, dada la información que recibieron de algún pariente o conocido ya instalado en el mismo lugar y su deseo de cercanía con ellos, o debido a los contactos ya establecidos previa partida con alguna fuente de trabajo.

5.5.3 PROCESO DE RECEPCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES

Incluyo información brindada por la directora y la asesora psicopedagógica especializada de la escuela y la recabada por medio de las observaciones.

- 1- La asesora psicopedagógica de inmigrantes¹⁷, entrevista al chico y ofrece un informe acerca de sus capacidades y nivel de estudio, de acuerdo a pequeñas pruebas que toma, la información que tiene acerca del colegio previo o de la zona en la que éste se halla, recomienda en qué nivel de clase conviene ubicarlo, teniendo en cuenta además la posibilidad de su familia de apoyarlo y las aptitudes del niño para medirse con los desafíos de la inmigración.
- 2- Una vez determinado el nivel de clase, se elige el aula específica en función de cantidad de alumnos con las que ésta cuenta, algún factor de apoyo en la sociedad de

¹⁷ Ella mismo inmigró de Rusia 15 años atrás.

los alumnos¹⁸, la maestra. Hay una maestra especializada que conduce el Centro de Aprendizaje de la Lengua y recibe la colaboración de una soldada que lleva a cabo su servicio militar en ese cargo, como otras lo hacen en otros colegios.

Los niños reciben ayuda intensiva en el Centro de Aprendizaje de la Lengua dentro de la escuela, al que asisten en grupos pequeños, y cuya maestra forma parte del equipo docente y está en contacto con las docentes de las clases de pertenencia de los niños. El Centro funciona en horario escolar y los horarios de asistencia al mismo toman en cuenta los de la clase de base¹⁹. Se intenta que los inmigrantes estén presentes para las asignaturas de Matemáticas e Inglés, en las que por lo general se destacan, en aquellas que exigen poco dominio del idioma como Educación Física y Artes. Aprenden el idioma durante las clases que requieren un dominio fuerte de la lengua como Literatura, Biblia, etc.

5.5.4 POBLACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES

Presento en la página siguiente una tabla confeccionada el 18-2-1999 por la asesora psicopedagógica de los inmigrantes. Incluye los escolares que llegaron a partir de 1989 del centro de Rusia y las zonas musulmanas de la misma y a aquellos niños cuyos padres llegaron a partir de 1989.

¹⁸ Como ser un inmigrante veterano, la conformación social particular del grupo, etc.

¹⁹ Tanto la vicedirectora de la escuela de la investigación, como las directoras de dos escuelas que visité en otras ciudades en Junio de 1999 y una de las maestras de Hebreo para inmigrantes, mencionaron la inadecuación de la ayuda en la enseñanza particularizada de la lengua hebrea, limitada oficialmente a un año.

Tabla 7. Población de alumnos inmigrantes en la escuela.

Nivel de clase Total	Año de inmigración				Total
	1989-93	1994-95	1996-97	1998-99	
1ero.	26	7	3	1	37
2do.	20	1	6	1	28
3ero.	15	6	2	4	27
4to.	24	7	3	2	36
5to.	26	5	3	3	37
6to.	18	4	2	1	25
Total	129	30	19	12	190

Total de alumnos en la escuela: 595 niños.

Tabla 8 Alumnos inmigrantes en las clases de la investigación, año lectivo 1999-2000, confeccionada en junio 2000²⁰.

Clase	Total niñas	Niñas inmigrantes luego de 1995	Total varones	Varones inmigrantes luego de 1995	Total inm. Luego de 1995	Total inmigrantes	Total alumnos en la clase
4to 1era	3	1	5	2	3	8	25
4to 2da	6	4	5	4	8	11	28
4to 3era	4	3	4	1	4	8	26
5to 1era	5	1	7	3	4	12	29
5to 2da	3	3	2	1	4	5	25
5to 3era	6	-	2	-	-	8	29
5to 4ta	6	2	6	1	3	12	27
Totales	32	14	32	12	26	64	189

De la lectura de esta tabla se desprende que casi un tercio del alumnado tiene historia de inmigración, y 14.3% ha inmigrado en los últimos cinco años. Algunas clases cuentan con un quinto o un tercio de alumnos con historia de inmigración, otras lo superan.

²⁰ Todo el año se incorporan alumnos inmigrantes, a medida que arriban al país.

5.5.4.1 NÚMEROS DE ALUMNOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN Y PERMANENCIA EN LA COMUNIDAD

En la etnografía trabajé con los 189 niños de las clases presentadas en la Tabla 8, todos los que asisten a cuarto y quinto curso. De ellos, 64 tienen biografía de inmigración, entre ellos, 26 han arribado al país después de 1995. Todos estos niños fueron observados a partir del 5 de septiembre de 1999, hasta el 22 de junio de 2000. Como ya informé en las secciones destinadas a la presentación de las técnicas empleadas, entrevisté un total de 84 niños, en grupos de tres, cuatro y pares, así como a 8 en encuentros individuales. En la técnica de asociación libre participaron 42 alumnos. En los grupos de juegos dramáticos participaron 8 niñas en el primero y 11 en el segundo. (Ver tablas con datos demográficos de las participantes). He de recordar que las edades de los niños de cuarto y quinto curso son entre 9 y 10 años a comienzos del año escolar.

Asistí a la escuela entre 20 y 24 horas semanales. En Israel el día domingo es laborable, hay seis días de clase en la semana. Por estar en un barrio calificado de necesitado, el día escolar comenzaba a las 8 de la mañana (como en el resto de las escuelas), pero finalizaba más tarde que en el resto, a las 15.45, salvo los días viernes y vísperas de festivos, en los cuales las tareas finalizaban a las 11.45. A fin de tomar contacto con una gama amplia de actividades rutinarias y especiales, asistí a la escuela en diferentes días de la semana, entre 3 y 5 días cada vez, quedándome entre 4 y 6 horas cada día. Observé tanto las primeras horas del día como las últimas, fiestas, ceremonias, actividades vespertinas con los padres, salidas a museos, etc.

5.5.4.2 SÍNTESIS. Participantes en la investigación, datos cuantitativos.

Total alumnos participantes

en la investigación: **189 de los cursos cuarto y quinto.**

Nativos 125

Inmigrantes: 64, 26 de los cuales arribaron después de 1995.

Entrevistados: **85**

Nativos 55

Inmigrantes 30

Participantes en

Imagen libre **42**

Nativos 32

Inmigrantes 10

Participantes en grupos

de juegos dramáticos **21**

Nativos 9

Inmigrantes 12

5.5.5 MI PRESENTACIÓN AL PERSONAL Y LOS ALUMNOS

Me presenté ante los alumnos como investigadora interesada en el tema de las relaciones de amistad de los niños. Al personal docente le comuniqué de mi interés en el mismo tema, desde la perspectiva de su contexto en la escuela como comunidad. A mediados del año, cuando ya se estableció una relación de mayor confianza, explicité que mi foco de atención está en las relaciones entre inmigrantes y nativos. Recurrí a este procedimiento gradual a fin de disminuir al mínimo posible el sesgo que ya mi

presencia implicaba, y dejar el tema de mi interés en forma vaga. Troyna y Hatcher (1992) a quienes mencioné en el capítulo “La mudez...” se presentaron a los niños de las escuelas en las cuales observaron y entrevistaron diciendo que están juntando material para escribir un libro sobre niños, sin especificar sus intereses sobre raza. Estos renombrados investigadores en temas de raza, prejuicio, etc., manifiestan lo que pude verificar, que los niños no necesitan demasiado estímulo para hablar con un adulto que se interesa en ellos, no tiene el rol de maestro, les escucha seriamente y les promete confidencialidad.

5.5.6 DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA.

A comienzos del año escolar 1999-2000, la escuela cuenta con 515 alumnos, a los que se incorporaron inmigrantes durante el transcurso del año²¹. El grueso de la actividad curricular se lleva a cabo en pequeños grupos, las clases frontales son escasas y por lo general breves. Luego de una introducción o repaso frontal los escolares se dividen en grupos. Las aulas son espaciosas, cuentan con una pared con ventanales desde los cuales se ve el desierto de Judea. El mobiliario está compuesto por grupos de mesas que congregan cada uno a conjuntos seis niños, una pequeña mesa para la maestra, armarios. Las paredes tienen además de la gran pizarra frontal, planchas de alcorcho sobre las que a principio de año se exhibieron trabajos en los cuales los niños se presentan: aficiones, una foto, historia (motivo de su elección u otra anécdota) y significado de su nombre, etc. En alguna clase los trabajos expuestos se relacionan con los signos del zodiaco, características astrológicas. A medida que avanza el año escolar aparecen trabajos relacionados con el currículum.

La asesora psicopedagógica de la escuela me informa:

²¹ Sólo en las siete clases que yo observé, entraron 4 alumnos nuevos.

“Hay clases que trabajan con tranquilidad, están aquellas en las que un solo niño puede llegar a perturbar todo el trabajo de la clase”.

En mis observaciones registro que a menudo los niños al estar juntos, gozan de sus interacciones, aunque no siempre éstas se relacionan con la pauta recibida. Asimismo puedo señalar que con la misma frecuencia hay un ambiente relajado de trabajo en diferentes zonas de un aula, como así también en el patio que congrega a todas las aulas en cada piso. Este patio tiene un anfiteatro de gradas de cemento azules y es común encontrarse en ellas con dúos, tríos o cuartetos acostados decúbito ventral o sentados cómodamente y compartiendo la tarea escolar. De este modo se conducen la mayoría de las clases en asignaturas como las relacionadas con Lengua Hebrea, Ciencias Naturales, Geografía, Biblia, Matemática, Inglés, etc. Artes plásticas, Música y Economía doméstica se imparten a media clase por semestre.

Dadas las características de la población a la que atienden, la escuela recibe recursos diversos. Comparativamente con otras zonas en las cuales las aulas pueden llegar a contar con 40 alumnos, las clases en El Prado de Isaac tienen condiciones más holgadas. Cuenta con una sala con 20 ordenadores para la asignatura de Cibernética y uso del ordenador, un sistema de préstamos anuales de libros de estudios, actividades semestrales especiales subvencionadas como arqueología, tecnología, cine, etc. A principio de año la escuela distribuyó entre los padres un directorio que declara el credo educativo de la institución, sus reglamentos, derechos y deberes del alumnado, la lista de personal, etc. En este documento se anuncia que El Prado de Isaac cuenta con 16 programas de apoyo que el ministerio de educación instituyó para escuelas con necesidades variadas, una de ellas es el Centro de Aprendizaje de la Lengua para los inmigrantes. Esta es la única mención a este sector de la población del colegio y nuevamente, como indiqué en el capítulo de la historia y políticas del Ministerio hacia

la diversidad cultural, la referencia se relaciona con la lengua. Aun cuando la directora manifestó en nuestra primer entrevista que en la escuela hay mucha consciencia de recepción de la inmigración, es parte de su estructura (“*built in*”), al tener una población de inmigrantes tan grande, este silencio de su presencia en un documento central es intrigante. Una explicación posible, es que la escuela evita la mención específica de ayuda a los inmigrantes a fin de no despertar envidias o críticas, como se ha registrado con frecuencia en el público frente a los planes de apoyo a los inmigrantes. Mas esta acotación es insuficiente, ya que salvo la enseñanza de la lengua, no se dedicó mucho espacio de reflexión a algún tema relacionado con los inmigrantes, según me informaron las maestras.

Con la expresión citada, la directora indica que los inmigrantes son parte de la tarea educativa, sin instrumentar arreglos especiales para ello, como sucede en la mayoría de las escuelas, tal como lo indicaron Tatar y cols. (1994) (Ver en la sección “La significación de la entrada de los inmigrantes a la escuela” del capítulo mencionado). Sin embargo, en algunas actividades o eventos en el quehacer institucional, así como en proyectos cuyo objetivo es la integración social de los alumnos como miembros de una comunidad caracterizada por la diversidad, se manifiesta la consideración prestada a los inmigrantes.

En la entrevista exploratoria que llevé a cabo con la vicedirectora²² unos meses antes de comenzar, en junio de 1999, ella comentó que el peso de su trabajo relacionado con los inmigrantes se dirige a sus padres:

“Los niños son mucho más flexibles para los cambios”.

Trabaja a menudo con la asesora para inmigrantes, quien ejerce no sólo de traductora sino de mediadora cultural. Introduce a los padres en cuestiones de organización

²² Mis encuentros iniciales fueron con la vicedirectora porque estaba planificado que tomara la dirección a su cargo el año lectivo siguiente. Por diversas razones, este cambio no se produjo.

escolar, la necesidad de mantener informada a la institución en caso de ausencia de los niños, la perspectiva pedagógica liberal y la disciplina relajada que siempre descoloca a los padres provenientes de la ex URSS, donde ésta es más férrea. La Sra. I. (la vicedirectora), no detecta problemas en la integración social de los niños nativos y los inmigrantes. Pero

“...a veces se escuchan las quejas y envidias: ellos reciben y nosotros no”.

Una frase que comprobé como representativa de lo que piensa un sector amplio del personal fue la siguiente:

“...en la escuela se percibe a los chicos inmigrantes como un input muy positivo”.

No recibí ninguna respuesta a mi comentario de que esta misma valoración positiva podría llegar a añadir peso a las envidias de los niños autóctonos.

La tendencia general de I. fue negar que existieran problemas, salvo en los primeros años. Me informó que le gustaría hacer un proyecto de integración por medio de la música. (Los inmigrantes de Rusia tienen en general una vasta cultura musical dentro de lo clásico). Le gustaría combinarlo con la música oriental, que es tan cercana al resto de la población del barrio y de la escuela. Le comenté que en mi experiencia también puede llegar a ser difícil la integración a través de las artes, ya que incluso los estilos estéticos pueden llegar a ser distintos.

Según I., los mayores problemas con los niños inmigrantes provienen de condiciones socioeconómicas: están muchas horas solos, aun de noche, ya que hay muchas familias monoparentales entre ellos y a veces el o los adultos regresan tarde de su jornada laboral.

“Eso se revierte especialmente en violencia e intranquilidad en la clase. Se ve más a partir de 4to grado, (casi no) menos en los pequeños. A veces, cuando es la

abuela quien los cuida, y tiene una disciplina muy dura (que no condice con los cánones israelíes), la escuela debe intervenir.”

I. admitió errores en la designación del nivel de clase, generalmente por una evaluación errada, que al modificarse consigue el buen desempeño del niño.

La directora, con quien me encuentro la semana siguiente, ofrece una imagen menos idílica de las relaciones entre los alumnos y presenta un discurso más versado en cuestiones étnicas. Es posible que el cariz del panorama que esta persona presenta está relacionado con la edad de los niños con los que mantiene contacto diario. La escuela está dividida en dos edificios contiguos, en el que se halla la vicedirectora, están ubicadas las clases de primero a tercer grado (niños entre 6 y 8 años de edad), en el otro, donde la directora tiene su despacho, las de cuarto a sexto grado (niños entre 9 y 12 años de edad). Mas hemos de tener en cuenta que esta es sólo una suposición y que parte de la idea de que a medida que los niños crecen son más hostiles en cuestiones intergrupales.

“Hay ciertos problemas: son niños que se destacan en los estudios, las nenas que vienen de la parte europea son muy bonitas, se parecen a figuras que los niños pueden ver en la televisión²³, despiertan envidia. Cuanto más bajo el SES, más tensiones interétnicas, hay más sentimientos de frustración...”

Tanto O. (la directora), como I., consideran que los niños nativos y los inmigrantes no se encuentran en horario extraescolar, también por el control que los adultos ejercen sobre estos encuentros. Uno de los aspectos de la imagen de esta inmigración en el público israelí, es que no quieren integrarse y miran con desdén la cultura local. O. considera que los padres influyen en las elecciones de encuentros extraescolares de sus hijos y añade:

²³ Como en la series norteamericanas, ya que predominan las rubias de ojos claros.

“En la escuela la organización, el encuadre, instituye el trabajo juntos, el asunto es en qué medida eligen estarlo”.

“Los alumnos estos son un fortalecimiento de la escuela, no implican excepcionalidad (negativa), no son como... (otros grupos de inmigrantes).”

CAPÍTULO 6

DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN

DEL MATERIAL DE CAMPO.

LA FIGURA DEL INMIGRANTE EN LA ESCUELA

EL PRADO DE ISAAC

6. INTRODUCCIÓN

A fin de seguir compartiendo con mis lectores el proceso de la investigación, expondré el proceso de análisis del material producido en la etnografía¹. El primer paso consistió en identificar los temas que emergen en las diferentes técnicas empleadas, y su clasificación en áreas o unidades de significado, (o categorías según Minichiello y cols., 1990). Como cualquier otro material producido en el campo, con una permanencia extensa, el propósito y las preguntas de la tesis, fueron las que guiaron esta primer fase. Otro investigador, con otras preguntas y otras teorías, establecerá una organización diferente. Con el objeto de facilitar la lectura, vuelvo a presentar el propósito y las preguntas de la tarea, para luego demostrar la organización del material etnográfico. El propósito es producir una descripción y comprensión densa de los diferentes niveles y significados constituyentes y operantes en la relación entre los niños inmigrantes y nativos dentro del marco escolar. Las preguntas que guían la labor son: cuál es la figura que los niños autóctonos elaboran de los inmigrantes; cómo se sienten los inmigrantes en el entramado social de la escuela; qué tipo de relaciones se establecen entre ellos; cuáles son las manifestaciones de la reproducción interpretativa que los niños practican. Para responder a la pregunta ¿cuál es la figura que los niños autóctonos elaboran de los inmigrantes?, establecí **la primer unidad de significado** a la que denominé **“El nuevo según es visto por los receptores”**. Seguí fiel a la denominación de ‘nuevo’, ya que se demostró como un medio eficaz para favorecer, en la medida de lo posible, la expresión espontánea de los niños acerca de sus compañeros inmigrantes. Esta expresión evitó que sea la investigadora quien establezca a los inmigrantes como un problema o cuestión que precisa interés especial. Además, sigue las recomendaciones de diferentes expertos,

¹ Esta es una de las medidas sugeridas por diversos autores a fin de lograr validez en la investigación. Algunos de ellos son: Altheide y Johnson, 1994; Eisenhart y Howe, 1992; Huberman y Miles, 1994; Stake, 1994.

acerca del uso de entrevistas y otras técnicas cualitativas, de evitar preguntas directas o pedir abiertamente definiciones sobre tópicos, sino permitir el desarrollo del discurso de los sujetos (Spradley, 1979; Hale y cols., 1995). En las entrevistas, cuando preguntaba a los niños si llegó a la escuela un alumno nuevo, la casi absoluta mayoría de las respuestas conducía a que el nuevo era un inmigrante. En la imagen libre, muchos niños manifestaron ver como equivalentes los términos ‘alumno nuevo’ e ‘inmigrante nuevo’². En esta unidad situé sub-unidades después de varias lecturas de los reportes de las observaciones, las transcripciones de las entrevistas, las reuniones de los grupos de juegos dramáticos y los encuentros en los cuales presenté la asociación de palabras. Procuré en esta y las demás unidades, ser meticulosa y atender a las particularidades y matices de las diferentes expresiones y conductas, a fin de cumplir con el propósito designado. Encuentro muy acertada la siguiente frase: “la *polifonía* es aquello que se encuentra en la base misma de lo social y, por tanto, de su interpretación”. (Alonso, 1998:238). Troyna y Hatcher (1992) hablan del ‘repertorio’ moral de los niños a fin de denotar la flexibilidad y multiplicidad que hallan en los sujetos con quienes investigan. Dispuesta a dar lugar a las voces silenciadas de los niños y a los significados de sus experiencias, intenté reproducir al máximo las gradaciones que percibí. Por ejemplo, considero que no es lo mismo desentenderse de la presencia o llegada de un inmigrante que manifestar abiertamente rechazo o desprecio. Además, aunque intentan ser específicas, las unidades no son rígidas; el mismo material puede relacionarse con más de una de ellas, dado el carácter intrincado del discurso y su polisemia. A menudo, al final de cada sub-unidad (y cuando los hay), introduzco un ejemplo que atempera o contradice los presentados en la misma a fin de ser consecuente en la descripción multifacética y lograr validez siguiendo una de las sugerencias de Glaser y Strauss

² Inmigrante nuevo es la traducción de la locución empleada en el país para designar a los inmigrantes en sus primeros años de residencia.

(1967; Strauss y Corbin, 1990). Estos investigadores propusieron la inclusión de ejemplos que contradicen o constituyen excepciones a lo presentado por el autor, con el objeto de evitar sesgos. La misma medida ha sido adoptada por otros investigadores posteriores adherentes a paradigmas socioconstructivistas, ya que también evita una información monolítica sin dejar lugar a la variedad y la irregularidad de la realidad social.

La segunda unidad vuelca el material relacionado directamente con **el espacio social**: su significado, lo que sucede en éste con el arribo de un sujeto nuevo, ya sea inmigrante o nativo, el carácter peligroso que una clase escolar puede llegar a tomar cuando se trata de la llegada de un miembro nuevo. Recordemos que la inmigración es un complejo fenómeno espacial. Al respecto Simmel (1967) ha dicho que el extranjero es una figura paradójica: está dentro y se le quiere mantener lejos o fuera; está aquí pero se dice que es de allí. Además nos lleva a pensar que las relaciones espaciales son la condición y el símbolo de las relaciones humanas. La última sub-unidad en esta sección:

Denominación de origen, también se relaciona con el espacio. El designar a los inmigrantes por su país de origen es algo bastante común en Israel, mas en este caso, tiene una función de segregación. Llamar a los niños ‘rusos’ es recordarles su ‘no-pertenencia’, su falta de ubicación adecuada. Itzigsohn y Minuchin-Itzigsohn (1988) recogieron el siguiente testimonio de un inmigrante adulto: “En Rusia me llamaban (peyorativamente) judío, aquí me llaman ruso”.

La unidad Idioma vuelca el material relacionado con este componente fundamental en una inmigración en la cual los lenguajes de origen y de arribo son diferentes. Veremos los significados que los niños le atribuyen, y los usos que hacen del mismo.

La unidad Ubicación social fue predeterminada por las preguntas de la tesis. En cambio “Idioma” surge *a posteriori*, con la lectura del material, dada la frecuencia con

la que aparece, mas como espero probar, los argumentos esgrimidos por los niños son con frecuencia secundarios a la figura del inmigrante.

La unidad Las maestras y las prácticas docentes incluye parte del material producido a lo largo de la etnografía. Fue una de mis guías tanto para la observación como para la interacción con ellas, dada la importancia que adjudico a su discurso, prácticas, la imagen que construyen de los inmigrantes, su actuación como agentes reproductores de ideología.

Por último, **las voces de los mismos inmigrantes**. Han sido volcadas en las unidades anteriores como informantes, constructores y trasmisores de saber compartido y de su propia experiencia. Pero en esta unidad la admisión u omisión que hacen de su biografía y parte de su identidad, y sus relatos abiertos acerca de su vivencia escolar, son un componente protagónico del propósito de la tesis.

Las citas y ejemplos incorporados no constituyen todo el material relacionado con cada unidad. Su presentación cumple un doble cometido: dar a conocer las voces de los niños y demostrar el nexo entre las unidades y el material. A fin de respetar las normas éticas relacionadas con el anonimato de los participantes en la investigación he presentado a los nativos por la letra inicial de su nombre o modificarlo por completo en el caso de los inmigrantes. La razón para las diferentes tácticas estriba en que al ser menos los inmigrantes, pude confeccionar una lista alternativa de nombres a la que puedo acudir en cualquier momento para identificar al sujeto. Dada la cantidad de niños nativos que intervinieron, una lista doble de nombres es una tarea que va en detrimento de la agilidad.

Los textos originales se presentan en *itálicas*. Introduje algunos signos a fin de transmitir algunos aspectos sonoros del texto, como la velocidad, el énfasis, etc.

Código: vuelve a aparecer al comienzo del glosario, para mayor comodidad.

Guión entre palabras, por ejemplo: ella-aprende-de-lo-que-yo-sé: palabras enunciadas rápidamente.

→ a continuación de la flecha, el entrevistado dijo lo siguiente.

Palabra subrayada: enunciada con énfasis.

/ Elevación del tono de voz.

* Buscar la palabra en el glosario.

(...) Texto incomprensible en la grabación.

6.1. EL NUEVO SEGÚN ES VISTO POR LOS RECEPTORES.

6.1.1. Figura casi inexistente, marginada social y espacialmente.

“No pertenece..., tontito³... no de nosotros... no lo conocemos, como- si-no está en la sociedad⁴”. (Oli, niña nativa de quinto grado al pedirle que asocie con alumno nuevo).

Esta expresión es un ejemplo claro de algunas de las ideas de Simmel (1967) en su Digresión sobre el Extranjero, al que describe como una figura caracterizada por la paradoja de estar y no estar, doblemente cercana y lejana, conocida e incógnita, ya que si no se supiera de su existencia, si no hubiera aparecido, nada de todo esto se diría. Su misma presencia constituye una ausencia, como veremos en citas y observaciones posteriores. Esta paradoja es la que constituye la relación con él: está fuera, “no pertenece” al decir de Oli, mas se lo confronta. Simmel considera que los elementos que incrementan la distancia y el rechazo producen un modelo de interacción y coordinación constante. Este sociólogo produjo una descripción impresionista de la interacción entre

³ Tontito o ‘empollón’. La expresión se refiere a un tipo de niño denigrado en algunos grupos de pre-adolescentes: no oculta su apego a sus padres, no se viste a la moda ni está al tanto de los diversos indicadores de la cultura de esta edad. Con frecuencia es un alumno muy aplicado, pero carente de ‘gracia’ o ‘clase’.

⁴ Sociedad. Tiene significado diferente según el sujeto que lo enuncia. Si es alguien que pertenece al grupo dominante como Oli, la sociedad es metonimia de su grupo de pertenencia. Si el enunciante es alguien menos central, se refiere a la compañía de los pares en general.

el extranjero y los miembros ‘estables’ de la sociedad, que exhibe una delicada sensibilidad, una fina observación y habilidad para la expresión literaria, que a mi criterio el texto raya en lo poético. Mas esta descripción no ofrece una conexión con la estructura social, ni aporta sugerencias sobre relaciones de causalidad.

En el primer grupo de juegos dramáticos, siempre abren la puerta cuando el nuevo llega y le introducen en la casa, mas en casi todas las ocasiones la relación es mínima o nula. Po⁵, el enano nuevo, se ubica-es ubicado en un costado (margen) de la casa, no se establece comunicación, lo observan y él observa, e inmediatamente los miembros de la familia expresan su deseo de seguir durmiendo. Es decir, no quieren modificar sus hábitos, su descanso, ninguno de los personajes que intervienen en la escena hace algo por entablar relación con él. El grupo receptor evita toda modificación que la llegada del nuevo implica. La marginalidad del recién llegado y la falta de interés del grupo receptor en él, son aspectos reincidentes, aún cuando sean otras las niñas quienes encarnan el papel, salvo una excepción, que relataré más adelante. Por ejemplo, en una oportunidad en la que hay muchas interacciones e intercambios de objetos entre las participantes en la fase preparatoria del juego: la niña que juega el enano nuevo, es la única que no tiene compañera con quien proyectar nada y pasea de un foco de actividad al otro, de vez en cuando negocia la entrega de algún objeto. Es interesante observar el paralelo entre el juego dramático y el fenómeno que el grupo y yo estudiamos. Siendo el recién llegado, la niña no logra establecer ninguna alianza o acuerdo con algún miembro local, se pasea de un foco de actividad a otro, observando. Como Elias ha señalado, el nuevo carece de historia común y de alianzas (Dalal, 1998). Cuando se aproxima a las niñas que están preparando el consultorio médico, una de ellas le pregunta (no desde el

⁵ Ver sección Desarrollo del primer grupo en Metodología del trabajo de campo y/o Apéndice 1. Es sugerente la elección del grupo al ubicar el escenario de la llegada del nuevo-forastero en una familia y su casa. Recordemos las elaboraciones sobre la ‘inquietante extranjería’ de Freud, Kristeva, Zyggouris y Viñar introducidos en Lo desconocido, Teorías de Medio Alcance.

rol) quién es. Es decir que aun cuando fue partícipe de la división de roles, la identidad de la nueva le es desconocida. Al comienzo del desarrollo del primer grupo, las niñas pugnan por obtener el rol del nuevo, ya que evidentemente le atribuyen valor protagónico. Lo mismo sucede en el segundo semestre con una asistencia de niñas diferente. Con el paso del tiempo, el primer grupo se niega a incorporar este personaje al juego, prefieren jugar sólo a la familia de enanos, sin ‘enano nuevo’. El papel del nuevo es doblemente difícil. Quien lo juega, está expuesta a tensión emocional, ya que siente el ostracismo o es atacada verbalmente, y según las participantes, tampoco es agradable estar con él. Salvo la ocasión en la cual Yoli toma el rol, la relación con el nuevo es mínima. En aquella oportunidad, después de una conversación acerca de lo desagradable que es la experiencia de ser el nuevo, el grupo se propone generar una ‘experiencia reparadora’. Mas por lo general, el nuevo llega a ser segregado por sus anfitriones o es sujeto a demandas de expulsión y por supuesto que la falta de contacto le hiere. En resumen, nadie disfruta con su llegada: rompe la armonía fantaseada del grupo y él mismo sufre en su papel.

En una entrevista con una niña y un niño de cuarto grado, les pregunto cómo fue la incorporación de una alumna que llegó varias semanas atrás.

T., niño: “...y entonces...y dije: niñas como esas⁶ se amigarán con ella, porque es claro...y...eh...no me importaba, porque ellas juegan con ella. No me importaba, que lleguen otros 20000 niños, no me importaba”.

A., niña: *muchos varones como si⁷ no se relacionaron con ella, ella se encuentra con sus amigas que hablan en ruso, ella está con ellas y ya se amigó con ellas”.*

.....

⁶ Se sobreentiende que se refiere a dos inmigrantes veteranas. La expresión ‘niñas como esas’ implica distancia, falta de identidad específica, ni siquiera las menciona por sus nombres.

⁷ Como si, es una muletilla muy empleada a esta edad.

A.: *pero ella está en compañía de las niñas rusas, em, como si, a mí no me modifica si ellas son rusas y esas, de todos modos hay eh, una chica que se llama Nadia.*

T.: *hay una niña que se llama Nadia. Al principio...se sentaron juntas...*

La niña continúa relatando que hay alumnas que tienen conductas de bienvenida, mientras que otras se desinteresan por completo, “*siguen con sus asuntos*”.

“Hay otras, que no les importa nada, siguen con las amigas, también si digamos, yo voy con una amiga mía, por el costado, y no me interesa.”

Este texto además de expresar su desinterés, indica que según la norma tácita de su sociedad, quienes trabarán relación con el nuevo serán niños que hablan su mismo idioma y que son de su mismo género. En el texto “*a mí no me modifica si ellas son rusas y esas,*” está implicado el valor negativo que tiene ser “*rusa y (cosas como) esas*”.

En un encuentro que llevo a cabo con dos compañeros de su clase, con quienes hablamos del mismo tema, ellos me informan que la niña aludida fue bien recibida en la clase, salvo por el interlocutor que habló de su indiferencia. En este caso, parece que la manifestación verbal de la apatía tiene un correlato hostil en el comportamiento, que T. se cuida de comunicar.

En una conversación que mantengo con Mirna, quien no quiere participar en el grupo de juegos dramáticos, alega que no asisten al mismo chicos de su clase. Curiosamente ambas no recordamos que están Catalina y Mina (inmigrantes), en ese momento ellas no existen para nosotras. Al releer mis notas, supongo que debí dar por sentado que ellas no ejercen ninguna atracción social sobre Mirna. Este es otro significado del desinterés: los nuevos no son atractivos socialmente.

Otros niños aseveran su falta de relación con los inmigrantes:

Raquel recuerda a una niña que se incorporó el año pasado y luego abandonó la escuela:

“...Una niña nueva que la molestaron tanto que abandonó.

.....

No sé, yo no me relacioné con ella para nada”.

Raquel indica la agresión de miembros de su grupo y su desinterés total.

La falta de relación o de interés por el nuevo que se juega en el grupo de juegos dramáticos, se manifiesta en muchas entrevistas como ya he expuesto, y también en observaciones. Las niñas actúan teatralmente, lo que conocen. Más adelante expondré las causas que mis interlocutores presentan para explicar tal dinámica. Uno de ellos indica que el esfuerzo o la iniciativa han de partir del otro:

“Si no trata, no tendrá amigos, los otros no tratarán”.

El inmigrante no es una figura atractiva, ningún entrevistado expresa interés o curiosidad, por lo cual dejar la iniciativa en el inmigrante es depositar en él la sola responsabilidad de su integración. Los únicos que ven en el alumno nuevo a “un amigo nuevo” en la asociación de palabras son los inmigrantes veteranos y dos niños nativos. Los niños inmigrantes no expresan atracción o ausencia de la misma con respecto a sus pares nativos, sino que hablan de la hostilidad y el rechazo que sienten dirigida hacia ellos o su desaprobación de algunos comportamientos de sus compañeros.

6.1.2 FIGURA RECHAZADA

Como se podrá concluir al finalizar la lectura de esta sección, el inmigrante además de no recibir atención, es sujeto al rechazo. Al igual que en otros estudios en entornos distintos (Schofield, 1982; Troyna y Hatcher, 1992; Deegan, 1996), no observé violencia física, mas los niños me hablaron de ella. Troyna y Hatcher señalan que la forma más saliente de discriminación en las escuelas observadas fue por medio de apodos. Yo

registré otras, entre ellas la evitación de participación en un mismo grupo de tareas, de cercanía física, etc. Con el objeto de hacer una presentación multidimensional y una exposición de las metáforas enunciadas y los significados involucrados, recorro a dos de la acepciones ofrecidas en el DREA⁸ para definir 'rechazo'.

1- La resistencia de un cuerpo a otro, forzándole a retroceder en su curso o movimiento. En nuestro caso, me refiero a la no incorporación o no aceptación de un inmigrante en el juego, en la clase, aun sin manifestaciones de hostilidad directa o indirecta, a las que consigno por separado. Algunas manifestaciones aparecen en el apartado anterior, mas hay dos diferencias con éste: las narraciones se refieren al ingreso del alumno y en las citas a continuación, la incorporación se ha formalizado, pero se queda en este nivel, no hay interacción. Además hay situaciones de rechazo activo. He aquí algunos ejemplos:

En el primer grupo de juegos dramáticos, en las dos primeras reuniones en las que se juega la llegada del enano nuevo, los niños de la historia les piden a los adultos que lo echen. Esta es una de las características de la técnica de expresión teatral, permite expresar abiertamente dinámicas, emociones o pensamientos subsumidos en los fenómenos observados:

Clara-bebé grita: *¡Fuera! ¡Fuera!*. (El abuelo la persigue).

Abuelo a Po: *¡hay que echarte a la basura!. Voy a comer.*

La madre indica a Po que vuelva y todos se retiran a dormir. Los bebés (Rita y

Clara) me piden: *Guigui, ¡Es feo! ¡Échalo!*

Como cuando ingresaron niños en la clase, se los despreció por feos en un juicio totalmente particular de la clase receptora. Dictaminar que el nuevo es feo es

⁸ DREA: Diccionario de la Real Academia Española.

simultáneamente verle así y por ende aislarle. La resistencia a la incorporación de los inmigrantes en la cotidianidad se expresa indirectamente en los siguientes ejemplos producidos en entrevistas. El primero habla de una tradición y entramado social establecidos que se desea conservar:

T., varón de 5to grado: *Todo empezó en primer grado. Empezamos a jugar y no hay lugar. No pensamos en las rusas, empezamos a jugar y ellas piden jugar, ¿cómo se los puede incorporar? Ya hay un juego fijo, entonces ellas no entran en esa cosa.*

A.: *Ellos se meten en el medio.*

En una entrevista, una alumna de cuarto grado, informándome sobre el ingreso de una niña:

“Primero los varones dijeron, ¿qué es eso? ¡Cada asignatura (cada hora) nos traen rusos!”

Es probable que los dos ejemplos anteriores, sean no sólo manifestación de una dinámica de exclusión social, sino también la expresión de la reacción de los niños ante el esfuerzo cognitivo y emocional que entraña la llegada de un inmigrante: la modificación de la estructura del grupo-clase, de las relaciones, el ‘status quo’. Como dice Krau (1991), el inmigrante simboliza el cambio y la incertidumbre consecuente, además de otros significados que fueron manifestados y que serán expuestos más adelante.

2- Segunda acepción de rechazo: desprecio a una persona, grupo, comunidad, etc.

El elemento de desprecio o descalificación es un aspecto diferenciador con respecto a la acepción anterior.

“no, ella vino, y to-dos empezaron a decir cosas acerca de ella, como se ve, gorda, mmmmm, toda clase de cosas....es fea”.

Algunos compañeros dijeron de un inmigrante cuando llegó: “*¡Que chico feo!*

Niña de quinto grado: “*ellos pensaron que ella no es bonita. Luego descubrieron que es inteligente.....*”

Los niños mencionados en las citas anteriores no tienen rasgos físicos extraordinarios en el paisaje humano israelí, al comentar entre ellos su fealdad, les descalifican. En una entrevista, le pido a D. que me aclare cómo B., quien es un niño popular en su clase, es considerado bonito por ser pelirrojo, y cómo esa misma cualidad va en detrimento de Iana. D. responde que B. tiene carisma⁹ y Iana no. Enseguida añade:

“*Él tampoco es un nuevo inmigrante, y se ríen de Iana porque es una inmigrante*”.

Con esto D. dice que el ser inmigrante expone a burlas y críticas sobre cuestiones que en otros casos no provocan reacción alguna. Hymel y cols., registraron que los niños preescolares aceptaban conductas y particularidades en niños considerados populares, que eran rechazadas en quienes no gozaban de esa imagen. (Hymel, Wagner y Butler (1990, en Deegan, 1996). Esta dinámica también aparece en El Prado de Isaac, entre escolares.

Estos ejemplos demuestran que la observación y el análisis que los niños realizan del recién llegado es una actividad compartida por medio de la cual van construyendo y reconstruyendo su imagen del observado. Una de las bases teóricas para esta proposición parte del concepto de *habitus*, definido por Bourdieu. Recordemos su formulación como esquemas de percepción y apreciación, *disposiciones* (cursiva del autor, 1991:92) de acción, percepción, juicio y pensamiento estructuradas y estructurantes, de prácticas y representaciones que permiten la comprensión y la

⁹ Otro concepto que aprendieron en clase.

concertación entre quienes los comparten y cuyos límites están demarcados social e históricamente.

Con anterioridad al sociólogo francés, y partiendo de ‘puertos’ diferentes, mas no tan alejados en cuanto a la relación cognición- sociedad, Bruner y Postman (1948 en Munné, 1996) sostuvieron que las expectativas de percepción, preceden a la percepción misma y las denominaron ‘hipótesis perceptivas’, desarrolladas en un contexto social.

Troyna y Hatcher (1992) aducen que los comentarios racistas entre chicos blancos a espaldas de sus compañeros, sirven para fortalecer la inclusión y pueden llegar a manifestar racismo. Si consideramos que los apodos y los comentarios denigratorios son estigmas, podemos proporcionar otra fuente que alega su función como un medio para eliminar la competencia, como una limitación a la inclusión, etcétera (Goffman, 1970).

Esta es una de las cuestiones claves que se despiertan al leer la descripción fenomenológica, y cuyo esclarecimiento permitiría alcanzar el propósito de la tesis.

Entre otros ejemplos del rechazo de los inmigrantes en la comunidad de El Prado de Isaac, el siguiente proporcionado por una maestra de inglés, quien me informa:

Hoy ubique sin pensar en nada (sin ningún motivo especial), un nativo con otros chicos...al principio no me di cuenta que son inmigrantes. El chico se irritó: ¿porqué justo yo con ellos? Como si fuera un castigo o con niños débiles¹⁰, cuando ellos son en general buenos (alumnos).

En una entrevista con un trío de niñas, ellas me piden contarme su ‘escala de amor’, que es la lista de niños de la clase a quienes quieren y odian. A menciona sólo a varones.

A: yo quiero a ...y entonces a A., mmm yo odio a B., a mmm E., y a todos-los rusos aquellos, no, yo quiero a H., quiero mucho a J...

H.: ¿Y porqué odias a ‘todos los rusos’?

¹⁰ Niños débiles en el campo educativo significa alumnos con dificultades de cualquier tipo para cumplir con las demandas de su rol.

A. (esboza una pequeña sonrisa de embarazo): *Como si...esto...*

H.: *¿Porqué odias a los rusos?*

A.: *Porque me repugnan.*

H.: *¿En qué te repugnan?*

A.: *En la leng...no, en la lengua no...(alguien del trío entrevistado habla). Por el carácter...me-repugna-verlos (sonríe).*

H.: *¿Y por qué?*

A.: *Son feos.*

H.: *¿Ellos son feos?*

A.: *Sí. (mira de reojo a Ludmila¹¹).*

H.: *¿En qué son feos?*

A.: *los varones rusos (...) como quien se encuentra en la escala del amor.*

Observé pocas situaciones de violencia física entre los niños en general y en particular (que involucraran a inmigrantes), pero en las entrevistas y en algunas historias dramáticas creadas en los grupos que conduje, se habla de ellos y se representan comportamientos agresivos.

H.: *¿Cómo se relacionan en la escuela con los inmigrantes?*

Gregori y sus compañeros (inmigrantes veteranos) contestan al unísono: mal.

(...), pegan.

Caterina: "Yo me apiado de los rusos que les pegan".

O:...otra vez (antes), cuando me apiadaba de Mina, a principio de año, porque escuché que estaba hace medio año en el país...le grité a T. (quien por haber

¹¹ Ludmila inmigró de Rusia hace siete años.

tropezado con la mochila de Mina, se la pateó con ira). *Pero a principio de año así, luego de tres días empecé a estar con todos, no en la sociedad, con to-dos.*

La frase de O. es oscura y demanda que nos detengamos en ella, y volvió a repetirla cuando le pedí explicación. La niña relata que a comienzo del año se compadecía del maltrato que a veces recibía Mina, una inmigrante, pero al avanzar los días, su integración en la clase se manifiesta también en cambios en esos sentimientos. Cuando empieza a estar con todos, ya no se siente afectada por el trato impartido a esa niña. Lo mismo registré en algunas observaciones en su clase y en otras secciones de la entrevista. Mina y su amiga Catalina son a menudo agraviadas por unos cuantos de sus compañeros, O. también las maltrata. Estamos frente a un claro ejemplo de ‘conocimiento tácito’ (Altheide y Johnson, 1994¹²).

6.1.2.1 SE EVITA LA CERCANÍA CON LOS INMIGRANTES O SU COMPAÑÍA

Al notar la prolongada ausencia de una de las participantes en el segundo grupo de juegos dramáticos, me aproximé a ella en uno de los recreos y le pregunto por qué no asiste, a lo que me responde directamente:

N.: No vengo al grupo porque hay sólo rusas¹³ y yo no quiero rusas.

H.: ¿Por qué?

N.: No sé...con las rusas...

H.: Te estás guiando por un prejuicio, ¿sabes qué es eso?¹⁴

N.: Con las rusas de mi clase me arreglo...

¹² Para recordar el concepto, ver en la sección Lo desconocido del capítulo 2.

¹³ Casualmente, la mayoría de las inscriptas en el grupo tenían pasado de inmigrantes, mas estaban ya muchos años en el país, como se puede observar en la tabla en el apéndice.

¹⁴ Siguiendo las sugerencias de Carrington y Troyna (1988), resolví no pasar por alto la expresión de N. y no abstenerme de una intervención mínima. Ver en la sección Cuestiones éticas de la investigación con niños.

H.: *¿Quiénes son las rusas de tu clase?*

N.: *A., las dos A., S.*

.....

N.: *No hay chicas de mi clase... Vivianne (de su clase e inmigrante veterana) no es amiga mía.*

En Calidoscopio, un proyecto cuyo objetivo es el respeto de la diversidad en las clases, los niños admiten expresamente los casos de rechazo al inmigrante.

En la clase de Biología, en la cual ya desde comienzo del año los niños son asignados a grupos, Abigail se niega a pasar a un grupo en el que participan tres niñas inmigrantes y un niño nativo. Se mantiene de costado con dos niñas nativas, pero tiene ‘la suerte’ de que ambas son incorporadas al grupo al cual está designada. Entonces sonrío aliviada y satisfecha.

En el bus que lleva a los niños una actividad extraescolar, alguien se levanta del lado de Ilya, quien inmigró hace dos meses aproximadamente. La docente indica a Efraín sentarse allí, él protesta, y ella un poco enfadada le pregunta: *¿qué, es muktze¹⁵?*

Na. me llama para que la ayude. El trabajo que la clase tiene designado es grupal pero Na. trabaja en pareja, hay dos niñas inmigrantes en su mesa con quienes no traba comunicación. Cuando le recuerdo el carácter grupal de la tarea, contesta:

N: *Sí, trabajo con ella, señala a E.*

H: *Pero ¿no es un trabajo grupal?*

N: *Pero no nos gusta trabajar en grupo.*

Esta última frase es representativa de otro fenómeno: mayormente mis interlocutores evitan presentarse con un discurso anti-inmigrante. Suelen ubicar este tipo de textos y

¹⁵ Muktze: denominación religiosa para objetos que está prohibido tocar, en especial para no quebrar la santidad del sábado.

comportamientos en otros, o en forma generalizada en un colectivo anónimo: ellos, los niños, etc. Esto es similar a lo hallado por Billig (1997) y Van Dijk (1987 en Troyna y Hatcher, 1992) acerca de la reticencia de los entrevistados a formular enunciados racistas.

Clase de hebreo. Iana (inmigrante) se sienta al lado de Natalia¹⁶, con quien estuvo en Biología. Olga su amiga (inmigrante) mira hacia atrás, donde ellas están. La maestra al notar el cambio, ordena a una nativa de otra mesa, sentarse al lado de Olga. La niña que recibe la orden de su maestra contiene la expresión, pero se ve su disgusto, y sus compañeras manifiestan su desaprobación de la disposición con un murmullo. Ya ubicada, la niña esquiva su cuerpo, se tuerce, intentando así alejarse de Olga. Mira a N. (nativa) expresando y buscando con quien compartir el disgusto. A su nueva vecina le dice que aleje su cartuchera del espacio que considera suyo en la mesa y mira con aprehensión a D. (varón inmigrante) y a Olga. Murmura: *No quiero para nada estar acá.*

Quien ofrece una explicación rotunda acerca de sus motivos para evitar el contacto, es L., una niña de cuarto grado:

L: Sí...A mí no me gusta andar con rusas, porque (mis compañeros) se ríen de mí (si lo hago).

Sin embargo, para otra niña de cuarto grado, no hay peor situación que la de hacer el camino a la escuela a solas, por lo tanto va

“con quien encuentre. No me importa ir con las rusas, lo principal es tener con quien caminar”.

¹⁶ Natalia inmigró al año y medio de edad. En su entrevista surgieron puntos de identificación con los inmigrantes.

A veces alguien se sienta temporariamente en una mesa en la que predominan los inmigrantes, lo cual demuestra que la vecindad no siempre es temida.

6.1.2.2 ATRIBUCIONES NEGATIVAS ESPECÍFICAS. ESTIGMATIZACIÓN, TEMOR DE POLUCIÓN

A lo largo de mis años de trabajo anteriores a la tesis, me encontré con alusiones al olor desagradable que despiden los inmigrantes, refiriéndose a éstos como un colectivo. Estos comentarios provenían de adultos (algunos maestros), niños y adolescentes nativos. En las entrevistas que llevé a cabo durante el año lectivo 1999-2000, esto también surge como parte de los atributos de la figura de los niños inmigrantes. En dos oportunidades emerge cuando pregunto si llegaron a la clase alumnos nuevos. En el momento de escribir este reporte (junio 2001), se habla mucho en los medios de difusión acerca de la expresión ‘ruso apestoso’ como un apelativo muy difundido y por supuesto denigrante.

H: Cuándo veis llegar a un alumno nuevo, ¿qué pensáis?

Rosa (inmigró con un año de edad): Yo no tengo problemas, pero hay chicos en la clase, especialmente los marroquíes... (de algo generalizado y anónimo, a algo más definido, intergrupar, identificación étnica, admite que hay un problema).

Tania¹⁷: Yo no soy siempre agradable. Le pego etiquetas (estigmatiza), toda clase de estereotipos ... a decir verdad, le digo 'apestoso' y eso, porque no sé exactamente qué es. Y simplemente yo pienso eso de él y en realidad no sé.

Sencillamente me sale de la boca...no sé porqué.

La niña revela su comportamiento agresivo, parte de un enunciado ‘erudito’ al hablar de estigmas y estereotipos y así implementa conceptos aprendidos en clase con su maestra.

¹⁷ Inmigró cuando tenía un año de edad.

Luego pasa a especificar sus conductas, intensificando su expresividad y manifiesta no encontrar en sí la fuente de estas conductas. Tanto este fragmento como el siguiente indican el carácter social del discurso peyorativo.

Oli: No sé...mira, dicen acerca de los rusos que son apestosos, tienen piojos, tienen mal olor, pero ahora vemos que no.

En algunos casos detecto el embarazo con el tema en los niños que lo introdujeron y o en su compañero de entrevista. En estos casos podemos comprender que saben estar diciendo o escuchando algo inaceptado y probablemente asocian con ofensas que han presenciado o escuchado. En otros casos los niños se ríen al hablar del ‘olor’, la ‘suciedad’, ‘los piojos que tienen’ o que los inmigrantes son como éstos. Su risa podría expresar tanto la dificultad de hablar de estas cosas con un adulto, representante de la norma y asimismo su propia desazón. Para diferentes niños la situación tendrá significados diversos.

En el segundo grupo de juegos dramáticos, las rosas con respecto a los mirasoles, no juegan con ‘las otras’ porque

“no queremos ser tontitas”.

Es decir, evitan contagiarse de una cualidad negativa que adjudican a las flores del otro grupo, o en términos sociocognitivos, también adoptados por Dalal, se niegan a ser incorporadas en una categoría social rechazada. Lo que buscan es mantener su identidad de ‘chicas listas’. Vivianne en un monólogo teatral agrega con claridad el elemento de la presión social:

“Tal vez es la presión social, pensé que si seré parte de sus amigas, me dirán: ¿qué, tú eres amiga de esa empollona?”

Una compañera del grupo, cuya ubicación en su clase es periférica, rebate esta aserción, al compartir su experiencia, en la cual la amistad que establece con una nueva inmigrante mejora su posición en la clase, “*cada vez más*”.

Un niño también habla de la fuerza de la estigmatización de la que son objeto los inmigrantes y la presión que la sociedad de pares ejerce por medio de la amenaza del contagio:

“va en mi perjuicio, amigarme con chicos como esos... Digamos que me hago amigo de Catalina, dirán: ¡Ijsa¹⁸! Ijsa! ¿Qué? ¿Catalina? ¿Qué repugnante es! ¡Simplemente rusos!. Toda clase de cosas.”

Elias (1994) habla de la estigmatización de los recién llegados y del chismorreo sobre ellos como una táctica de defensa y ataque, que viene acompañada de la amenaza de polución para los miembros del endogrupo si se llega a tomar contacto con los forasteros. La clase de estigma y la anomia específica, tiene significado dentro del grupo que lo emite. En El Prado de Isaac, entre los preadolescentes, rotular a los pares como empollones o tontos, tiene un fuerte impacto. Quienes lo formulan son los miembros dominantes de la comunidad, los llamados ‘populares’ o ‘aceptados’ en la jerga de esta edad, también en muchos otros colegios. Tal como lo señala Goodwin (en Corsaro, 1997), la pertenencia a un grupo en la preadolescencia fortalece la autoestima y ejerce una influencia generalizada sobre las actitudes y comportamientos de sus miembros.

Elias y Scotson también mencionan los apelativos relacionados con suciedad, incluidos los de repugnantes, que hemos presentado en los textos anteriores y su difusión por medio del chisme. Elias considera que los atributos relacionados con el desaseo y la anomia, se emplean en toda lucha entre grupos. En El Prado de Isaac, no hallé alusiones

¹⁸ Onomatopeya para expresar revulsión.

a la anomia. La frase: *No sé...mira, dicen acerca de los rusos que son...*, (arriba) o la actividad de hablar entre los nativos y comentar que la recién llegada es fea¹⁹, son ejemplos del chisme como acción social marginadora.

En cuanto al atributo de suciedad como estigma, M. Douglas (1996) quien estudió los rituales de limpieza en diferentes culturas, asevera que aquella es vivida como un atentado contra el orden, y aclara que se trata de algo que existe en los ojos del espectador. Eliminarla es un acto de reinstauración del orden y reorganización del entorno. A. Storr conocido psiquiatra británico, explica que “...(la) suciedad es vista como desorden, algo foráneo que se introdujo en el sistema, y no algo que es una parte natural del mismo...” (Storr, 1993:127). Estimo estas interpretaciones como muy adecuadas también al caso de atribución de suciedad como cualidad de grupos minoritarios. Los apelativos de apestoso y repugnante están relacionados con la suciedad y la decadencia de un cuerpo orgánico, de las que a la vez conviene distanciarse. O como ya notamos en la primer unidad y veremos nuevamente en la sección dedicada al idioma, la aparición de los nuevos introduce un elemento de disrupción en la fantasía de homogeneidad y cohesión.

Otro ejemplo del temor de polución es manifestado por Rita, en el primer grupo de juegos dramáticos:

“yo soy el enano nuevo, cuando llego, estoy enferma debido a las enfermedades que había ‘afuera’.”

Como ya comuniqué, Elias conceptúa la estigmatización, el chisme y la amenaza de polución como tácticas de defensa de la identidad y recursos del grupo y ataque a quienes se desea repeler. Mas considero que la polución es simultáneamente una medida cuyo objetivo es dificultar el contacto y a la vez, es una expresión del temor de ser

¹⁹ Decretar la fealdad física crea un serio inconveniente social en la preadolescencia para su destinatario.

modificado, dañado. Es por eso que se excluye al ‘otro’, así como en la cotidianeidad se evita el acercarse a focos de enfermedad.

Otros textos que aparecen en las entrevistas con temas cercanos a los aquí tratados, se refieren a los inmigrantes como quienes no acatan las normas de alimentación tradicionales, denominadas genéricamente “kashrut” o “kasher”. Casi todos los niños que elevan el tema, expresan repugnancia, aun cuando algunos de ellos pueden decir que se trata de normas culturales y relativas. M. Douglas ha sido pionera en notar la función de demarcación de identidad étnica que cumplen las normas de alimentación. Buckser (1999) señala que se crea una analogía entre la comida y la identidad, al ser ingerida, introducida en el cuerpo, la comida permite crear metáforas para la construcción de la identidad. Se constituye en la realidad física y concreta de la afiliación étnica, y aquellos que no se avienen a las pautas de alimentación, quedan fuera del grupo. Como los textos bíblicos llaman impuros o abominaciones a los animales prohibidos, en algunos sectores de la población y entre ellos también los niños, se hace una analogía entre animal y persona. Esto ha sido documentado por M. Douglas y también escuché niños que expusieron ideas similares. En la imagen libre, Na. quien habla con detenimiento y conocimiento de la diferencia, en registro²⁰ descriptivo, nombra la kashrut como componente de la identidad colectiva judía. Otros niños también hablan del tema, y a lo largo de la entrevista, por medio de las preguntas que sus compañeros y yo formulamos, pueden ir flexibilizando su texto, incorporando argumentos ‘científicos’ acerca de la primacía de la necesidad de nutrición por encima de principios religiosos. El siguiente texto muestra como una misma niña expresa un discurso tradicional y uno científico:

²⁰ Registros discursivos más comunes: el referencial o descriptivo, que identifica y define el objeto del que se habla. El modal expresa la actitud del locutor respecto de la referencia. (Alonso, 1998:87). En vista de otro modo usado por los niños, agrego la categoría de registro prescriptivo, por medio del cual los niños hablan de un mandato o norma.

“tú no te entusiasmas especialmente, le está prohibido, fuera de eso, comida es algo natural, hace falta comida para que haya calcio y hierro, si no hay calcio y hierro, tendremos una exageración...”

Mas también pude escuchar textos, que consideran que la expresión de desagrado ante la ingestión de comida vedada por la tradición es una técnica, como en la siguiente enunciación:

Ludmila: “ ...hay algunos que piensan así, ellos piensan que él come cerdo, se hace cerdo (se convierte en cerdo).”

H.: ahá, ¿y qué piensas tú?

Ludmila: yo no...no sé...yo pienso que hay...este...no es lindo...

H.: ¿ qué no es lindo ?

Ludmila: que tú estas al lado de un niño y le dices en la cara (hace una mueca) ¡ijsa! Tú comes esto...tú comes...ijs...tú eres así. Pero si tu vienes y estás enojada con ella, te viene, quieres sacar todas esas palabras, y tú se lo dices, en la cara...*

H.: quiere decir...que de hecho, decirle ¡Ijs! ¡Qué estás comiendo! Es un pretexto para sacar todo el enojo que tienes hacia ella.

Ludmila: no, pero eso, ese es el enojo. Por ejemplo, estoy enojada, y yo digo eeh...las cosas malas que yo pienso, no las saco del corazón (afuera), yo le digo: ijs tú comes esto, ijs! ¡Tú eres así!

Ludmila, como niña que inmigró, tiene otra cualidad que Simmel (1967) describe en su digresión sobre el extranjero: tiene la capacidad de observar desde dentro y fuera simultáneamente, con una mezcla de compromiso y distancia (*detachment*), como la mirada del antropólogo a la que alude Aguirre (1995 b).

6.1.3 EL INMIGRANTE NECESITA AYUDA

Una característica sobresaliente en las asociaciones de los niños con quienes empleé la técnica de la imagen libre, es la necesidad de ayuda del alumno nuevo-inmigrante o el mandato de brindarla. En las categorías alumno nuevo e inmigrante aparecen 16 veces palabras de la familia del verbo ‘ayudar’. En la categoría israelíes, de los 41 entrevistados con esta técnica, sólo un entrevistado mencionó dos veces la palabra ayuda. Las dificultades y la carencia asociadas con los inmigrantes también fueron muy notorias. Por otro lado, en la reunión del grupo de juegos en la cual las niñas compartieron sus narrativas acerca de las primeras etapas de su inmigración, mencionan con gratitud la ayuda que recibieron de alguna compañerita en el jardín de infantes. Un niño de cuarto grado asoció consideración y ayuda con alumno nuevo, con israelí habló de comunicación fácil y placentera. Otro dijo rotundamente que con el alumno nuevo “hay que jugar” y con el israelí “se puede jugar”.

Es claro que el inmigrante necesita ayuda en la forma de guía, introducción en la nueva cultura, traducción, etc. Pero una figura muy necesitada de ayuda, o cuya principal característica es ésta, no es atractiva para los niños, algunos de ellos revelaron en entrevistas, que calculan “si conviene” acercarse a él o hacerse amigo. Para tomar una iniciativa de relación, los balances de costo y beneficio que los niños efectúan, les hacen suponer que las ventajas serán mayores que las pérdidas (Bukowski y cols., 1996)

6.1.3.1 AYUDAR A VECES AGOBIA

Algunos niños, entre ellos una niña claramente colaboradora y generosa según mis observaciones, expresan el fastidio y o agobio sentido frente a las demandas de ayuda de sus compañeros inmigrantes o las imposiciones que al respecto les hacen o hicieron las maestras. Su compañero dijo:

“Tuve mala suerte y la sentaron a mi lado”.

Algunos lo expresan agresivamente, como la alumna de quinto grado que ‘confiesa’ haberle puesto una goma de mascar en la silla a la recién llegada a quien tuvo que guiar en la clase con los ordenadores, a instancias de su docente.

El par de niños mencionado en primer lugar en esta sub-unidad, luego de refunfuñar contra la función de prestar ayuda, rememoran haberse quejado ante la maestra sobre la asistencia irregular de la inmigrante. Al parecer pensaron que sus ausencias no sólo atentaban contra su aprendizaje, sino también contra los esfuerzos invertidos por ellos en asistirle. Estamos frente a un fragmento con varios significados. Los niños revelan que desarrollaron un sentido de responsabilidad y participación en el proceso de la nueva alumna y simultáneamente transmiten la frustración por la falta de responsabilidad a su parecer, de la niña, quien malogra así sus esfuerzos.

6.1.3.2 EL ORGULLO DE AYUDAR

Hay niños que transmiten el placer y el orgullo que tuvieron al enseñar a un inmigrante.

M. expresa que no siempre le fue fácil, Yuri tiene una gran deuda con él, mas finaliza expresando su satisfacción y aceptación de todo el proceso:

M. (nativo): ¡Buenísimo! Le enseñé, no sabía nada.

Marik (inmigró hace unos años): no sabía leer.

M.: le enseñé, (se dirige a Marik para que corrobore su información ante mí y tal vez para sí mismo) ¿verdad que le enseñé? A leer. Le enseñé...yah! a veces era irri...irritante. Pero...le enseñé a veces...Él me debe...me debe un millón de dólares, que le enseñé. Todo está bien.

Nótese que M. emplea una sinécdoque y describe a Yuri como quien (al no saber hebreo) “no sabía nada”. Su compañero de entrevista Marik, un inmigrante veterano, le corrige al establecer que Yuri específicamente “no sabía leer”.

Un grupo de inmigrantes veteranos también expresan, en registro referente, todo lo que un niño aprendió de ellos. Enfatizaron el aprendizaje que el otro realizó gracias a ellos, quienes se sienten en rol de enseñantes. Este rol a esta edad, implica sin lugar a dudas, una experiencia halagadora y generadora de satisfacción.

Varios niños no sólo expresan su orgullo, sino que relatan haber sido condecorados oficialmente por la escuela por haber apadrinado a nuevos inmigrantes. Es decir, la colaboración tiene un reconocimiento público e institucional.

Rita: Yo recibí una mención (de honor) porque la ayudé y gracias a mí entendió en parte, yo recibí por eso una mención.

.....

Ludmila: En primer grado llegó una niña nueva que se llama Yana, y yo también recibí una mención que yo la ayudo, entonces eh, yo la ayudé, y lo que la maestra le dijo, entonces se lo dije en hebreo, y a lo mejor no es sólo debido a mí, es también debido a Mónica, y muchas otras chicas. Yo no quiero echar todo sobre mí (adjudicarme todo el éxito).

Ludmila inmigró con tres años de edad. Su inmigración y su contacto al menos con dos culturas, la de su familia y la del medio en el que vive, le otorgan una mirada más abierta a la diversidad y la relatividad. Comparte los frutos de su colaboración con otras compañeras. De este texto surge igualmente la información acerca del estímulo y el reconocimiento que la escuela hace de la cooperación con los inmigrantes, al otorgar una mención de honor en una ceremonia pública mensual, que presencié varias veces y

de la que hablaré en la sección referida a la escuela, su personal y las prácticas implementadas.

A veces la ayuda es vista como intercambio y enriquecimiento:

“Nosotros ayudamos a recibir inmigrantes, de eso que yo enseño, digamos a mi amiga, yo misma aprendo de lo que ella sabe, y...y...ella-aprende-de-lo-que-yo-sé. Yo le enseño hebreo y ella me enseña ruso u otro idioma”. (Lo mismo dicen otras dos participantes en la entrevista).

Un mensaje similar surge en un obra del segundo grupo que trabaja con técnicas teatrales, en el cual participan niñas de la misma clase. En otra entrevista,

Y., nativa de cuarto grado: *“...y nos pedía toda clase de cosas y también que la ayudemos”.*

Habla con serenidad, no se registra emoción alguna. En el mismo párrafo, relata con admiración lo rápido que aprendió el idioma la niña mencionada.

6.1.4. EXPRESIONES DE EMPATÍA HACIA EL ALUMNO INMIGRANTE

Estamos frente a textos que brindan una información doble: el inmigrante es víctima de burlas y agresiones, es marginado, y hay niños que sienten con ellos su congoja.

Algunos textos expresan sólo empatía (sin mencionar agresión) y revelan comprensión de las dificultades de la inmigración. Comenzaremos por ejemplos de este tipo:

H:...con todo, es difícil acercarse a chicos nuevos...

Yoli:(con voz medio lamentosa, expresando conmiseración)...porque son nuevas, no saben, hace sólo un rato que llegaron...

.....

R: Por ejemplo, un nuevo inmigrante viene, y -no- entiende-el-idioma, entonces se siente solitario y se siente frustrado...

Marik (inmigrante veterano): y yo lo vi, cuando entró a la clase, yo lo vi, un poco así, triste...

M.: cierto, no tenía amigos, estaba deprimido.

Clara (inmigró con dos años de edad): y también eh...cuando vienen chicos nuevos, yo siempre quiero conocerlos lo más pronto posible y yo no (...) yo sé que los hiere.

H: ¿Cómo sabes que los hiere?

Clara: Porque a veces ellos no te entienden...qué es permitido de verdad, se ve que se ríen de ti, que dicen secretos acerca de ti, no es agradable, y te sientes mal en el corazón, que piensan algo malo acerca de ti, no te quieren y no te integran, entonces, eh...

La mayoría de las expresiones de empatía hablan de la recepción hostil de la que los inmigrantes son objeto:

Na: ¡momento, momento! Nosotras, pero nosotras también somos amigas de las rusas, digamos todos se burlan de ellas, son rusas, una inmigrante nueva, y no conocen eh, nada en el país, entonces nosotras las ayudamos, a veces las encuentro en el recreo y juego con ellas, alguien se burla de ellas entonces (le digo): si fueras tú, ¿cómo te sentirías? Entonces él la deja tranquila.

Encuentro con dos varones de quinto grado:

H: ¿Qué pasa con los nuevos inmigrantes (cuándo llegan)?

R: Se lanzan contra él (le maltratan y dicen) “¿Qué? ¿Rusos? ¿Georgianos?

E: Los ofensores esos, esos malos, que no están dispuestos a dar una gota de oportunidad para ver quién es, quizá es un niño famoso allá, quizá él...(se siente emoción en su voz).

R. aparenta saber cuáles son los procesos emocionales por los que pasa el alumno nuevo, no necesariamente inmigrante, y da cuenta de un proceso de interacción:

R: se siente de lado (marginal), él no se siente cómodo en eso, no habituado, no tiene amigos, y entonces poco a poco se desarrolla y ve que tiene amigos e intentan ser amigos suyos.

En la sección 2.4. El inmigrante es atacado, aparecen más ejemplos acerca de la hostilidad hacia el alumno inmigrante.

6.1.5. FIGURA ATEMORIZADORA, FUENTE DE PELIGROS

En el primer grupo todos los arribos (del nuevo) jugados transcurren durante la noche. En varias ocasiones es observado con detenimiento y evaluado negativamente, atemoriza a los pequeños, no así a la madre. Aun cuando Po se presenta como alguien que ha perdido su camino y proviene del bosque de los pequeñitos, el bebé le observa y dice que el visitante “es grande y malvado”; observan con alarma mas también con desprecio, que es “grande y gordo”. Uno de los bebés le mira alternativamente a través de diferentes barrotes de su cuna y exclama con premura que al nuevo “*¡se lo ve por todos lados!*”. En otro momento llora al verlo y exclama “*¡brujo!*”, figura claramente aterradoradora. También el abuelo rechaza su aspecto físico y menciona la ubicuidad de Po, quien prácticamente no se mueve de su lugar, probablemente abrumado por los comentarios que escucha²¹. En otra reunión, trae enfermedades que pueden ser contagiosas, mas no llega a recibir atención médica a pesar de que recurre a ella y recibe un primer contacto protector. Siempre aparece alguien que recibe cuidados médicos antes que él.

²¹ El nuevo abruma con su presencia: “*¡se lo ve por todos lados!*”. Esta expresión presenta una imagen amenazadora, del tipo a las que alude E. Santamaría (1999) en “*La incógnita del extraño*”, especialmente en la sección titulada : La inmigración y sus metáforas.

Rita (al planificar el juego): *yo soy el enano nuevo, cuando llego, estoy enferma debido a las enfermedades que había ‘afuera’.*

Pasado un tiempo de su llegada, y al ver que no recibe atención, y con el objetivo de lograrla, Rita exclama:

“me habéis hecho entrar y no me revisasteis. Es posible que esté enferma y contagie a alguien”.

Algo que parece ser muy claro, es que el nuevo siempre asusta y-o molesta con su arribo, independientemente de cuando lo haga. En la última reunión del primer grupo, les pido que reflexionen sobre el hecho de que el nuevo siempre llega de noche en las historias que crearon. Las niñas desarrollan la siguiente conversación:

Rita: *¡porque de día están todos despiertos! Cuando uno llega de noche, tú no sabes quién es. De noche tú te levantas y de improviso ves a alguien nuevo.*

H: *¿asusta?*

Clara: *depende de cómo es su aspecto.*

Rita: *es posible. De noche todos dormimos, no molestará si alguien nuevo...molesta más durante la mañana.*

Por un lado el encuentro con el desconocido es más dramático cuando es nocturno, en las tinieblas, sin embargo, su arribo será menos molesto al no demandar la interrupción de la vida cotidiana.

.....

Rita: *De noche todos duermen, los bebés, si alguien golpea (a la puerta)...siempre le abrió la puerta. Los bebés no lo vieron. Si hubiese venido durante la mañana, los bebés se hubieran asustado.*

Clara: *tú te levantas a la mañana y ves a alguien durmiendo en la cama.*

Yoli: *eso asusta más.*

En una entrevista con dos niños y una niña de quinto grado, se desarrolla una dinámica en la cual se retroalimentan al hablar de los peligros de una nueva relación:

H: ¿A los chicos les gustan las cosas nuevas?

Ester: ¡y caras!.

.....

H: ¿y personas o chicos nuevos?

Ester: ¿si ese hombre es un asesino y yo justo pienso que es una persona agradable?

Mencionan el caso de un niño en EEUU que asesinó a su amiguita con un arma.

Ester: yo prefiero amigos antiguos, yo sé todo acerca de él, porque ya lo conozco.

A. habla paralelamente. Luego Ester calla y él sigue: *amigos nuevos tú no puedes conocer (saber), digamos, su padre es borracho, su padre es retardado, ve a saber, yo voy a su casa...*

Ester: yo sé de él, yo sé casi todo acerca de él, (señala a c/u de los chicos presentes), ¡porque ya lo conozco!

T.: o digamos te conocí, eres una niña, niña, digamos lo conocí a él, es un niño, y fui a su casa y de repente su mamá y su papá se pelearon, tiran vasos, no es agradable estar en su casa. (Suenan más tranquilo que los otros).

A.: o los hay quienes su padre es...violador, entonces hay de esos chicos o chicas que así, sus padres son asesinos y pueden hacer una violación en ellos, como esa chica que tenía un compañero, y le hicieron una violación, el padre de...

T.: los chicos también pueden atraerte a algo, o algo así...a una trampa. Te preguntan: puedo ser tu amigo? Y él es un criminal. ¿Qué será tu amigo? Y tú vas a su casa y de repente su padre te acuchilla o algo así.

A.: *hay que conocer amigos antiguos, de hace...mucho tiempo, es más seguro, tú lo conoces.*

T.: *si iré a lo de uno, y digamos me matará, no se lo revelará a nadie, yo me quedaré así,*

A.: *yo ya lo conozco 5 años*

T.: *no lo publicarán, nada, mi madre no sabrá.*

A.: *incluso siete.*

T.: *a ella (Ester) yo la conozco, pero ella no estuvo en mi clase, pero es posible arreglarse aún bien, y eso...*

A.: *siete años hace ya que somos amigos.*

H.: *entonces, uno nuevo, ante todo despierta sospechas*

Ester, en voz baja, como si quisiera evitar la grabación, quiere decir algo que está para ella fuera del contexto de la entrevista: *¿ya empezó la clase de deporte?*

A.: *¿qué hora es?*

H.: *cinco para las once.*

A.: *otros dos minutos.*

Suena la música que funciona de timbre.

A.: *ahí está.*

H.: *¿queréis ir a la clase?*

A.: *sí, ¿pero luego continuaremos?*

H.: *veremos.*

A pesar del clima terrorífico que desarrollan, mis interlocutores tienen idea del tiempo que pasa durante la entrevista y de sus intereses de volver a alguna clase que les atrae. Tania, quien inmigró en su infancia temprana, admite tener actitudes hostiles hacia los inmigrantes. Al principio revela que no comprende sus propios motivos, luego

incorpora el elemento de la incertidumbre que le ocasiona el no conocer a estos niños. En sus explicaciones incluye el temor y la evaluación de conveniencias. Pasa fluidamente de hablar de los compañeros de su clase que acosan a los inmigrantes a relatar su propia experiencia de inseguridad-seguridad:

Alguien desconocido llega a ellos, ellos ven que alguien desconocido, entonces le temen, ellos le temen. Entonces temen, comunicarse con nosotros, y si digamos se comunica con Rosa, ella no es nueva, ella es muy cercana a mí.

6.1.5.1 LOS INMIGRANTES SON DESCONOCIDOS

El siguiente texto se desarrolla en una entrevista con tres amigas de cuarto grado.

Nu: Vasili vino, nadie lo conocía, nadie.

Na: no es cierto, en 3ro Iro lo conocían.

Nu: no sé, yo no lo conocí. Entonces nadie lo quiso, lo anularon (boicotearon).

Entrevista con dos varones de quinto grado. Uno de ellos responde a mi pregunta:

H: ¿porqué les es difícil ser parte de la sociedad (a los inmigrantes nuevos)...

E: no los conocemos, no se los conoce en el fútbol, aún no ha sido examinado, si es bueno o si no es bueno. Enseguida dicen: tú no eres bueno, ¡jea! ¡Vete! Hay que examinarlo y quizás él es mejor o menos bueno. No se puede saber.

H: ¿si es mejor? (En el juego).

E: Hay que usar la lógica y razonar y hacer cambios (de jugadores) de vez en cuando.

El “no se puede saber” expone la incógnita que el nuevo significa para los niños, si llegará a ser un miembro positivo para el equipo o no. Cuando E. designa que la lógica y la razón deben imponerse a los hostigamientos, su frase connota una referencia a los temores de usurpación u otros contenidos no racionales.

Tania: Yo no puedo comunicarme así nomás con ella porque ella es nueva para mí y yo no sé si conviene comunicarse con ella”.

Rosa: no sé si conviene comunicarse con ella...

.....

Rosa: pero ahora se aclaró...yo también al principio (...) con Iana...ahora se aclaró...que...ella está bien. (Es una buena compañera, o conveniente).

En otra entrevista con niñas de cuarto grado, los inmigrantes no son conocidos y ellos mismos no conocen. La niña habla de un proceso y manifiesta su identificación al terminar hablando en primera persona del singular:

Ellos...no conocen el país, no conocen a nadie, (ningún) niño en la clase, hasta que conocen, quien-soy-yo, qué-me-gusta-hacer-qué-me-gusta-qué-me-da-la-gana- hacer, es difícil. Hasta que encuentro mis amigos, hasta que...todos se burlan de mí, nadie me ayuda, porque nadie me conoce, cosas como esas y ...ahora yo estoy en esta clase, 4to grado.

La descripción casi-científica de E., brinda una imagen del encuentro con el alumno nuevo como la exploración de un territorio desconocido, con envío de expedicionarios, y continúa su narrativa presentando una incorporación gradual y premeditada de Ilya, organizada sin conflicto:

E: Primero quisimos ver qué hace y eso, entonces no nos acercamos. Ahora nos acercamos más. Porque, eso, él empieza a aprender un poco de hebreo, entonces nos es más fácil arreglarnos con él.

H: ¿qué quieres decirme con eso de que lo observabais, qué hace?

E: digamos, lo dejamos así, que estuviera solo, así, que conozca el entorno. Y eso, y entonces, poco a poco, enviamos cada uno otro chico y otro chico para que sea su amigo...Ahora entiende un poquito de hebreo, es posible hablar un poquito con él.

Como contrapartida, introduzco un texto en el cual se narra que también una alumna nueva nativa es desconocida, y un inmigrante con conocimiento del idioma puede establecer una relación de amistad:

A.(niña de cuarto grado): Primero llegó una niña que se llama M. C. y yo...tanto no la quise, no la conocí, luego vino un nene, se llama Don (inmigrante), y él se hizo un poco amigo mío...

6.1.5.2. FIGURA EXTRAÑA, FORASTERA

La primer niña que personifica al nuevo en el grupo de juegos dramáticos, comunica su experiencia de cómo fue vivida por el grupo al decir: “*les parecí un monstruo*”. Y continua exponiendo su afrenta con enojo:

“...pensaron que soy un extraterrestre, que llegué de otro mundo, ellas estaban con sus amigas, yo soy nueva, entonces no se relacionan contigo como con todos”.

La imagen del extraterrestre como analogía del inmigrante, aparece en otras oportunidades. Yoli en el segundo grupo volvió a utilizarla. En una reunión, al establecer que el tema de juego sea ‘un alumno nuevo’ o alguien nuevo en un lugar de trabajo, una de las niñas sugiere: “*un extraterrestre llega al grupo*”. En el primer grupo, a fin de comprender la dinámica producida por la mudanza de sala, introduzco la interpretación del cambio de lugar como promotor de otros cambios y o

desorientaciones: “*Es como un inmigrante que llega a una tierra nueva*”. Una participante acota:

Rita: como un inmigrante, somos extraterrestres o cosas de las leyendas, cosas imaginarias.

Esta es una metáfora deshumanizante, que resalta el desconocimiento mutuo, el recién llegado no pertenece no sólo al nuevo entorno, sino que proviene de un lugar totalmente alejado, otro planeta. Es imposible comunicar con él, se lo margina y recibe trato diferente mas segregativo. Manzanos Bilbao (1999:98), quien coordinó un equipo español que entrevistó a inmigrantes adultos a fin de dar lugar a sus vivencias de discriminación y sus imágenes de los españoles, presenta entre otros, el texto de una joven marroquí educada y criada en Melilla. La semejanza es muy sugerente: la mujer relata que “al principio fue difícil porque cuando llegué parecía un extraterrestre. A la gente le chocaba una persona de color, se pensaban que no sabía hablar, me hablan como a los indios.”

Oli en la imagen libre, con alumno nuevo asocia:

No pertenece, empollón, no es de los nuestros, no lo conocemos, como si no está en la sociedad. Luego nos acostumbramos, como (con)Iana (ingresó a comienzo del año).

En una entrevista, R.:

Dicen: ...¿qué es ese extraño (raro)? No lo conozco, no estoy habituado a él, yo no...

Durante mi permanencia en El Prado de Isaac escuché en muchas ocasiones el argumento de que los inmigrantes son raros, no están habituados a ellos. Estos ejemplos se pueden interpretar desde una perspectiva sociocognitiva y también desde la psicoanalítica. En el primer caso, se explica que se ve al inmigrante como alguien que

no pertenece, no adhiere a la misma cultura y valores, empollón o ‘traga-libros’, no está vinculado (y no dejan que se vincule) al grupo, pero a medida que van conociéndolo-acostumbrándose a él o ella, la sensación de desconcierto disminuye. Son los psicoanalistas quienes se refieren a este desconcierto frente a los desconocidos, basándose en el estudio de Freud sobre lo siniestro, como indiqué en la sección Teorías de Medio Alcance con los trabajos de Kristeva y Zyggouris²². Esta turbación y los medios que instrumentan para medirse con ella, se manifiestan de otros modos, que iremos viendo en las unidades siguientes. Ahora podemos relacionar la proposición de Zyggouris y Kristeva al basarse en Freud, según la cual el otro encarna lo reprimido –o temido- y el terror a hallarlo en uno mismo. El inmigrante con su nombre y apariencia extraña para los alumnos nativos y vivido como alguien que ha perdido su contexto, sus relaciones, su lengua y su seguridad, o según la asociación de L., es como un pequeño que debe dejar la falda protectora de su madre para ingresar en el mundo de los pares, evoca el terror a estar en esa misma situación.

6.1.5.3. LOS INMIGRANTES SON DIFERENTES

En la primer sesión del segundo grupo de juegos dramáticos, hablamos del arribo a un nuevo sitio, como consecuencia de la propuesta de este tema para el trabajo a realizar.

Una participante nos introduce directamente en el tema de la inmigración:

“Sofía²³: es difícil hacerse de amigos. Digamos, si se arriba a un país diferente, porque todos son diferentes”.

L. (nativa, asocia con una experiencia propia): Es como primer grado, o en el jardín de infantes, que se teme, y entonces las maestras ayudan a los niños para que se conozcan.

²² Ver Lo Desconocido en Teorías sobre la interacción...

²³ Sofía inmigró a los cuatro años.

Sofía introduce el tema y el aspecto de la diferencia, L. añade el temor, mas creo que en su experiencia se refiere a una situación nueva y desconocida. En varias entrevistas, cuando los niños me cuentan acerca de los ataques, apodos y burlas que se hacen a los inmigrantes, formulo la pregunta que introduzco a continuación con algunas de las respuestas que he recibido:

H: ¿porqué los niños se ríen de los inmigrantes?:

Son raros, no son como nosotros.

Porque son nuevos inmigrantes de fuera del país, porque no se ven como nosotros.

Por qué...porque ellas se ven así (alguien interviene negando)... nombres diferentes.

La referencia a que no se ven ‘como nosotros’ se repite en el próximo fragmento:

H.: ¿Porqué les es difícil ser parte de la sociedad (a los inmigrantes nuevos)?...

R.: Porque no son como nosotros.

Porque son inmigrantes, del extranjero, no se ven como nosotros.

Ellos no parecen israelíes, son rusos...

H.: ¿Qué se ve en un niño que no es israelí?

R.: Dicen (los israelíes): ...¿qué es ese raro? No lo conozco, no estoy habituado a él, yo no...

H.: Habéis dicho que ofendieron y atacaron a los niños inmigrantes porque no parecen israelíes. ¿Qué significa que no parecen israelíes?

(...): Son diferentes (voz baja, creo que luego la eleva o es el otro quien continúa la frase), son diferentes, quiere decir: su acento es otro, todo es otro, la

*estructura de su cuerpo es otra*²⁴.

*H.: ¿En qué la estructura de su cuerpo es otra*²⁵?

R.: En la cara, en el cabello...

*H.: ¿En qué, en qué es diferente?*²⁶

(¿): En muchas cosas, en que su habla es diferente, su carácter es diferente...

H.: ¿En qué se diferencia el cabello de un niño israelí y el de un inmigrante nuevo?

R (no contesta de inmediato, se detiene a pensar)...el cabello de la mayoría de los inmigrantes nuevos es así...pelirrojo,

E.: Rubios, rubios.

R: Pero de los israelíes, la mayoría es negro. Pero-no-importa-lo-que-vale-es-el-carácter y no... (las apariencias).

Los niños relacionan los ataques a los inmigrantes con la diferencia, mas no pueden llegar a formular una explicación. En el ejemplo presente, el desarrollo de nuestro diálogo los ayuda a avanzar en su discurso y a reflexionar. Lo mismo sucedió en otros casos. Subyace la desazón suscitada por lo desconocido o lo diferente a lo habitual, la influencia del discurso (*Dicen ...¿qué es ese raro?*). Mas la comunidad de niños no es uniforme y el mismo texto de un hablante tiene sus matices. El niño que dice que ‘son diferentes’, baja la voz al hacerlo, tal vez dudando sobre su enunciado, o sintiéndose inseguro de emitirlo frente a un adulto. En un ejemplo anterior, uno de los participantes expresa su desacuerdo con la referencia al aspecto físico y otros aspectos de los nuevos alumnos. Otro texto distinto es el que enuncia Sara, del mismo quinto grado que los

²⁴ Me connocono al escuchar y traducir esta sección de la entrevista, las asociaciones con el racismo más común y simple me apabullan, aún cuando los niños emplean un registro referencial.

²⁵ Intento repetir los términos empleados por mis interlocutores a expensas de una corrección en el lenguaje.

²⁶ En la grabación se escucha que estoy al borde del tartamudeo.

niños anteriores, es una niña que se puede apreciar como más estimulada intelectualmente que sus compañeros:

Sara: Tengo muchos amigos, de diferentes clases, pero no me gustan aquellos que piensan que porque (los otros) son diferentes son menos buenos.

.....

Sara: Todos son un poco diferentes, pero...yo no siento que son verdaderamente diferentes.

Sara me cuenta de su amiga argentina, una turista que viene a visitar familiares, sus vecinos, y de las relaciones que mantiene con ella.

El tema de la semejanza y la diferencia en las relaciones de amistad es bastante tratado en el segundo grupo de juegos dramáticos, ya que en éste la dificultad de crear nuevas y temporales alianzas, con el sólo fin de crear una escena, es prácticamente imposible. En varios momentos se desarrolla claramente una dinámica de conflicto intergrupales dentro del mismo grupo. El tema se trata indirectamente a través de propuestas de trabajo dramático y en las conversaciones posteriores o anteriores.

El grupo produce diferentes significados de la diferencia y la semejanza:

La diferencia entraña agresividad, falta de acuerdo y hostilidad, elementos estos que aparecen en los textos de las entrevistas, mas también hay algunas excepciones. Crean varias historias basadas en el tema 'amigas diferentes': en ellas al divergir las amigas en gustos, se originan episodios de tensión y disensión. En una escena incluso se dan un sopapo al discrepar acerca de un conjunto musical. Las soluciones formuladas a los conflictos se basan en un acuerdo basado en la similitud.

En la sexta reunión del segundo grupo, se establece un diálogo entre una rosa que se alejó del ramo y sus ex compañeras.

H.: ¿Los mirasoles son feos porque no son parecidos a nosotros?

D.: Porque son diferentes.

Al señalar la diferencia con el otro no lo ven, no hallan atractivo ni se combinan, el pensamiento dicotómico prosigue, estamos frente a un ejemplo de categorización social como los descritos por Tajfel (1978 a) y Brown (1988). Descalifican a ‘las otras’ por el simple hecho de verlas diferentes. Mas considero que no sólo esto es un fenómeno cognitivo, sino que las niñas implementan un conocimiento tácito: la diferencia (en este caso materializada en gustos y modos de comportamiento) no permite la convivencia. En el exterior, lo que más se conoce de Israel es el conflicto con los palestinos y los países árabes vecinos. Mas la sociedad israelí está cruzada por brechas culturales, religiosas y políticas y la coexistencia debe ser trabajada y elaborada a diario. A menudo en el discurso público se habla de una ‘lucha de culturas’. Estas diferencias a menudo dificultan la coexistencia, como lo ejemplifica el siguiente extracto:

L.: Tenemos rusos abajo, los de Y., son del 5to 3ero (se refiere a una niña de una clase paralela) y todos los sábados²⁷ preparan cerdo a la brasa y- todo -el -olor- nos-llega-a-la-casa. Y en el Día del Perdón ellos fumaron.

Y.: en sábado, en sábado, tenemos rusos abajo, entonces ellos preparan pollo, pescado (a la brasa)...

.....

L.: no como nosotros pero sólo como si ellos, ellos están acostumbrados, bueno lo que ellos estaban habituados cuando estaban, por ejemplo, en Rusia, ellos están acostumbrados a hacer eso, entonces lo hacen acá también. Y se les dice eso y entonces ellos no pueden dejar de hacerlo porque así están acostumbrados a eso.

²⁷ Según la tradición, el sábado es un día sagrado, dedicado al descanso, la oración, etc. La Biblia prohíbe prender fuego y cocinar. Ver en glosario acerca las actitudes hacia las normas religiosas o tradicionales.

Volviendo al grupo de juegos dramáticos, sólo aceptan trabajar juntas con la propuesta de Mónica, en un juego que instaura la presencia de un enemigo común y así cohesiona al resto. (La que sale de la sala debe adivinar quién dirige los movimientos y gestos del resto).

Sin embargo no todo lo que el grupo produce está signado por la apología de la similitud. En otra reunión, dos niñas realizan una obra en la cual se encuentran una hormiga princesa y una obrera de diferentes especies. Las actrices enfatizan aquí la diferencia y el desconocimiento mutuo en el encuentro, mas la curiosidad y la voluntad de conocerse y aliarse dada la debilidad compartida, son más fuertes. Interesantemente titulan a su trabajo “La cultura nueva de las hormigas”.

La contraparte del texto anterior es: la semejanza provoca placer y seguridad e indica un pacto de amistad. Lo manifiestan visualmente en la ropa y en la sincronía de las actividades y movimientos. Durante mi permanencia en la escuela observo a veces que pares de niñas se peinan idénticamente (Olga y Tati, inmigrantes) o se visten con los mismos colores (Luz y Mirta, nativas), en épocas que evidencian intensidad positiva en el vínculo. También observo que un niño, Y., se cortó el cabello del mismo modo que su gran amigo R.

Debemos tomar en cuenta que este fenómeno especular es implementado para fortalecer la identidad en un nivel muy básico, en una etapa evolutiva en la cual las culturas de pares ofrecen la sensación de autonomía de los padres, y un espacio para enfrentar las incertidumbres de un mundo que va creciendo en complejidad para ellos (Corsaro, 1997). La similitud con un amigo implica una aprobación: está bien ser como soy, alguien más es como yo. La falta de acuerdo por el contrario, significa para las niñas una desaprobación de su persona. Este evoca los trabajos desarrollados a partir del artículo de Freud sobre ‘el narcisismo de las pequeñas diferencias’, según el cual la

existencia de lo diferente es interpretada como una amenaza a la propia identidad. La elaboración de Winnicott²⁸ quien relaciona este fenómeno con el carácter frágil y eventual de la identidad, se acomoda fácilmente en este contexto de una comunidad de pre-adolescentes. El siguiente enunciado abre y ejemplifica aún más los significados implícitos en la construcción de la semejanza como benefactora.

La similitud extrema permite un control de los peligros, anula la incertidumbre y lo desconocido, brinda seguridad, o sea que es todo lo contrario de las asociaciones que se producen con el nuevo. La semejanza es idealizada como totalmente ventajosa. De las conversaciones en el grupo se desprende que la similitud es la máxima expresión del compartir, es la que permite una buena relación²⁹. Comienzan a debatir cómo sería la sincronía en la ‘vida real’ y no llegan a ponerse de acuerdo.

Yoli: no sería divertido porque sabríamos (con certeza) qué es lo que ocurriría.

.....

Mónica: por ejemplo, por ejemplo, hay algo positivo en esto. Si viene un ladrón, sabremos dónde se encuentra.

Es decir, la similitud expresada en la sincronía, permite prevenir riesgos. Recordemos la entrevista en la cual un trío formado por dos niños y una niña, se embarcan en la construcción de un texto acerca de los riesgos terroríficos involucrados en la relación con un niño nuevo o desconocido, a quien durante la conversación también apelarán como diferente y no perteneciente. (Ver en la unidad ‘Figura atemorizadora, fuente de peligros’).

Volviendo al grupo, observo y así lo hago notar a las participantes, que las dinámicas de sincronía y semejanza que actuaron demandaron una lealtad muy fuerte y por tanto

²⁸ Winnicott, 1951:231, en Dalal, op.cit.:202.

²⁹ Aun cuando las niñas no lo elevan, la semejanza guarda la promesa de la ausencia de conflictos y luchas. Esta reunión sucedió a una en la que el grupo vivió el peligro de finalización por una disputa. Además sería interesante ver el desarrollo que hubiese seguido este tema en un grupo de varones.

tienen el potencial de limitar la libertad personal. Este es uno de los motivos que contribuye a que el discurso del grupo girara hacia las implicaciones positivas de la diferencia.

Significados positivos de la diferencia. En diferentes oportunidades las niñas construyen textos dramáticos y o verbales acerca de **la diferencia como variedad que beneficia a todos**. El momento más rico de este texto es producido por un trío al trabajar el tema de ‘amigas diferentes’ en el segundo grupo de juegos dramáticos. Presentan una ‘obra sin nombre’ en la cual actúan tres niñas que aman cosas diferentes en áreas variadas de su vida, les sientan bien colores diferentes, etc. Muestran como conviven con sus diferencias, y en la clase de Educación Física (escena final), se enseñan recíprocamente destrezas físicas. Es una obra creativa en la dinámica teatral desarrollada y el uso de accesorios, ya que les infunden significado y uso diferente. En la conversación final de la misma sesión, las participantes dialogan amablemente acerca de las diferencias y controversias con sus amigas más cercanas. Testimonian que hay peleas con ellas y así flexibilizan el texto de la semana anterior, en la que se llegó a hablar de telepatía entre amigas ‘iguales’ y negaron la existencia de desigualdad.

No es necesario que haya tensión en la diferencia. Aun cuando en uno de los grupos y en entrevistas los niños hablan de la diferencia entre las personas en base a gustos o hábitos culturales, como la base de la discordia, otros emiten la idea de que no es necesariamente siempre así.

H.: En la obra de D. y L. no hubo tensión...

D.: Y qué ¿es necesario que siempre haya tensión?

6.1.5.4 EL PELIGRO QUE LA PRESENCIA DEL NUEVO ENTRAÑA ES LA PÉRDIDA DEL LUGAR EN EL ENTRAMADO SOCIAL

Algunos niños llegaron a transmitir significados claramente relacionados con la pugna por capitales de cariz variado. En el segundo grupo se manifiesta explícitamente que el nuevo provoca –o su llegada amenaza con- pérdida de recursos en la forma de amistades y específicamente, ubicación en el trabajo ³⁰ y en la sociedad de pares. El grupo puntualiza que esto es vivido así especialmente por los niños que están en las posiciones privilegiadas y de poder dentro de su sociedad. En el material producido por este grupo, la denigración y la agresión física son tácticas frente a la amenaza percibida. No se expresa temor, sino que se exhibe cómo se le impide el ingreso social al grupo por medio de la agresión o la evitación. Una sesión que produce material muy revelador es aquella en la cual los personajes se manifiestan en monólogos y son entrevistados a continuación por el resto del grupo. He aquí algunos fragmentos de esos textos.

Una participante interroga a un personaje (alumna nueva) durante una ‘entrevista’:

L.: Si fueras una alumna veterana³¹, ¿cómo te relacionarías con los nuevos?

Noa: Si sería popular, me tiraría encima de ellos³². Si no sería popular, me amigaría con ellos.

H.: ¿A qué se debe esa diferencia?

Noa: No se sabe qué puede llegar a suceder...si será más popular que yo.

He aquí un fragmento de la entrevista a la ‘hormiga princesa’ acerca de sus sentimientos en la historia que protagonizó.

H.: Princesa-hormiga, ¿cómo te sentiste cuándo recibiste a la hormiga obrera?

Yoli: Me alegré...que no estoy sola, no sólo a mí me pueden matar.

³⁰ Cuando la llegada de una persona nueva se encarnó en una aspirante a un puesto de trabajo en una oficina.

³¹ Veterana* también se refiere a nacida en Israel, como es en este caso.

³² “Tirarse encima de alguien”: en el argot hebreo significa hostigar, hacerle la vida imposible a alguien.

H.: ¿Y si por arte de magia te convertías en niña?

Y.: no sé. Tal vez, al principio, tal como dijo Petrushka, yo tendré un poco de temor³³.

Vivianne: Pero cuando llega alguien nuevo, ¿porqué relacionarse lindo con él? Eso arruinará mi posición.

En la sexta reunión del primer grupo, el enano nuevo ve sus esfuerzos de inserción coronados por el éxito, a pesar de los antecedentes (eventos en los juegos de las sesiones anteriores). En la conversación que se desarrolla a continuación, se produce la siguiente asociación:

Rita: Quien estuvo ayer en la clase de arqueología sabe verdaderamente qué es la amistad.

Rita se refiere a la película que la maestra presentó en la clase mencionada. Ésta se basa en la historia de una niña extranjera en una tribu de indígenas y recibe una mención de honor por su valentía. El hijo del jefe de la tribu siente celos y la hostiga.

Catalina: Ella es la más fuerte.

Clara: Sí, ella recibió el espíritu del león.

Rita:...también era la más inteligente de la tribu.

H.:...entonces ¿a veces es difícil recibir a alguien nuevo porque se teme que será mejor que el resto?

Clara: Ella ve que es la más fortachona y está contenta.

H.: ¿Los veteranos temen que (el nuevo) sea más fuerte?*

.....

³³ El temor a perder su lugar en su grupo social, tal como también ya lo expresaron Sharon (Vivianne) y Petrushka y luego Noa.

El grupo se abstiene de contestar a la pregunta. Tanto la asociación como el silencio posterior a mi interpretación son significativos. La conversación continúa:

Yoli: a mí me quisieron todos.

H.: Yoli hizo dos cosas: renunció a su nombre y luego decidió que ella puede usar ambos.

Yoli: Cierto, que les sea fácil llamarme (por mi nombre).

Rita: Este es otro caso.

Con esta intervención, Rita parece admitir la interpretación sobre la que el grupo evitó reflexionar. Las niñas insisten en continuar la conversación, a pesar del anuncio del final de la hora.

El horror y la sensación de amenaza conectados con el nuevo aparecen en un juego de palabras durante una conversación y a raíz de una intervención de la conductora:

H: ...Los personajes de Tania y Vivianne dijeron algo muy cierto.

Vivianne: Que ellas (las nuevas) recibirían una posición más alta que la nuestra.

H.: Y entonces, por recelo...se llama también sentirse amenazada....

Rosa: ¡Hilda! ¡No importa!

Sofía: ¡Qué su madre es una asesina!

Doris: ¡Eso es películas! ¡Se llama El grito!

Advierto que han confundido terror con amenaza, en hebreo son parónimos, y lo aclaro. Mas esto también puede ser interpretado como un lapsus, por el cual están expresando ansiedades inconscientes frente al nuevo, el desconocido, la dinámica de lo siniestro, heimlich-umheimlich a la que refiere Kristeva (1991).

Otra expresión reveladora de la competencia que se establece por recursos se presenta en ambos grupos de juegos dramáticos, cuando hablamos de los cambios en la dinámica grupal de acuerdo al número de asistentes. Es así que se pone de manifiesto que no sólo

los accesorios sino también la atención de la conductora o del resto de los miembros constituyen una modalidad de capital, una de cuyas manifestaciones es el orden de presentación de trabajos.

Yoli: “porque (en un grupo pequeño) cada una tiene más. Si hubiera una sola, entonces tendría todo”.

Troyna y Hatcher al igual que Corsaro (1997) hablan de culturas de niños, y establecen que están constituidas por tres elementos interrelacionados dialécticamente: afecto, inclusión y poder. El más conocido es el afecto, en sus dimensiones positiva y negativa. La inclusión y su opuesto la exclusión, son los medios de ubicación en agrupaciones, las cuales componen una red de posiciones de sujetos mantenidas por medio de relaciones de poder social. Estas relaciones de poder son producto de dos dinámicas opuestas, la de dominación-competencia y la de equidad-cooperación. Siguiendo a Elias y a Bourdieu, y después de escuchar y observar a los alumnos de El Prado de Isaac, podemos ampliar estas ideas estableciendo que estas dinámicas se desarrollan alrededor de la posesión de recursos materiales y sociales. En esta segunda categoría incluyo el prestigio, el liderazgo o la ubicación en el entramado social, de los cuales han hablado las niñas con tanta claridad.

6.1.5.5. EL INMIGRANTE DESPIERTA ENVIDIA: ES PRIVILEGIADO, SABE COSAS QUE LOS NATIVOS IGNORAN...

H.: G., me acordé que a principio de año, estabas insatisfecha con el grupo al que te habían asignado para la clase de Ciencias. Tú te aproximaste a la pizarra para leer las listas mascullando: ‘Bueno, veremos en qué grupo han colocado a Iana’.

G. forma parte de un cuarteto que entrevisto. Los niños hablan al unísono, recuerdan la situación, G. explica que le disgustaban algunos de los miembros de ese grupo. Yo vuelvo a preguntarle.

H.: ...¿porqué quisiste, para qué quisiste examinar en qué grupo estaba Iana?

G.: (...)

H.: parece que pensaste que la pusieron en un grupo mejor al tuyo.

G.: sí.

H.: ¿y porqué pensaste eso?

G.: fue así verdaderamente.

Mi intervención en la entrevista es consecuente con lo que observé, mas G. no quiere admitirlo. Probablemente piensa que su interpretación no sería aprobada socialmente o en la situación actual por sus compañeros o por mí.

En una clase de quinto grado y en presencia de la maestra, se desata una conversación acalorada al surgir el tema de que no se respeta el turno de los niños cuando están en una cola en el supermercado o el almacén. Primero un niño dice que siempre deja pasar a los viejos. Otro dice que por el contrario, a un viejo nunca le dará...

I.: los rusos siempre...

Nativa: ¡qué se piensan! ¿qué porque son inmigrantes?...

La maestra expresa su desaprobación y prohíbe la continuación del debate en esos términos. De su texto se desprende que no es la primera vez que estos surgen en la clase. La siguiente es la respuesta que R. propone a mi pregunta acerca de la hostilidad que se menciona en su grupo de entrevista:

R.: y...(sonríe, media risa) eh...a lo mejor están los que envidian a los inmigrantes, a-lo- mejor-tienen-algo más lindo, a-lo-mejor-son-mejores-en- inglés, a-lo-mejor-son-mejores-en-matemática, entonces, porque son mejores en

inglés y matemática, hay que ayudarlos en hebreo, Biblia, Geografía, Historia,
cosas como esas.

.....

R: justamente porque no se integran rápido hay que ayudarlos, y hablar con ellos e integrarlos, y acercarse a ellos, y justamente quien no se acercó a ellos y les tuvo envidia, todos se congregan a su alrededor, todos están con él, como si, todos quieren ser su amigo, justamente él, siente envidia porque se relacionan con él y entonces justo él, se convierte en el mejor amigo de él (el inmigrante).

En otros casos, algunos niños que son objeto de molestias, emplean el argumento de ser envidiados por quienes los fastidian para comprender la situación. Una de las razones que una niña inmigrante halla para la hostilidad, es la envidia, mas no manifiesta superioridad. Como en otros casos, la inmigración le permite emplear un pensamiento relativista, por encima de dicotomías.

“Acaso ellos simplemente quieren ser cómo rusos por qué ellos saben más mucho inglés... un poco más, como eso... Ellos saben hebreo y nosotros sabemos ruso.

Ellos no saben ruso y nosotros no sabemos hebreo, ¿qué importa?

6.2 LLEGAR A UN LUGAR NUEVO ATEMORIZA

La llegada a un lugar nuevo imaginario fue presentada en los grupos de juego dramático como una propuesta de trabajo y recogió las asociaciones y creaciones de las participantes. Esta situación es conocida por los niños tanto en el rol de receptor como en el de quien arriba y por eso permite recoger sus versiones acerca de las experiencias de los niños nativos y sus compañeros inmigrantes. El temor que sienten al llegar a un lugar nuevo se desgaja en sub-unidades relacionadas con el conocimiento que tienen de que: los receptores atacan, y o su temor de que esto suceda; la clase como un marco

social peligroso, tanto cuando se es nuevo o en otra situación carente de poder, como en la del inmigrante.

6.2.1 LOS HABITANTES DEL LUGAR NUEVO ATACAN A QUIENES LLEGAN

Este significado se expresa con frecuencia en el segundo grupo, en historias actuadas y en las conversaciones. Como informé arriba, en la primer reunión la propuesta de trabajo es la de crear situaciones imaginarias en las cuales alguien arriba a un lugar nuevo. Algunas integrantes del grupo no pueden aceptar como ‘representativa de la realidad’ según sus términos, la situación que uno de los grupos presenta, en la cual el arribo a un nuevo sitio es placentero y prometedor. Quienes critican, actuaron en cambio la llegada a una jungla, en la cual se encuentran con una serpiente, un tigre y una pantera, encarnados por otras participantes. Gritan atemorizadas al ver a estos animales, y producen un cambio repentino en el cual ellas acarician a las fieras, y éstas responden como gatitos mimosos a los arrumacos que reciben. En la conversación posterior, una de ellas explica:

“Intentamos mostrar que se pueden relacionar uno con el otro.”

A través de la historia y la conversación subsiguiente, las niñas despliegan su conocimiento tácito sobre la relación con el nuevo como algo que implica peligros o es muy difícil de establecer, el otro es peligroso. Este es un caso más en el que se manifiesta la relación sujeto-entorno: el objetivo declarado de la tarea es indagar en la llegada a un lugar, mas como hay otros seres vivos en el mismo, pasamos a ocuparnos de una interacción. La representación del otro en ésta se asemeja a expresiones producidas al enfocar la figura y de este modo podemos lograr validez en el material de la investigación.

En el diálogo siguiente, procuro que las participantes contemplen las dos posibilidades de interacción y vivencia de un lugar nuevo ofrecidas por ellas a través de las historias creadas:

H.: ...Es posible llegar a algún lugar nuevo y atemorizarse, o entusiasmarse

(como en el trabajo de uno de los subgrupos)...¿Esto os recuerda algo?

Yoli: Sí, la vida verdadera. Por un lado, tú puedes llegar a un lugar al que temes, como una clase nueva, y por otro lado, puede haber una situación en la que no se teme.

Esta niña especifica que no todo arribo es atemorizador, pero el ingreso a una clase nueva es una situación que inquieta.

En la reunión siguiente, crean una familia de extraterrestres que debe huir con velocidad de la Tierra, ya que están a punto de ser atacados por los terrícolas. Se repite la idea de que el lugar nuevo es peligroso, aún siendo la Tierra, los habitantes del lugar nuevo atacan a quienes llegan. En este caso, podemos sugerir que las terrícolas son ellas mismas o la imagen que tienen de los miembros de su sociedad.

6.2.2 EL GRUPO, LA CLASE, ES UN SITIO PELIGROSO, EN EL CUAL ES ESTÁ EXPUESTO A LA AGRESIÓN

La clase ya como el lugar nuevo específico, libre del velo de la metáfora, además de la intervención de Yoli introducida en la sub-unidad anterior. Este significado se expresa muy fuertemente en la segunda reunión del primer grupo, cuando dos niñas que se incorporan ese día, reciben la explicación del tema que convoca a la actividad (las relaciones de amistad) y comienzan a desarrollar un debate muy acalorado acerca de las luchas por el poder en la clase y “la lucha de clases” dentro de la misma:

Mirna: Quien no es aceptada (o popular) no está en la sociedad.*

Catalina con su conocimiento escaso del hebreo, pregunta por el sentido de la palabra ‘aceptada’ y recibe las siguientes explicaciones:

(es)...*como la reina de la clase.*

(es)... *como una reina en la televisión.*

.....

Mirna: Abusan de mí porque no soy aceptada.

Rita: No es necesario ser la reina, puedes tener amigos, y no ser reina. Porque murmuran acerca de la reina. Por ejemplo Rosita...una vez una amiga me dijo, “¿qué se cree Rosita? Ella es así y así...”

Mirna y Rita tienen diferentes perspectivas y vivencias de los roles de liderazgo en la clase. En la octava reunión del segundo grupo, ante un señalamiento mío acerca de las dificultades que registro para trabajar en conjunto, dos niñas intervienen de la siguiente manera:

Tania: Nosotras nos arreglamos bien en pares.

Mónica (sonriendo): Hace falta un grupo para pelear, destruir, pegar.

Ya mencioné la técnica de la ‘entrevista’ llevada a cabo por el público del grupo a un personaje acerca de sus sentimientos en la historia que protagonizó. En una oportunidad, interrogamos a los personajes acerca de sus sentimientos y experiencias en las situaciones vividas (creadas) la semana anterior:

H. a Sofía, quien creó el personaje de Noa: *Noa, ¿cómo te sentiste antes de entrar a la clase la semana pasada?*

Sofía-Noa: tuve bastante temor. Yo conozco a los niños, en el momento en que entran niños nuevos a la clase, enseguida se les tiran encima³⁴. Temí que me hicieran daño, psíquicamente, no físicamente, de eso tuve temor.

³⁴ En argot israelí significa que los hostigan.

En una de las reuniones anteriores, las niñas ubican en los docentes la agresión y la falta de respeto hacia el prójimo³⁵ y luego, las participantes van tomando mayor responsabilidad y admitiendo que éstas también son propias y del grupo de pares³⁶.

En la séptima reunión del mismo grupo, comentamos el conflicto intergrupar que estalló en el seno del mismo la semana anterior. Apenas comienzo a hablar, una de las niñas se precipita y con mucha velocidad dice:

Yoli: Hay peleas entre dos grupos y un grupo contra otro grupo y unas comen a las otras y y y to-das riñen y hay mucha sangre y una tor-ta entera, en resumen.

Yoli parece haber leído un libro sobre relaciones intergrupales.

6.2.3 EL DÉBIL O EL NUEVO SON ATACADOS

Esta unidad agrega otro matiz a la anterior: quienes están más expuestos son aquellos que por distintas razones son vistos como débiles, entre ellos los nuevos. Cuando el tema sobre el cual se basarán las historias a desarrollar en el grupo de juegos dramáticos es “una historia acerca de un niño con un problema familiar, físico, o un niño nuevo en la clase”, una de las participantes responde con prontitud:

“cómo se arregla luego...que todos se ríen de él y le pegan”.

El grupo de pares aparece como una organización agresiva, carente de sensibilidad en situaciones de fragilidad (una jungla, como en un ejemplo anterior). En las obras que el grupo compone ese día, el niño con alguna dificultad física, o que pasa por una

³⁵ Introduje este vocablo por razones de estética lingüística, a fin de evitar la reiteración del término ‘otro’. Inmediatamente considero que es paradójico o irónico emplearlo acá, dada su connotación de solidaridad y su etimología relacionada con la cercanía. Según el Diccionario de la Real Academia: prójimo (Del lat. *Proximus*). Cualquier hombre respecto de otro, considerados bajo el concepto de solidaridad humana.

³⁶ No intento restar valor a las críticas de las niñas con respecto a los abusos de poder de los adultos, pero es evidente que además de su denuncia de posibles abusos del poder, estamos frente a una proyección. Este mecanismo cognitivo y emocional, aparece a menudo en el material recogido.

situación de debilidad socio-emocional, es hostigado por sus pares, si es nuevo en la comunidad, mucho más.

Una de las maestras de ciencias corrobora la idea:

“En las clases (de asignaturas) especiales atacan a los inmigrantes y a los débiles. A todos los débiles en general. Pero sí, escuché cosas como -no quiero a estos rusos-”.

Recuerda que E., una alumna seria, intentó lograr mayor espacio en una mesa de trabajo a expensas de Mina (inmigrante), quien junto con T., compartía la mesa con ella.

“ Me enojé mucho. ¡Justo a Mina, que no amenaza para nada, a duras penas se la escucha!”

Observación. Al formarse en filas por pares de niños para salir a un acto escolar, Natasha debe tirar la goma de mascar por orden de su maestra. Cuando se aleja de su sitio para cumplir con la orden recibida, una niña nativa toma su lugar e ignora el comentario que le hace la compañera de Natasha en la fila, indicándole respetara el lugar de la inmigrante.

En una entrevista:

B., nativo que protegió a Saúl (inmigrante):...todos le pegaron a Saúl...porque es débil...hay chicos que se ríen.

En una entrevista con dos niñas, una con varios meses de residencia en el país, y la otra con dos años, hablan del rechazo del que son objeto no sólo por parte de nativos, sino de inmigrantes veteranos. Entre estos últimos, algunos están en posiciones marginales, otros tienen problemas de aprendizaje y/o de autoestima. Estamos claramente frente a un ejemplo del fenómeno de chivo emisario y en el caso de los inmigrantes veteranos entre ellos, de la táctica de afianzamiento de la identidad que ya viene vejada, a través

de la denigración de quien está en una posición más débil, o pertenece a un grupo cuya imagen social es desprestigiada.

Observé que alumnos inmigrantes son víctimas de expresiones de enojo o agresión por parte de compañeros nativos por motivos que pasarían desapercibidos si los involucrados fuesen otros niños nativos. Del mismo modo en que niños de bajo estatus de popularidad en la clase son reprobados por cosas que se obvian con los populares y también son más propicios a ser objeto de la descarga de frustración y agresión de sus compañeros que quienes detentan posiciones de poder en la sociedad de pares.

En la imagen libre, una niña manifiesta:

“...en tercer grado me reí de ella, la pisé, junto con Sofía³⁷. No supe cómo es (ser) un niño débil”.

6.2.3.1. EL NATIVO COMO NUEVO

De la lectura de varias entrevistas surge que el antagonismo hacia el nuevo es frecuente, y también los niños que llegan a la escuela de otros barrios tienen un comienzo difícil.

Dos alumnas que ingresaron este año relatan su sensación inicial de marginalidad, una de ellas sufrió un pequeño ataque físico. Un varón informa haber sufrido agresión física y verbal cuando ingresó, mas una niña de su clase en otra conversación, considera que fue bien recibido porque *“es travieso, como el resto de los varones”*. Acerca del ingreso de una niña nativa, en dos entrevistas se habla de su entrada irruptiva. En una tercer entrevista, un niño inmigrante menciona las expresiones de repulsa que la misma niña recibe de un compañero, el mismo que hostiga a otros por su origen étnico.

En los relatos sobre el ingreso de inmigrantes aparece más antagonismo, hay más narraciones de agresión física y verbal, aún cuando no se mencione la identidad social

³⁷ Sofía inmigró al país a los cuatro años, y cuatro o cinco años más tarde, participa en un ataque a una inmigrante.

del niño y se hable en términos interpersonales, sólo mencionándolo por su nombre. Por ejemplo, Y. cuenta su encuentro casual con M. en el verano, antes de que éste se incorpore a la clase como alumno nuevo y cómo lo introdujo a otros compañeros. L. enseguida agrega:

“Cuando vienen nuevos inmigrantes entonces todos se ríen de ellos y eso no es bonito”.

El panorama descrito concuerda con las asociaciones de los niños en la imagen libre y con la información recogida por Deegan, quien en la etnografía que realizó en EEUU, halló que hubo acuerdo entre todos los niños acerca de las mayores dificultades enfrentadas por los inmigrantes para hacerse de amigos. Deegan, (1996).

6.2.4 EL INMIGRANTE ES ATACADO

En esta unidad presento testimonios referidos expresamente a los inmigrantes, aun cuando mi pregunta mencione a los alumnos nuevos, de las respuestas se desprende claramente que los entrevistados aluden a aquellos.

H.: ¿Cómo reciben a los alumnos nuevos?

Rosa: yo no tengo problemas, pero hay chicos en la clase, especialmente los marroquíes...

B: (los chicos dirán) ¡Qué repugnante es! Simplemente rusos.

L: todo el tiempo, cuando su cabello era largo le hacían así (gritito de A, L. le tiró del pelo).

A. : ¡Basta L.!

L.: Y también le daban golpes en la espalda, y en el culo.....casi todos se rieron de ella....rusa paruska.

H.: ¿cómo recibieron a Natasha?

N.: (con rapidez) Nadie la quiso.

Ela³⁸: Tenemos ahora también una chica nueva y al principio e...llos se...rieron a ellos y ellos le pegaron, un poco, no fuerte, empujaron, in...sultaron, y (sonríe) como ella les dio un golpe, así que ellos ya son como perros, así: tráeme esto, como si ella (fuera) su madre...cuando ella vino el primer día a la escuela, los chicos le dijeron: mira para allá y le dieron una bofetada así, no recuerdo quienes, pero la gritaron.

H.: ¿cómo te sentiste cuando viste esas cosas?

...Em...Recordé que fue así también conmigo...

H.: ¿Qué recuerdas de cuando Artur entró?

J.: Le hicimos un boicot, nadie fue amigo de él excepto Dimi.

H.: de entrada, sin conocerlo le hicisteis boicot?

J.: Lo conocemos del año pasado, él estudió acá.

H.: ¿Y porqué decidisteis hacerle un boicot?

J.: Así, no quisimos ser amigos suyos.

H.: ¿Porqué ?

N.: Es ruso, (ya) lo dijimos.

H.: ¿Entonces no queréis rusos en la clase?

³⁸ Ela lleva siete meses en el país, es asombroso el dominio de la lengua que adquirió.

J.: No.

R: se lanzan contra él (y dicen) ¿qué? Rusos? Georgianos?

E: los ofensores esos, esos malos, que no están dispuestos a dar una gota de oportunidad para ver quién es, quizá es un niño famoso allá, quizá él (se siente emoción en su voz).

R: apenas ven a su familia, digamos un nuevo inmigrante, al punto (inmediatamente) comienzan a acometer contra él. Así es, los niños ofenden a un niño nuevo inmigrante.

E: hay niños que son malos. Digamos viene uno, alguien, y no entiende tanto, entonces ellos se aprovechan de él y eso...

H: ¿recordáis si ofendieron a G., a S., a V.?

R: sí.

R: a D. y a Y.

H: ¿porqué ofendieron a esos niños?

R: porque ellos son nuevos inmigrantes, vinieron del extranjero.

Yuri: es común, se ve en las películas, también en otras escuelas pasan cosas, y casi en todo lugar ocurre así...no sé (porque pasa esto), hay chicos simplemente, malos, simplemente, a veces chicos que no los quieren, (Marcus su compañero, dice algo incomprensible en la grabación) cierto, entonces ellos odian e insultan y se ríen de ellos (de los inmigrantes).

En varias oportunidades los entrevistados traen ejemplos de abuso del desconocimiento del idioma o aspectos de la cultura de pares:

“Le decían cosas incorrectas (a Catalina) para reírse de ella, la insultaron, así, porque no sabía el idioma... A Gregori ya no porque yo le traduzco.”

“Los varones quisieron jugar con él a las cartas y ganarle...que se quede sin cartas, no entendía nada, cartas, cartitas, en su escuela no había nada de eso...puede que sí había en su escuela.”

Débora: No supe hebreo, y ese fue el problema. No me lo hubieran hecho si hubiera sabido hebreo.

S.: porque era nueva...y....eh...no entendía...lo que dijimos y nos reímos...

.....

J.: empezaron a insultarla, porque ella sólo hablaba ruso.

En un episodio creado para el tema de la llegada de alguien nuevo, la historia se ubica en una clase y una niña que se incorpora a ella es tratada agresivamente. Además de burlas, trato abiertamente despectivo y agresivo, se le hace caer de una silla.

6.2.5 DENOMINACIÓN DE ORIGEN: RUSO

Como expuse en la sección El inmigrante en Israel, el país de procedencia y o la pertenencia a una etnia determinada, son un aspecto muy presente en las interacciones sociales y en el habla. Los niños de la escuela demostraron también estar ocupados con este tema y al dialogar acerca de los inmigrantes, ellos mismos elevaron diferentes aspectos de las identidades colectivas. Este es otro ejemplo claro de la reproducción que los niños hacen del discurso que escuchan en sus casas, los temas que se debaten en la

opinión pública, modos de interacción social que conocen, etc. “En el contexto de la cultura infantil, el repertorio interaccional está gobernado por ideologías de moral social e identidad social, ambas se basan en (o emplean) elementos de las ideologías de la sociedad amplia y son continuamente reafirmados y re-formados en la interacción social”. (Troyna y Hatcher, 1992:74-75).

Del análisis de las entrevistas surge con claridad que el apelativo ‘ruso’ es usado en sentido negativo y con objetivos de exclusión o diferenciación con respecto a un endogrupo israelí nativo. Es otra pincelada en el diseño de la figura de los inmigrantes de este origen.

Mónica, inmigrante veterana, al comentar los apelativos de rusa que endilgan a su amiga, quien inmigró hace dos años:

“¿Y qué si es rusa? ¿Rusa, y qué? Ella está ahora en Israel y hay que pensar que ella ya es judía³⁹, como a mí también a veces me insultan que soy rusa”.

Otro indicador del significado negativo de la palabra ruso radica en que los niños relatan que algunos ofenden a los inmigrantes gritándoles ‘rusos’. A su vez Troyna y Hatcher hallaron que la forma más saliente de racismo en las escuelas observadas fue por medio de apodos.

Observé durante una clase de inglés en quinto grado, que un niño recibió una reprimenda de la maestra. N., sentado en ángulo recto en la misma mesa, aprovecha la situación de debilidad para irritarlo. A. le contesta por lo bajo y agresivamente, ¡ruso!

Un niño que inmigró a los dos años de edad, mas habla con un marcado acento extranjero, al preguntarle “¿Qué sientes que eres o quién eres”?, responde:

“Si a mí me preguntan yo digo ruso. No me avergüenzo”.

Esa acotación también es indicadora de la implicación negativa de esta filiación.

³⁹ Mónica, al igual que otros niños de la escuela y de su edad en otras partes del mundo, no tiene claros los significados de diversas denominaciones relacionadas con identidades colectivas. Su amiga era judía antes de inmigrar a Israel.

De la siguiente frase de B. podemos apreciar que él conoce la connotación agresiva que la apelación de ruso puede tener. Al hablar de inmigrantes en su clase me dice:

“Como si...no insulto o algo...rusos, tú-sabes-a-qué me-refiero”.

Troyna y Hatcher consideran que la sociedad ofrece el repertorio de apodos, el cual transporta su propio sentido social, algunos de ellos altamente cargados por ideologías de dominación como el racismo. Los niños a menudo los modifican en sus interacciones, les otorgan otro significado, de este modo elaboran identidades sociales, y establecen los límites entre grupos. Como ya informé, las denominaciones étnicas son muy comunes en Israel en general y entre los grupos de clases bajas en particular. La mayoría de los estereotipos son relativos, un asquenazí es diferente en la perspectiva de un marroquí o en la de un iraquí. Los parámetros de educación y poder adquisitivo interactúan en estas perspectivas. Entre los sectores de origen oriental y bajos recursos económicos como lo son la mayoría de los alumnos del Prado de Isaac, los inmigrantes de origen ruso tienen una imagen negativa y el apodo ‘ruso’ es empleado a fin de determinar una exclusión.

6.3 EL IDIOMA

Al tratar las relaciones entre niños nativos e inmigrantes pre-adolescentes que hablan una lengua diferente, la dificultad de comunicación consecuente parecería ser dominante. En una investigación que Deegan,(1996) llevó a cabo en EEUU acerca de las amistades entre estos grupos de niños, el desconocimiento del idioma por parte de los inmigrantes, es la dificultad más mencionada y observada. La influencia de una lengua compartida para la comunicación es obvia, un niño de cuarto grado lo expresa

sintéticamente durante la asociación libre. Al mencionarle las palabras alumno nuevo dijo “*consideración, ayuda*”. Con la palabra israelí asoció:

“más divertido hablar con ellos porque entienden”

6.3.1 IDIOMA ES IDENTIDAD COLECTIVA Y ELECCIÓN POLÍTICA

No obstante y a partir de la investigación presente, juzgo necesario añadir otros aspectos que obstaculizan la comunicación. Uno de ellos es la designación de la lengua hebrea como eje de la identidad israelí. Como ya introduje en el primer capítulo, el dominio del hebreo fue considerado un criterio fundamental de la integración de los inmigrantes aún anterior a la creación del estado, el Ministerio de Educación invirtió muchos recursos en su enseñanza y difusión. También algunos niños consideran el dominio del hebreo como uno de los factores que modifica el estatus de inmigrante, como lo indica un niño de quinto grado:

I.: Tenemos en la clase (inmigrantes).

N.: En la clase no tenemos a nadie, todos hablan hebreo.

En una entrevista con cuatro alumnos de quinto grado, inmigrantes veteranos, quienes discurren acerca del estatus o definición de su amigo S., quien inmigró el año pasado:

“Si sabe el idioma, ya no es nuevo”.

Si el inmigrante es el foráneo, quien no pertenece y parafraseando a Elias recordamos la capacidad de congregación de la lengua, podemos comprender mejor las citas introducidas. Al respecto Elias afirmó:

“The compelling force which a language has in relation to its individual users is not the result of an extra-human, quasi –metaphysical existence of language, but the fact that...[language] represents a unified canon of speaking which has to be observed by a whole group of people if it is to maintain its communicative function. (Elias, 1991, Pág. 22 en Dalal, 1998, Pág. 97).

El idioma es identidad colectiva y más precisamente étnica o nacional. Esto vuelve a aparecer en la asociación libre y en entrevistas. Los niños asocian el idioma con la nacionalidad: inglés es el idioma, la persona que lo habla y el lugar del cual proviene, lo mismo con francés, español, portugués, etc. Otros niños equiparan inmigrante con quien habla ruso, quien domina el idioma ya no lo es más. Esta información se recoge en varias entrevistas, tanto entre nativos como inmigrantes con diferentes grados de antigüedad en el país.

Más veremos que factores como la figura negativa de los inmigrantes, la prominencia de las identidades étnicas en la sociedad israelí y los temores infantiles respecto a una lengua que no se comprende, no son menos decisivos en las posibilidades de interacción. Unos pocos años atrás (1998, 1999) la sociedad israelí estuvo convulsionada por actos de violencia verbal y física, uno de los cuales culminó en el asesinato en un bar de un joven de 19 años, debido a la intolerancia a las conversaciones mantenidas en ruso por gente de este origen. Algunos jóvenes adultos entrevistados en el canal público de televisión al año de este asesinato, aludieron a la desconfianza y sospechas que se crean al escuchar una lengua que no se comprende. Es probable que en este caso la función comunicativa se pierde y con ella la sensación de mancomunidad, dejando lugar a las ansiedades más básicas frente al 'otro'. Troyna y Hatcher (1992) en sus etnografías en escuelas inglesas, notan que el acto de aserción de la identidad social que más antagonismo crea es la comunicación de los compañeros en un idioma diferente al inglés.⁴⁰

La presencia de miembros del grupo clase que no hablan el mismo idioma introduce un

⁴⁰ Me permito la libertad de comentar que al comparar entre la sociedad en Buenos Aires hasta 1976 cuando emigré a Israel, la libertad en esta segunda cultura a las lenguas es infinitamente superior. La gente usa sus lenguas de origen en los espacios públicos, lo cual no existía en la Buenos Aires que conocí.

elemento de disrupción en la sensación de homogeneidad. Esto ya fue notado en la sección Figura al indicar que el grupo receptor evita toda modificación que la llegada del nuevo implica.

H.: Me estabas explicando porqué se relacionan con nerviosismo cuando llegan nuevos inmigrantes.

O.: ...los chicos que hablan hebreo (percibo un 'nudo' en su garganta) ellos no /, no les gusta así que que hablan, que hay rusos en la clase, porque, eh ellos quieren ser amigos de todos, no de rusos, que ellos no entienden el idioma...

6.3.2 ESCUCHAR IDIOMAS QUE NO SE COMPRENDEN CREA

DESASOSIEGO Y MIEDO

Cuando los niños inmigrantes hablan ruso entre ellos, los nativos temen y desconfían.

Estas emociones a veces se expresan ocultas por la irritación o el enojo contra los compañeros que hablan el ruso.

En una entrevista pregunto por idiomas que amedrentan y A. contesta refiriéndose no a las lenguas sino a las personas que hablan idiomas que no comprende, colocando a los rusos en primer lugar: “Los rusos, y toda clase de otras etnias, bujaros...distintas clases, asusta”. Las fantasías se tejen alrededor de sus probables intenciones. A medida que el trío entrevistado va compartiendo sus experiencias de incomprensión de una lengua, se genera un clima de terror, que recuerda la asociación que surgió en un grupo de juegos dramáticos entre sensación de amenaza y terror y en otro trío entrevistado alrededor del tema del encuentro con un niño nuevo. Este clima nos remonta a las teorías psicoanalíticas sobre lo desconocido y la extranjería ya introducidas. Al no comprenderse, una lengua foránea pertenece al terreno de lo ajeno, de aquello que no ha sido denominado y no es uno, no constituye la propia identidad (Zigouris, 1998).

La respuesta que las niñas elaboran para referirse a lo que provoca el miedo, revela temor de alguna confabulación con fines de ataque físico, expresa sensación de irrealidad y/o pérdida de control “piensas que estás loco”. Traen ejemplos de situaciones en las que sintieron peligro o vieron a alguien comportándose de modo irracional o anormal, o que ellas no pudieron comprender. Ludmila⁴¹, quien sabe inglés y domina el ruso, sabe que aún entendiendo el idioma, uno puede atemorizarse justificadamente, “*asusta de verdad*” al escuchar un mensaje alarmante, indiscutiblemente hay razones para temer.

En la escuela los niños implementan estrategias diversas para enfrentarse con situaciones en las que se suponen agredidos verbalmente por algún compañero.

Compañeros veteranos les traducen el insulto al hebreo y esto anula el factor miedo, permite poner límites, amenazar con represalias o responder a la agresión, incluso en un idioma no conocido por quien comenzó con la riña o devolver la ofensa con otro insulto en ruso. Ludmila, quien sabe ruso, distingue en su discurso entre hablar en ruso e insultar en esa lengua.

Para Rita es atemorizador todo idioma que no puede comprender:

“emm...yo creo que...los idiomas, también judío (ydisch⁴²), también es un idioma terrible, si él habla yo quieo brmtlr....y...también asusta terriblemente, bueno, esto, francés...porque su idioma no es claro y también... pero todo idioma es no claro (ininteligible)...”

En otra conversación se confunden la causa y el efecto. Dos varones, uno de ellos es N., cuya madre inmigró varios años atrás de un país latinoamericano, insisten en relacionar el ruso con situaciones de antagonismo, ya que muy al comienzo de la entrevista se

⁴¹ Inmigró a los tres años de edad.

⁴² Ydisch: dialecto originado y desarrollado por los judíos durante su vida comunitaria en Alemania y extendido a los países de Europa Central y Oriental.

expresan con agresión y desprecio hacia los ‘rusos’. De ahí que todo el idioma, puede llegar a ser por completo una maldición:

“Se escucha...tú no sabes, a lo mejor bujaro⁴³ es un insulto-maldición.”

Se puede interpretar esta sección de la entrevista también como una proyección de la agresión y como un testimonio de quien al entablar relaciones en las cuales el conflicto y competencia de fuerzas son lo preponderante, establece muy a menudo interacciones de violencia verbal.

El temor de que los inmigrantes estén hablando de ‘nosotros’, diciendo cosas negativas o insultando, aparece en varias entrevistas. Hay niños que consideran que la plática en un idioma que ellos no comprenden tiene malas intenciones. Alguien trae como ejemplo dos situaciones. En una de ellas está involucrada una inmigrante, en la otra, un compañero nativo, que mi interlocutor supone que habla de él cuando susurra algo al oído de un amigo:

“Por ejemplo Catalina mira hacia mí así, directo a los ojos...Como Tim (nativo) lo hace, (...) Y él lo hace a propósito... o como si, para que reventemos (de rabia)...”.

En este caso, el niño emplea la misma interpretación para situaciones similares, en una, son compañeras inmigrantes que hablan entre sí en su lengua nativa, en la otra, es un compañero nativo, lo común a ambas situaciones es que él interpreta que hablan acerca de él.

M. de quinto grado, es conocido como un niño con comportamiento agresivo, impulsivo, en otra entrevista me contaron de la mala recepción que hizo a inmigrantes. M. como A. en el primer ejemplo, asocia inmediatamente idioma desconocido con ruso, e intenta presentar una imagen ‘correcta’ de si mismo y una solución sosegada de

⁴³ Etnia y su lengua de la zona asiática de la ex URSS.

alguna hipotética situación conflictiva que le sugiero. El desenlace que el niño presenta es pacífico sólo en apariencia: quien se retira de la escena, son los inmigrantes, el niño no detalla por qué medios se llega a esta resolución. Mueve las piernas con nerviosismo mientras habla en esta sección de la conversación. Su respuesta comienza con una primera persona del plural, apelando a una identidad colectiva, luego pasa al singular, tal vez inducido por mi interrogación:

H.: ¿Qué te pasa cuándo escuchas alguien que habla en un idioma que no entiendes?

M.: Ellos pueden incluso hablar sobre ‘nosotros’ en ruso y ‘nosotros’ no sabemos.

H.: ¿Tú supones que hablan acerca de ti?

M.: Sí.

H.: ¿Entonces qué pasa? ¿Te irritas?

M.: No. A veces.

H.: ¿Y cuándo te irritas qué pasa?

M.: Eso, me irrita, les digo que no hablen acerca de mí. Que no hablen en ruso a mi lado.

H.: ¿Qué pasa entonces?

M.: Se van. A otro lugar. (Mueve la pierna con nerviosismo).

El final del relato de M. puede ser interpretado al menos de dos maneras. Puede ser una expresión de deseos, él quiere que los inmigrantes se vayan. O puede incluir el final acontecido de algún encuentro en el cual el enfado de M. haya provocado el abandono del lugar por parte de los otros niños involucrados. Lo que es claro, es que son los inmigrantes quienes se retiran de la escena, abandonan el espacio.

Como en el caso de Ludmila, (mas no N. el hijo de la inmigrante de Sudamérica), otro niño que tiene gracias a su familia, el conocimiento de seres queridos que hablan lenguas para él desconocidas, M. está capacitado para hacer un trabajo cognitivo de elaboración de los celos que siente y que sabe compartidos. Cuando le pregunto qué le sucede cuando escucha una lengua que no comprende, menciona inmediatamente al ruso, que es el idioma incomprendible que llega a escuchar con mayor frecuencia, al igual que los niños anteriores. Él incluso hizo el esfuerzo de aprender el árabe, a fin de sobreponerse a los temores.

H: cuándo escuchas niños que hablan un idioma que no comprendes, como...

M.: ¡Ruso! Asusta un poco...tengo parte de la familia que es rusa...parte, el papá de mi mamá, ¿mi abuelo? Es ruso, sabe hablar hebreo, pero habla ruso, caucasiano...

.....

H: cuándo escuchas que hablan ruso, ¿que pasa?

M.: ...mm...yo pienso que-a mí no me gustan los chicos que piensan que hablan... yo no soy así. Yo digo...justamente...por eso aprendí también árabe. Yo quiero, digamos, niños árabes hablan árabe, yo también quiero saber. Yo quiero escuchar, entonces escucho⁴⁴. De repente, una vez, uno, tenía un palo en la mano, yo tenía una matraca, que compré. Pasé por la calle, vi varios árabes, me dijeron shu-hada, qué es eso? Entonces le dije...no sabía...le...matraca, matraca, y en árabe se dice raash⁴⁵, y así empezamos. Los números, todo es diferente, me fue difícil aprender. El abuelo que vino (inmigró) de Irak me enseñó.

.....

⁴⁴ M. asimila el escuchar con el comprender. Para él, idioma que escucha, debe ser comprendido.

⁴⁵ Muy similar al hebreo: raashán.

M.: si alguien habla en ruso y empieza a señalar en mi dirección, entonces yo empiezo a pensar que verdaderamente está hablando de mí. Una vez un chico señaló hacia mí, no era cerca de mí, le pregunté: ¿qué estás diciendo acerca de mí? Le dije algo en árabe, y empecé a insultarlo en ruso, tú sabes (le dice a Vladi, su compañero de entrevista, quien habla ruso) y toda clase de esas. (Hablan entre ellos acerca de insultos en ruso).

Este ejemplo brindado por M., permite incluir el elemento de la duda en las interpretaciones generalizadoras y persecutorias de los niños.

En una entrevista con dos niñas de cuarto grado, ellas parecen sufrir menos la situación de incertidumbre, pueden llegar a comprender e identificarse con las niñas inmigrantes, o tienen tácticas mejores para enfrentarse con la situación. Una de ellas dice que al escuchar a niñas que hablan en ruso se aleja, la otra informa que a veces establece comunicación:

O.: y yo les digo a ellos, como si, (habla con tono dulce y expresando un pedido) ¡hablad en 'nuestro' idioma, y yo también quiero escuchar!, ellas a veces continúan, a veces sí, a veces no. Así les gusta, que no escuchen (sus) secretos, tal vez tienen secretos, ellos no quieren que escuchen...

Un trío de niñas de cuarto grado, no siente desconfianza en la situación de incompreensión del idioma, y se apropian de las ventajas de tener códigos de comunicación no compartidos por el colectivo amplio, hablando en una lengua inventada. Les gusta aparentar ser de origen ruso, lo que constituye un indicador de que el estereotipo negativo no es monolítico.

H.: ¿Qué os pasa cuándo escucháis un idioma que no entendéis?

Na.: no, nosotras no estamos interesadas en eso, porque

Nu.: (riendo) ¡no entendemos!

Na.: (sonriendo) Nosotras a veces nos reímos, así en ruso...(simulan hablar en ruso).

Nu.: Y entonces piensan que nosotras de verdad (somos rusas).

H.: ¿Y porqué lo hacéis?

Al unísono: ¡Porque es divertido!

Na.: No, también nosotras queremos hablar (de nuestras confidencias) y (otros niños) van tras nuestro, sentimos que nos espían, y nosotras hablamos en la lengua de la 'g' (lengua secreta), y entonces nosotras hablamos para que nadie nos entienda.

En otra entrevista, comentamos con dos alumnas de quinto grado una situación que observé unos días atrás, en la cual ellas participaron, en un juego competitivo con dos compañeros inmigrantes, quienes las vencieron. En esa circunstancia ellas imitaron burlescamente los intercambios verbales entre sus contrincantes, los cuales no comprendieron. Es posible que envidien la comunicación libre, y la comodidad que sus competidores tienen para planificar tácticas de juego sin disimular. Estamos frente a una situación de amenaza en una actividad competitiva, en términos más cotidianos y 'reales' que los expresados por las niñas de la primer entrevista citada. Troyna y Hatcher (1992) también hallaron que los niños interpretan el uso por parte de sus compañeros del lenguaje incomprensible como una estrategia de dominación, acorde con el carácter competitivo de la cultura de pares en estas edades. En uno de los casos traídos por Troyna y Hatcher, había una base racional en esto, ya que uno de los niños de origen asiático, comentó que cuando jugaba en el patio con compañeros de esta extracción, usaban su idioma a fin de excluir y o provocar. Un niño interpretó el uso de estas lenguas como una desventaja injusta.

El siguiente texto recogido en una entrevista que mantuve con dos niños de cuarto grado, uno que inmigró hace un año y el otro que llegó muy pequeñito también aportan un ejemplo que indica el uso del idioma extranjero para proteger la privacidad:

I.: Yo pienso que A. lo hace porque élll... quiere saber todo. A lo mejor tenemos algo que él no debe saber, nos lo decimos en ruso.

L.: Tenemos chistes que son especiales, que nadie puede saberlos.

Troyna y Hatcher consideran que estas perspectivas se desprenden de la cultura de interacción y los procesos de pensamiento moral característicos de esta edad, ambos demandan igualdad de modo inflexible. Estos investigadores no toman en cuenta la inseguridad que crea a veces escuchar un idioma incomprensible y por lo tanto no se adentran en el tema, como en el caso que una niña les comenta:

“ Ellos siempre conversan en hindú y tú nunca sabes qué están diciendo. Tú dices: ‘¿De qué estáis hablando?’ y ellos comienzan a insultarnos en una lengua diferente y nosotros continuamos ‘¿Qué decís? ¿Qué decís?’.” (Troyna y Hatcher, 1992: 85).

Resumiendo: el idioma no comprendido genera recelo y temor de ser atacado física o verbalmente, en algunas situaciones tiene el valor agregado de ser interpretado como una superioridad injusta para el otro, especialmente en una competencia abierta. En algunos casos, esa ventaja es valorada y los niños hacen intentos de apropiación, ya sea hablando entre ellos en algún idioma codificado secretamente, como la lengua de la ‘g’ o aprendiendo un nuevo idioma. El conocimiento de varios idiomas es algo valorado tanto en la sociedad israelí como también en la escuela. Los niños admiraban mi conocimiento del castellano, “*¡Qué suerte tienes!*” y hubo quienes expresaron su apreciación del bilingüismo de sus compañeros inmigrantes.

A fin de superar la desventaja real y o imaginada, se establecen alianzas entre los compañeros nativos y los inmigrantes con más años en el país o los alumnos que tienen un dominio bueno de algún idioma adicional.

6.3.3 ¿EL IDIOMA ES UNA BARRERA PARA LA COMUNICACIÓN? EL REDUCIDO ATRACTIVO DE LOS INMIGRANTES

Muchos niños consultados depositan en el idioma la causa de las dificultades en la interacción con sus compañeros inmigrantes. Pero en varias entrevistas, el desarrollo de las mismas cuestiona la simplicidad o la monocausalidad implícita en el enunciado.

Por ejemplo, como presenté en la unidad anterior, B. un alumno de quinto grado no ve ninguna posibilidad de comunicación con Ilya, en su argumento, aun cuando haga un intento de aproximación, éste será infructuoso, se producirá un desencuentro. Comienza hablando de un individuo y pasa a referirse a un grupo, “ellos tienen” a un compañero que habla el hebreo fluidamente, (ya que está hace varios años en el país), se remiten a comunicarse entre sí. Parece que B. se remite a una descripción, mas la siguiente sección de la conversación mantenida con él y con A., una compañera de su clase, incorpora elementos diferentes.

A.: si cada uno cambiaría su comportamiento...

B.: sería una clase buena, educada, cohesionada.

Estas intervenciones revelan una crítica sutil, transformando así la descripción vertida hasta aquí en registro referente, en un reproche hacia los otros. Esta fue mi interpretación durante el encuentro, también guiada por mi conocimiento de B. y la imagen que de él me transmitió su maestra. *A posteriori*, considero que tal vez como en otros casos, estemos nuevamente ante una proyección: nosotros no nos comunicamos, pero ellos son quienes están en falta por no comunicarse y mantenerse encerrados.

Según estos niños, la clase está dividida en sub-grupos que no se comprenden mutuamente. Este fenómeno ha sido corroborado por mis observaciones y las de la maestra. Otra interpretación, es que este reproche asume la norma o expectativa adulta y pública: la toma de responsabilidad –aparente- por la cohesión de la clase. En la entrevista, es probable que los niños intenten ofrecerme una imagen acorde con la norma, más aun teniendo en cuenta que al comienzo de la misma hablamos de la función de B. como representante de su clase en el Concejo de Alumnos de la escuela. En la sección siguiente de la entrevista, B. dice haber pensado que el nuevo inmigrante de quien estamos hablando, se amigaría con los “*chicos que hablan ruso y con otros chicos él seguramente no podrá.*”

B. asume que el recién llegado establecerá relaciones con quienes hablan su misma lengua, mas también estima que hay otros factores que intervendrán en el establecimiento de su red de amigos. Para ejemplificar dice que un niño que no se siente querido en la clase, como E., un compañero que lleva gafas, rechazará al nuevo. Mas el niño al que alude, justamente ha tenido expresiones de empatía hacia Ilya y lo he visto jugando con él a menudo⁴⁶. Mas adelante agrega que el nuevo tampoco será admitido por quienes detentan el poder de determinar quién es aceptado, y que

“va en mi perjuicio, amigarme con chicos como esos... Digamos que me hago amigo de Catalina, dirán: ¡Ijsa! Ijsa! ¿Qué? ¿Catalina? ¡Qué repugnante es! ¡Simplemente rusos!. Toda clase de cosas.”

H.: ¿los chicos no quieren a los rusos?

A.: La etnia no importa, lo importante es cómo es el niño.

⁴⁶ Probablemente establecieron amistad compartiendo la marginalidad, asunto sobre el que hablaré en la siguiente unidad: Ubicación.

B.: Sí. Lo importante es cómo es el niño y su carácter. Por ejemplo los rusos tienen acento. Él es ruso y por eso no los quieren tanto.

De las frases que parecen reproducir un texto de alguna declaración de derechos humanos, B. pasa a exponer la razón de la marginalidad: el país de origen de los niños, el grupo social denigrado en la cultura de pares, actúan en su perjuicio, y menciona el acento foráneo de los niños inmigrantes como una peculiaridad colectiva y negativa. En el serpenteo de su argumentación, habla de la desaprobación social de la que sería víctima si trabara amistad con una inmigrante. Los sujetos que lo harían son sus compañeros, mas cuando responde a mi pregunta acerca de la exclusión, contesta con un discurso moral. Inmediatamente busca equilibrar su exposición depositando en el círculo cerrado de los inmigrantes la iniciativa del rechazo:

“Ellos hablan entre ellos. ¿Porqué no quieren recibirme? Si toda la clase fuera rusa, yo justamente así. No quieren recibirme porque yo no estoy con el asunto ruso. Yo no sé qué, yo hablo hebreo. Ellos se juntan con chicos que hablan ruso, no se amigan así nomás, por eso es imposible amigarse con ellos.”

Parece ser que B. supone que si las proporciones serían distintas, él estaría en otra posición dentro de la sociedad que la clase constituye. Habla de una dinámica de relación entre mayoría y minoría, de estar él en la ubicación incorrecta, sufriría del mismo confinamiento social que los inmigrantes: *“Si toda la clase fuera rusa, yo justamente así”*.

Nuevamente estamos frente a una proyección, ya que atribuye a los inmigrantes el comportamiento de los niños nativos y supone que ellos le rechazan por el mismo motivo que los nativos lo hacen, el acento: *“No quieren recibirme porque yo no estoy con el asunto ruso, no tengo acento ruso”*. Siguiendo la acepción tradicional, la proyección se refiere a la atribución a otros de los motivos propios. En este caso, mi

interlocutor sabe que el rechazo o la reticencia a establecer contacto con los inmigrantes no son aceptados por los adultos- agentes de la institución escolar en la cual se lleva a cabo nuestro propio encuentro. Probablemente me ubica a mí en la misma categoría. Es por eso que proyecta, atribuye a sus pares, sus motivos y comportamientos. Otra posible explicación a este texto es que B. interpreta la asociación entre los niños que hablan la misma lengua como una falta de interés por su parte en su integración en la nueva sociedad. Esta interpretación también forma parte del discurso israelí con respecto a esta inmigración. Mas la misma sinuosidad de la entrevista indica que él participa en la reproducción de la figura denigrada de los inmigrantes, sin admitirlo, dada la reticencia de los entrevistados a formular enunciados racistas, por temor a ser reprobados.

(Billig,1997; Van Dijk,1987; en Troyna y Hatcher, 1992.

A continuación su compañera de entrevista introduce nuevamente el registro preceptivo, mencionando las obligaciones que los inmigrantes deben tomar a su cargo y que el texto de la entrevista implica que no lo hacen:

A.: Hay que saber también hebreo, aprender todo el tiempo la lengua.

B. sigue con la sinuosidad que caracteriza la entrevista:

B.: Bueno, por eso, y hay algunos que hacen a propósito.

H.: Por ejemplo, ¿qué es a propósito?

B.: Chicos rusos que a propósito dicen secretos y hablan en ruso en lugar de hebreo...

...es imposible recibirlas (o aceptarlas) porque no tienen acento hebreo. Por ejemplo cuando yo hablo con ellos , incluso tareas para el hogar y les digo: ven, escribe así y así. El no escribirá así, porque él no sabe qué escribir.

La culminación llega con la expresión de un reproche que encierra fantasías intranquilizadoras (los secretos), y una determinación de rechazo completo.

En la entrevista con B. se vierten diferentes factores que los niños consideran como obstáculos en la relación con los inmigrantes. Estos son: la carencia de un idioma común, la figura negativa que los grupos de poder en la sociedad de pares han construido de ellos con la exclusión consiguiente; y su asociación endogrupal. Todo está expresado en términos definitivos, sin mencionar procesos a lo largo del tiempo que incluyan la posibilidad de cambio o de un desarrollo por etapas, sin evidenciar conocimiento del otro ni empatía hacia él, salvo la oscura mención de que “*Si toda la clase fuera rusa, yo justamente así*”. Hay comentarios proyectivos, como ya se han recogido en otras entrevistas.

Otras entrevistas ofrecen información acerca de la imagen social negativa de los inmigrantes procedentes de la ex URSS como un factor de peso mayor en su aislamiento. Por ejemplo A. me informa con su sonrisa encantadora cómo se comunica gestualmente con su vecina de mesa, quien llegó al país hace sólo unos meses. El factor lengua se expresa contiguo al de identidad étnica:

“...ella no entendía hebreo, le hice una forma, que yo le quiero pedir una goma de borrar, ella me la dio, como-si-una-con-la-otra-hicimos, aún si ella es una nueva y rusa y yo, como si, israelí, nos amigamos un poco”. (Nótese el ‘aun’).

T., su compañero de entrevista, al continuar con el recuento de los niños que ingresaron a la clase este año, menciona una nativa, un niño que inmigró hace un año y llegó de otra escuela de la ciudad y a la recién aludida. El niño “*se hizo un poco amigo mío, y luego vino Natali, que no entiende hebreo. ¡Y tampoco entendió una sola palabra!*”. T. manifiesta que no le molestó la cuestión idiomática, puesto que no tiene expectativas de trabar amistad con ella. Primero ambos entrevistados presentan una realidad en la

cual saben que la niña nueva hallará alianzas amistosas entre las congéneres que hablan su lengua. Continúan diciendo que los varones están en sus asuntos, A. lo ayuda y agrega: “y también la mayoría de las nenas”, los niños la observaron y descalificaron decretando que es fea, gorda, parece japonesa, tampoco es israelí, entonces no hay posibilidades de interacción. Ambos prosiguen su argumentación implicando que hay una lógica en una agrupación según dos ejes: uno constituido por el idioma o el origen, el segundo es el género. En su opinión el primero es el dominante.

A.: Entonces, los varones, ¿qué tienen para interesarse en ella? Si hubiera sido eh, israelí, todavía, pero digamos, si yo soy israelí, los varones también, yo estoy con ...

.....

A.: De acuerdo, pero en especial, como si, esas que vinieron de Rusia, como una que se llama Tatiana, también hay varones rusos y eso, entonces, ellos como si hablan con ella ruso ¿sí? Ellos saben también ruso. ¿Qué les importa? Como nosotros sabemos hebreo, y no que él sabe ruso y yo sé hebreo.

T.: Nosotros en la clase, también... muchos varones se amigan con nenas y nenas con varones...como si, nosotros israelíes, israelíes, (agrupándose) como si no nos importa...

Hasta aquí, los criterios parecen ser claros, según este enunciado el agrupamiento se produce en base al criterio idiomático o nacional. Mas enseguida se devela otro criterio, el rechazo generalizado de los niños inmigrantes, que en otras entrevistas aparece más disimulado:

A. (con una sonrisa): Lo principal es que no sea ruso.

T: sí.

Inmediatamente, la niña parece reconocer el significado reprobado socialmente de su frase y la modifica:

A. (habla con cierta vehemencia): *pero...como si, no es lindo, si pensamos ¿de verdad? Si T. fuera ruso, no sería lindo, todos se reirían de él, de cómo se ve, ¿y qué si es ruso? Aún es un ser humano. Porque es un ruso, uno no es uno de nosotros, entonces nosotros no nos amigamos.*

T.: *Bueno, si fuera un ruso me buscaría entonces eeh un amigo ruso...*

A. (sigue la vehemencia): *Bueno, pero si tú....pero si tú no quieres amigarte con ella, entonces no le digas nada⁴⁷, y eso, porque al final de cuentas ella es un ser humano, ella....nooo es un animal...al final de cuentas en un ser humano, (T. intenta decir algo) sólo diferente de nosotros, ella es rusa y nosotros somos israelíes.*

T.: *Eso.*

Durante el desarrollo de la entrevista hay más oportunidades para sondear los pensamientos de los niños con respecto a su relación con los inmigrantes. En el camino pasamos de un momento de enunciados estereotipadores y negativos a otros en los cuales ambos me informan sobre sus amistades con niños de origen ruso; basan la falta de contacto en el idioma y luego la trasladan a cuestiones de identidad étnica. Los pasajes son rápidos.

H.: *¿Porque lo importante es que no sean rusos?*

T.: (con efusión): *¡Ellos no comprenden hebreo!*

A.: *Ellos no comprenden nuestro idioma, esto, yo no puedo...*

T.: *Tú no puedes decirle: encontrémonos.*

H.: *¿Nadia no entiende hebreo? Yo hablo con ella en hebreo.*

⁴⁷ No le digas nada: implica al menos burlas o emisión de juicios derogatorios aún siendo dentro de subgrupos de nativos.

Luego A. revela a T. que su amiga Irina, quien inmigró hace un año y superó velozmente la barrera del idioma, es una amiga muy grata.

La conversación con un niño de quinto grado, depara una de las pocas ocasiones en las que un entrevistado se expresa localizando la carencia en sí mismo:

H.: en qué es difícil?

M: Yo, yo hablo hebreo, y ella habla ruso y yo no sé ruso...

Luego el niño trasmite su idea acerca del aprendizaje del hebreo por parte de la inmigrante como un proceso, él considera que ella mejorará su dominio de la lengua:

“Ella noo habla tan bien el idioma hebreo...aún no habla bien, pero habla un poco”.

A lo largo del texto se desprende que lo ‘difícil (de) arreglarse con ella’ implica varios aspectos: el esfuerzo que el nativo debe hacer si quiere conversar, enfatizando justamente el aspecto comunicativo del idioma y, tolerar los efectos que el conocimiento parcial del mismo por parte del inmigrante imponen sobre su estética o forma a nivel de sintaxis y fonética. Por el contrario, la siguiente niña, reproduce la figura carente generalizada:

Ha.: no me arreglo (con ella), ella no entiende nada.

La inmigrante aludida estaba hace tres o cuatro meses en el país. Lo interesante es que la compañera de Ha. en la entrevista, quien también comparte la mesa grupal en la clase, comenta que interactúa un poco con ella, entre otras cosas, intercambian lápices para colorear. Ha. formula expresiones muy antagónicas contra los inmigrantes en diferentes secciones de la entrevista. Hacia el final de nuestro encuentro, comenta casualmente que tiene una instructora, una estudiante universitaria de origen ruso, lo cual es un claro

indicio de que tiene necesidad de alguna ayuda a nivel emocional o de aprendizaje⁴⁸, y simultáneamente indica que tiene una relación de ayuda con ella. En la edad de Ha. esta es una relación por lo general placentera y aun no es vivida como estigmatizadora. En otra parte de nuestra conversación Ha. habla de la compañera inmigrante con mucha irritación y emplea las deshumanizantes figuras de garrapata y piojos. Es decir que cada una de las niñas presentes, establece relaciones de carácter diverso con la misma inmigrante y el desconocimiento de la lengua tiene implicaciones diferentes para cada una. Ha. tampoco transfiere su relación positiva con su instructora, de quien comenta apaciblemente que aprende ruso, ante lo cual su compañera de entrevista le pide con entusiasmo que le enseñe ese idioma.

6.4 UBICACIÓN SOCIAL DE LOS INMIGRANTES

“...todos los chicos rusos y los inmigrantes, eh...no son populares... mira, D., G. y S. ¿Porqué no son populares? Porque son rusos, por eso no son populares.”

También en otras entrevistas, me informan que los ‘rusos’ no son populares, sólo se menciona como populares a niños nativos.

M., un alumno de cuarto grado, al hablar de sus amigos en la clase, los niños que indica con quienes no está *“para nada en contacto”* o *“no quiero en absoluto”*, son dos varones inmigrantes. Estos términos tan absolutos indican un claro rechazo.

Los nuevos inmigrantes⁴⁹ están ubicados periféricamente en el entramado social de sus clases. Apelando al ‘sentido común’, podríamos decir que esto se debe a que están en el comienzo de su vida social en el país y en la clase, o parafraseando a Elias, que carecen de historia y alianzas en el nuevo lugar (Scotson y Elias, 1994). Mas esto no es

⁴⁸ Hay programas de cooperación entre las universidades y el Ministerio de Educación en los cuales los estudiantes a cambio de trabajo personalizado con niños reciben ayudas financieras para sus estudios y/o vivienda.

⁴⁹ Nuevos inmigrantes: aplico la definición del Ministerio de Educación para quienes llevan a lo sumo dos años en el país.

suficiente cuando nos referimos a niños que ya están finalizando su segundo año en la misma clase. Hay otros factores implicados en esta ubicación social. Los primeros vínculos que establecen al arribar al país e ingresar a la clase, se hacen con los inmigrantes que tienen más tiempo de residencia, quienes a su vez están en posiciones periféricas. La primer explicación a la que se puede llegar para comprender estos vínculos, es la facilidad de la comunicación por compartir la misma lengua.

En la sociología de la inmigración se ha descrito como una de las primeras etapas en la sociedad de arribo, la reorganización de un entorno cercano compartido con personas que comparten el origen socio-cultural. Este nuevo marco no constituye un encierro ni un rechazo de lo que el nuevo medio tiene para ofrecer, como es interpretado en la sociedad israelí a menudo. La comunicación con gente que comparte lengua y cultura permite no sólo un descanso de las fatigas que la adaptación exige, también resarce de la pérdida de aspectos de la identidad ⁵⁰. Thomas y Znaniecki (1918), tal vez de los primeros en referirse a esto, sostienen que la comunidad de inmigrantes con diferentes historias en el país de acogida, constituye una mediadora entre la cultura de la que se ha partido y aquella a la que se arriba. Ambos factores son significativos, sin entrar a un análisis o crítica de todo el trabajo de estos autores.

Otro factor incidente en las relaciones próximas establecidas entre los inmigrantes recientes y aquellos con mayor tiempo en el país ensambla con las ideas de Agar (1980), acerca de la concordancia entre la ubicación social de los miembros de una comunidad y su disposición a entablar relación con un forastero. Aunque se refiere a la recepción del etnógrafo en la sociedad, lo que Agar indica es relevante con respecto a la acogida que se hace del nuevo en el grupo de niños. Este antropólogo constata que el etnógrafo, a

⁵⁰ No entraremos a detallar cómo la identidad se ve afectada por la migración, mas pensemos sólo que la falta de reconocimiento intersubjetivo en el medio próximo ya implica un fuerte daño a la misma.

quien denomina sugestivamente ‘el extranjero profesional’, significa un recurso potencial que el miembro periférico de una sociedad puede llegar a controlar y así mejorar su estatus. El periférico (*deviant*) “no tiene nada que perder y todo para ganar al aproximarse al etnógrafo y establecer una relación”, ya que está en una posición social baja dentro del grupo. (Agar, 1980:86). En el caso que nos ocupa, el inmigrante nuevo implica para el veterano la posibilidad de una relación en un marco en el cual no es muy requerido o en el cual goza de poca aceptación. Recordando a Bourdieu, podemos afirmar que las distintas ubicaciones en el espacio social o *campo*, construirán distintas realidades, intereses y necesidades (Bourdieu, 1991). Otra fuente que destaca el mismo fenómeno también advierte que las amistades potenciales pueden ser restringidas o afectadas por el estatus que detentan los niños y su pertenencia a algún grupo, como ser los grupos de populares, revoltosos, solitarios, etc. Estas agrupaciones determinan restricciones y delimitaciones sociales fuertes. (Asher y cols., 1996). Sobre el mismo tema y desde su perspectiva, van Dijk (1997) nos dice que las formas en que los miembros de un grupo hablan de otros están relacionados con su posición en la sociedad y el discurso social.

Siguiendo con el mismo tópico, otro concepto relevante es el de ‘disponibilidad cognitiva’, que da cuenta de las variaciones en la categorización de los otros dentro del grupo y admite que las percepciones de éstos pueden variar entre los miembros, según su ubicación dentro del grupo. (Turner y otros, 1987). Un ejemplo que concretiza todo lo dicho, lo constituye la mención que Olga hace de M. (también vecina de mesa) como amiga. La primera inmigró hace unos ocho meses, la segunda es una nativa que ingresó este año a la clase, y es la única niña nativa que Olga nombra al ser interrogada por sus relaciones en la escuela, el resto son niñas que hablan ruso. Entre ellas, niñas que llevan

en el país entre cinco y nueve años. M. en su posición marginal, está más dispuesta a entablar relación con Olga que otros compañeros.

Podemos agregar otra faceta al análisis con otra aseveración de una niña de quinto grado cuando hablamos del trato con los nuevos existentes o hipotéticos por parte de los populares. Doris presenta una teoría según la cual los populares son menos receptivos dado que “...él es extraño y diferente de ellos y les sería difícil aceptarlo”.

La frase de Doris tiene tres segmentos de significado. El comienzo de la misma no incluido acá textualmente, señala que los ‘populares’ son más reluctantes al contacto con los nuevos que el resto de sus compañeros. Esta observación constituye el complemento de lo aseverado arriba con respecto a la mayor apertura de los miembros marginales de la comunidad hacia los ‘forasteros’.

El estudio de N. Elias, *Established and Outsiders* (1994) que introduce en la sección de Teorías de Medio Alcance permite comprender esta mayor renuencia. Elias considera que una de las tácticas implementadas por el grupo receptor a fin de mantener su cohesión frente a los nuevos es la demanda implícita de avenencia a sus normas.

Cuando la pertenencia al grupo confiere una auto imagen muy buena, el respeto a las normas es muy fuerte, como en el caso de los populares, quienes están muy atentos a su modo de vestir, comportamientos, la imagen que exhiben y la compañía en la que se hallan, y con la que logran ‘la distinción’. “Dime con quien andas y te diré quien eres”, en este caso tiene relación con la identidad social y el estatus que detentan y deben proteger. Al respecto, en uno de los monólogos teatrales en los cuales hablan desde los personajes que han creado, una de las niñas manifiesta:

“...Y esto puede ser también por la presión social . Pensé que si seré parte de sus amigas, me dirán: ¿qué, tú eres amiga de esa empollona?”

Considero adecuado también el aporte que desde la teoría de la Identidad Social, brinda un experimento de Abrams (1990). Este investigador cuestionó la inevitabilidad de una sola clase de comportamiento intergrupar como consecuencia de la prominencia de la pertenencia grupal; es decir, quiso probar que no todas las respuestas serían del mismo tenor o intensidad. Abrams halló que los niños que estaban más ocupados con su definición como miembros de un grupo, fueron los que demostraron una mayor adherencia al mismo y un comportamiento típicamente intergrupar.

En nuestro caso, los niños que detentan posiciones centrales en la jerarquía social de su clase, ‘los populares’, evitarán el acceso de cualquier posible competidor por medio de la acentuación de la diferencia y su denigración. La afirmación de Doris y algunos textos de los monólogos de personajes, coincide con la conclusión de Abrams.

Presentaré uno de ellos a continuación:

H.: quiero preguntarle algo a Sharon (Vivianne), para lo cual la invito a que se sienta en la zona de actuación: ¿qué sentiste cuando viste entrar a Noa, la alumna nueva?

Vivianne: ahora soy popular, sentí que ahora soy popular, temí que ella llegara a ser más popular que yo. Cuando entran niños nuevos a la clase, al comienzo les acosan, pero luego descubren que ellos también son simpáticos y temí que ella sea más popular que yo.

Pero sabemos también que los individuos también actúan de modo personal y no como autómatas, y siempre es posible hallar más de una excepción a las conclusiones generalizadoras. Recibí información sobre una de estas excepciones en la misma entrevista citada, cuando el otro participante en la misma, al relatar la recepción poco agradable de la que fue objeto un inmigrante el año anterior, indicó que un niño líder en la clase tomó públicamente al mismo bajo su protección. En esta anécdota, vemos que

un sujeto aprovecha su posición de poder para oponerse a un clima grupal (no monolítico) y tomar bajo su amparo al nuevo compañero.

Otro monólogo puede aportar ‘densidad’ a la descripción y explicación sobre la disposición de los marginales o solitarios de acercarse a un miembro nuevo de la comunidad y es la de establecer una relación con una figura de identificación y ganar una alianza:

Yoli, acostada sobre una colchoneta, comienza a hablar a su diario. Primero le cuenta acerca de la experiencia de ser hormiga, el ser pisada. Le induzco a que hable del encuentro que actuó en el cual ella era una hormiga-reina y se topó con una hormiga obrera anaranjada, de otra especie y hormiguero. Habla con voz emotiva, con muchas pausas entre las frases.

“ ...Una vez, tú recuerdas cuando, encontré una pequeña hormiga, una trabajadora, y comprendí que no sólo yo estoy en peligro, muchas están como yo. Y toda hormiga es una hormiga, no importa cuál es el rango que le den, ella puede ser una reina, o la trabajadora más pequeña. Me gustó haberla encontrado, ella era amable. Conocí, conocí una cultura de otras hormigas, de un rango diferente. Bueno diario, esto es lo que tengo por ahora para contarte, mañana te contaré acerca de mi próximo encuentro. Hasta la próxima”.

Las niñas aplaudieron con entusiasmo.

Hubo niños que explicaron las conductas agresivas hacia los inmigrantes de algunos compañeros como tácticas para mejorar una posición social o como expresión de una frustración por su bajo estatus social. Esta es otra de las modalidades en las que se expresa la conclusión de Abrams. En el *argot* hebreo es muy concreto, ya que uno de los modos de decir menospreciar es el modismo ‘bajar de un lugar alto’ hacia el

destinatario de la agresión, o ‘tirarse encima suyo’. Para significar que es mejor se dice que alguien ‘sube por encima de’ o ‘está encima de él’.

N. (niña de quinto grado):... *nosotros no nos reímos de ellas ni nada, pero, eh...B. se ríe de D., él no es popular, necesita reírse.*

En otra entrevista, B. explica que un compañero de su clase llamado E., se ensañará con el nuevo inmigrante, “*porque tiene un punto débil, usa gafas, como si, no es aceptado*”.

También una de las maestras de ciencias, observó que las relaciones entre los inmigrantes y nativos

“*...no son buenas...Y si se establece alguna relación, es con un alumno rechazado (socialmente)*”.

El cuadro de marginación se registra también en las observaciones efectuadas durante los recreos. Estos constituyen un marco muy interesante para la observación de las interacciones, dado que el elemento de elección libre de compañía es mucho mayor en ellos, y forman parte de los momentos más apreciados en la escuela por los niños, dado su carácter lúdico. El aspecto de interacción social en ellos predomina y al disminuir el control directo de los docentes, permiten percibir a lo largo del año, el entramado social de la comunidad escolar. Es así que encuentro en los recreos grupos con mayoría de inmigrantes jugando entre ellos, tanto aquellos que están en el país entre 2 y 5 años, como los recientes.

Los grupos están formados por 4-5-6 y a veces más niños, de quinto y cuarto grado, con frecuencia se comunican en hebreo. Se los ve más a ellos en grupos homogéneos por origen que a las niñas, quienes si están en formaciones que comparten el origen lo hacen en tríos o dúos. Cuando el clima lo permite, la mayoría de los autóctonos juega en los patios descubiertos, muy espaciosos, y los inmigrantes mayoritariamente prefieren jugar en los patios y pasillos internos, lugares más resguardados y delimitados. S. La maestra

de inglés, observadora de cuestiones culturales y étnicas, y a quien confío mis impresiones, las confirma con sus propias observaciones. Los lugares predilectos parecen ser un símbolo, como ya lo dijo Simmel (1967) en su trabajo sobre el extranjero: las relaciones espaciales son la condición y el símbolo de las relaciones humanas. Dos factores entran en juego en esta ubicación espacial: los nativos evidencian la predilección por los lugares abiertos y grandes, en una metáfora de ser ‘dueños de la tierra’ y las actividades con mucho despliegue de energía que se estimula, especialmente en los varones. Los inmigrantes, prefieren la seguridad de un ámbito más delimitado y protegido. Amén de inclinaciones desarrolladas culturalmente, los niños están en lugares separados, cuando pueden elegirlo, -como es la situación del recreo- no se encuentran.

Los niños inmigrantes juegan a las escondidas, la mancha (juego de carrera y persecución) u otros juegos no definidos como deporte. El juego más popular entre los varones era el de figuritas, algunos alumnos nativos se acercaban para observar, con menos frecuencia se incorporaban al juego. Se ve con mayor frecuencia a los niños en grupos grandes y homogéneos en cuanto a su procedencia; las niñas estaban en formaciones más pequeñas. Los varones nativos prefieren el patio abierto. A medida que avanza el año lectivo noto algunos cambios en el juego de las figuritas. Comienzan como agrupaciones homogéneas de varones inmigrantes, a veces se incorporan u observan nativos o inmigrantes. Son situaciones dinámicas que se disuelven cuando alguien pierde todas sus figuritas o no quiere seguir dilapidándolas.

En el espacio de las aulas y durante las clases, los niños se mueven con bastante libertad entre mesas y ‘centros de trabajo’ que permiten desarrollar actividades variadas relacionadas con el tema de estudio. Esto habilita la posibilidad de interacciones no comprometedoras, que ofrecen una ilusión de integración. Mas las menciones de listas

de amigos manifestadas en las entrevistas, las elecciones de compañeros para asistir a las mismas, como así también las resistencias a trabajar en grupos con niños diferentes a los usuales, cuando así lo designan las maestras, demuestran que la multiplicidad y variedad en las relaciones es una ilusión.

En el cumpleaños de una de las niñas que inmigró hace un año, percibo un clima tranquilo, que en algunas mesas llega a ser muy alegre. Por ejemplo, un grupo de niños nativos que toman y balancean los vasos con las manos en alto como en un festín.

Quienes ayudan a la inmigrante en la preparación de los juegos y con la entrega de las porciones de torta, son sus compañeras ruso-hablantes y una niña cuyos padres inmigraron de Georgia (ex URSS). Es decir, el rechazo no es total, pueden disfrutar de una fiesta organizada por ella y en su honor, como invitados, sin colaborar. Asimismo, en eventos especiales como una visita a un museo, se agruparon según el interés por las actividades ofrecidas y las diferencias de clases escolares, géneros y orígenes quedaron relegadas.

Aun cuando la tendencia de agrupación étnica es muy clara, no es absoluta. Incluso los niños mencionados como los más rechazados, a lo largo del año establecen relaciones, tienen interacciones y comparten juegos con otros niños. Los boicots no resisten mucho tiempo y la marginalidad total tampoco. Creo que esto se debe no sólo a características evolutivas de la sociedad de pares, sino también al sistema de trabajo en grupos y al hincapié que cada maestra pone en la educación social y moral y a las prácticas que la escuela implementa para cumplir sus objetivos en estos aspectos. El aprendizaje en grupos permite los contactos de diferentes grados de intensidad.

Sin embargo los textos producidos en las entrevistas, asociaciones libres y los grupos de juegos dramáticos, hablan de la marginalidad de los alumnos inmigrantes. Como

puntualiza Simmel (1967), el extranjero entra en contactos esporádicos, pero no está conectado orgánicamente.

6.5 LAS MAESTRAS Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES

6.5.1 IMAGEN POSITIVA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES ENTRE EL PERSONAL DOCENTE.

En la primer entrevista que mantenemos, la vicedirectora me informa que

“en la escuela se percibe a los niños inmigrantes como un input muy positivo”.

Durante mi permanencia en la escuela concuerdo con esa valoración y recojo testimonios similares de otras integrantes del personal que expresan lo mismo. Durante una de las primeras asambleas de personal docente, se habla de cortes en horas de trabajo por disminución de alumnos. Una de las maestras, intentando tranquilizarse y tranquilizar a sus compañeras comenta que están llegando más inmigrantes al barrio y que se esperan más, lo cual asegura mantener la fuente de trabajo en la escuela.

También dice que estos niños son alumnos buenos y contribuyen a un buen clima en las clases. A lo largo del año algunas maestras manifiestan agrado y valoración de estos alumnos por su estilo tranquilo, abnegación en los estudios y en toda tarea que emprenden. Consideran que constituyen un aporte innegable al nivel de la escuela, ya que la mayoría de los niños de la población nativa del barrio provienen de familias de bajo nivel educativo. Los inmigrantes, provenientes de las zonas europeas de la ex URSS son conocidos como un sector con alta motivación en los estudios y buena formación.

En el recreo posterior a una competencia de fútbol entre dos clases, los educadores de ambas comentan con entusiasmo los pormenores del juego. La maestra de una de las clases involucradas comenta a su colega:

“ ¡¿Viste cómo juega Y. (inmigrante)?! Es el niño que toda madre y maestra quisieran, es bueno en los estudios, juega bien a la pelota...”

6.5.2 DISCURSO ABIERTO HACIA LA MULTICULTURALIDAD Y LA ACEPTACIÓN DEL INMIGRANTE

En general el discurso de las maestras es liberal y abierto hacia la multiculturalidad y los inmigrantes. Uno de los ejemplos se presenta cuando en un quinto grado se organizan los preparativos para la comida de Pascua que llevarán a cabo en la escuela con anterioridad a la fecha⁵¹, como se acostumbra en todas las escuelas primarias de población judía del país.

Al hablar de las costumbres de esta festividad, en la cual tradicionalmente está vedado el pan, la maestra dice:

“...la matzá (pan ácimo tradicional en la Pascua) que algunos comen y otros no”.

La misma docente, en una clase dedicada a tratar temas relacionados con la prensa, dice:

“hay diarios en idiomas diferentes, a fin de que las personas que llegaron se acostumbren lentamente a este país.” Pasa a pedir que traigan diarios de la casa:
“no pregunto por diarios en ruso porque yo no puedo leerlo”.

Acá hay un doble significado: por un lado reconoce la existencia de los diarios en diferentes idiomas y la justifica, por otro, asume que si no lo entiende, no tiene sentido incorporar diarios de esta lengua. Podría haber sido interesante justamente que un alumno traduzca, tal vez la maestra no pensó en esto por una necesidad de conocer el material que se introduce en la clase, y tal vez estemos ante otro ejemplo de la ansiedad que el idioma no comprendido genera.

⁵¹ El sistema escolar tiene 3 semanas de feriado relacionados con la Pascua. Se acostumbra que los niños realizan una pequeña comida ceremonial en clase con su maestra el día anterior a las vacaciones.

Hubo diferentes ocasiones en las cuales algunas maestras expresaron su desacuerdo con los prejuicios y atribuciones negativas de la población nativa de la escuela hacia los inmigrantes. Estamos frente a una manifestación más de un fenómeno ya documentado en otras investigaciones y que presenté en el primer capítulo, acerca de las diferencias entre la población con diferentes grados de instrucción y su actitud hacia los inmigrantes. Específicamente, las maestras, quienes tienen un nivel de instrucción mayor que la media de la población nativa de padres de esta escuela, tienen una actitud más liberal y abierta hacia los inmigrantes, especialmente en lo que se refiere a aspectos religiosos y de identidad colectiva, que los padres de muchos de sus alumnos y lo que éstos reproducen en su discurso.

El idioma ruso es reconocido y aceptado, también para favorecer la comprensión de los temas de estudio. Por ejemplo, en la clase de Biblia, la maestra se dirige a la clase para preguntar si alguien tiene una Biblia en ruso, para un alumno que no domina el hebreo. En otra clase, cuando es introducida una inmigrante, una niña le propone amistad. Le habla en un hebreo que recuerda al lenguaje atribuido a los ‘pieles rojas’ en las películas norteamericanas, considerando que este es un estilo fácil de comprender. La docente al escuchar, le pide a una niña que traduzca el mensaje al ruso, todo esto se lleva a cabo públicamente.

6.5. 3 PRÁCTICAS Y ACTITUDES DOCENTES RELACIONADAS CON LA INCORPORACIÓN DE LOS INMIGRANTES

Hay diferencias en la medida en que las docentes son percibidas por sus alumnos inmigrantes como benefactoras y comprometidas con ellos, y en su compromiso en la inserción social y pedagógica de ellos, según pude observar.

En varias oportunidades observo que los niños inmigrantes, cuando ya pueden expresarse en frases, aun siendo breves, son invitados a pronunciarse frente a la clase en los temas que la ocupan, y a manifestar su conocimiento. He visto a lo largo del año que las docentes piden a la clase colaboración con los nuevos, atención a sus palabras, encomian en público sus avances. Los veteranos toman parte activa en todas las actividades escolares y reciben roles en los que su presencia y aportes son claros, al igual que el resto de sus compañeros. Ejemplos: un niño que finalizó una tarea en Inglés, es encomendado a ayudar a otro; otro lee un texto en una ceremonia escolar, las maestras toman en cuenta su aporte en conversaciones grupales, se delega en un alumno inmigrante veterano escribir en ordenador un texto elaborado por la clase, etc.

Una de las primeras medidas que toman las maestras públicamente cuando ingresa un alumno, es ubicarle al lado de algún estudiante veterano y bilingüe. Algunas repasan con la clase las normas de una buena recepción, enfatizan la ayuda y la sanción de la hostilidad en cualquier forma. Las enseñantes también toman contacto con los padres de alumno, *a posteriori* de la asesora psicopedagógica de los inmigrantes. En muchos casos la comunicación directa con los progenitores es limitada, a menos que tanto la maestra y los padres hablen el inglés, que funciona como *lingua franca*.

Hay maestras que dedican específicamente tiempo a actividades cuyo objetivo es la cohesión de la clase como grupo. Lo hacen festejando en el aula los cumpleaños de todos los niños y-o llevando a cabo celebraciones de las festividades del calendario hebreo. En ambos casos, los alumnos son activos en la organización de los eventos. Una maestra a lo largo de todo el año dedicó tiempo y actividades al aspecto socio-emocional de su clase, especialmente en lo que se refiere a las relaciones entre todos los miembros de la misma. Entre otras medidas, introduce un método denominado “El círculo mágico”, cuyo objetivo es favorecer la comunicación verbal de temas socio-

emocionales dentro del grupo escolar. Hasta el final del año fue consecuente en esta línea y más de una vez introdujo actividades *ad-hoc* o con posterioridad a fenómenos que registró, entre ellos, la exclusión de una alumna inmigrante.

Otras docentes invierten menos esfuerzos en hacer avanzar a los inmigrantes en los estudios y-o en su integración en la sociedad de pares. Durante una conversación en un recreo, una maestra de sexto grado expresa que considera inapropiado intervenir en las relaciones sociales de sus alumnos. Otras manifiestan explícita o implícitamente, al igual que algunos niños nativos, que son los recién llegados quienes deben hacer el esfuerzo de inclusión. En una entrevista con alumnas inmigrantes de una de ellas, éstas comentaron que no siempre recurren a su ayuda, a pesar de que no tienen una queja específica en su contra. Piden más ayuda a la asesora de inmigrantes,

“ella es buena, también (la docente de la clase) es buena, no digo que no es buena, pero a veces les cree a los he-bre-os...”.

La maestra aludida pone el énfasis en la tarea didáctica e invierte muy poco en el aspecto social. Al respecto, compartió con aprecio conmigo la información hacia el final del año, acerca de los resultados excelentes que una alumna con poco tiempo en el país había logrado en unos exámenes nacionales de conocimiento matemático y lingüístico.

Otra docente, quien dedica una o dos horas del horario semanal a un programa de educación socio-emocional, toma muy pocas medidas a fin de integrar a una alumna que ingresó a comienzos del año lectivo. Al conversar con ella acerca de esta alumna, muestra poco interés y en alguna ocasión comentó en tono crítico que la niña no hace esfuerzos de integración y prefiere estar con niñas menores a ella, que hablan su idioma. Tampoco se relacionó con el informe que a mitad de año le envió la maestra del Centro de Aprendizaje de la Lengua. Mas llevó a cabo una actividad relacionada con los prejuicios étnicos, cuyo impacto no siempre positivo, se manifestó en diversas

entrevistas mantenidas con los escolares⁵². En otra ocasión, sancionó claramente el ataque de un alumno hacia la niña mencionada. A su vez, a la llegada de la niña, les dijo “*como portarnos con ella, no insultarla, no decir que tiene piojos, etc*”, según me informó una alumna suya en una entrevista. O sea que no tiene una línea de trabajo consistente, como he observado que también sucede con otras maestras a lo largo de mi experiencia como asesora psicopedagógica.

Sólo en dos oportunidades registré críticas de los niños hacia maestras por no tomar un rol más activo en la defensa de un alumno recientemente ingresado. En uno de estos casos la profesora aludida era personal especializado en una asignatura, con poco contacto con los niños. Este personal constituye figuras menos significativas para los alumnos y por consiguiente los ‘problemas de conducta’ son más frecuentes en su presencia. Hubo niños que relataron que los ataques a los inmigrantes se dan estas ocasiones o en los recreos, en ausencia de la educadora⁵³. Ningún niño manifestó alguna protesta por trato discriminatorio por parte del personal docente.

Un alumno de quinto grado sabe que la agresión a los alumnos nuevos está sancionada en la escuela:

“si un alumno nuevo, yo puedo dejarlos, no hacerles nada, irme. Porque si les pegaré, la nota⁵⁴ será mala.”

6.5.3.1 LA PRÁCTICA DE LA OMISIÓN (del capital cultural del niño)

También en El Prado de Isaac el bagaje cultural que trae el alumno inmigrante y su familia no son reconocidos, no tienen valor público. Ninguna maestra desarrolla alguna

⁵² Creo que este es un ejemplo de lo controvertida que puede ser una clase que toca un tema social candente y no se hace un seguimiento para verificar la comprensión y las reflexiones posteriores de los niños.

⁵³ La ‘educadora’ es la docente que enseña la mayor parte del currículo escolar y es la autoridad en la clase, encargada del trato con los padres de los alumnos y de centralizar todas las intervenciones pedagógicas con los niños de la clase.

⁵⁴ Nota: calificación.

actividad en la cual el nuevo alumno pueda mostrarse como alguien que tiene y sabe, y no sólo como un ser carente. Al no relacionarse con el bagaje cultural de los alumnos inmigrantes, no ofrecerles la oportunidad de compartirlo, incluso de enseñar algún juego que traen de su país de origen, es claro que se le constituye como alguien que “no tiene idioma”, “no sabe nada” y a quien “hay que ayudarlo”.

Creo que esto es un factor fundamental en la construcción que los niños hacen de la figura del inmigrante como desprovisto y necesitado. Un ejemplo similar aparece en el artículo de Shih (1998). En su investigación con dos adolescentes que inmigraron a EEUU a China, la antropóloga halló que los primeros contactos con sus pares norteamericanos en el colegio, fueron de carácter diferente y de influencia en el curso posterior de las relaciones amistosas que trabaron. Una de ellas narra que su primer contacto se centró alrededor de sus dificultades en aprender a pronunciar el nombre de una compañera nativa que se le acercó amistosamente. La otra, recibió expresiones de curiosidad por su lengua materna y su escritura, sus compañeros le pidieron que les escribiera sus nombres en su alfabeto, con lo cual lo sobresaliente fue su aporte y su individualidad y no su carencia.

La omisión indicada es una forma de constituir a los inmigrantes como un problema, produce y reproduce una figura que en los medios de difusión se refuerza cuando se destacan los presupuestos necesarios para su acogida o los síntomas de mal-adaptación de algunos de ellos (van Dijk, 1991). Este es uno de los materiales que a nivel macrosocial alimenta la hostilidad, la desvalorización y la sospecha. El pasar por alto el capital cultural del inmigrante es a su vez similar a lo que se hace a menudo en el saber producido científicamente, fenómeno que señalé en el Análisis crítico...Estamos frente a un paralelo entre las ideologías elaboradas y las del sentido común de las que habló Gramsci. Mi tendencia es interpretar esta práctica de omisión, (como quiero llamarla)

como una expresión del ‘fervor’ asimilacionista, o la ‘fagocitación’ que las sociedades cometen a fin de evitar cambios identitarios y en sus estructuras.

En otros términos, recordemos a Moore (1995), quien demuestra cómo los mismos profesores con intenciones de concretizar una posición multiculturalista en su tarea, tienen dificultades en aceptar la validez de las experiencias de aprendizaje previas, de sus alumnos provenientes de otras culturas. Estas dificultades provienen a veces de una sobre-simplificación de teorías sobre multiculturalismo o bilingüismo o una falta de reflexión sobre ellas.

Para enmarcar la práctica de la omisión dentro de la sociología de la educación, recurro al trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) y su concepto de ‘violencia simbólica’: la hegemonía de formas culturales instaurada por medio de los sistemas educativos. Un país que aun brega por afianzar su identidad, como es la cuestión de las fronteras, es ambivalente acerca de su compromiso fáctico con la multiculturalidad que puede contener dentro de ellas.

6.5.3.2 EJEMPLOS DE RECEPCIÓN POSITIVA A NIVEL INSTITUCIONAL

- En la celebración escolar del Pentecostés, un grupo de inmigrantes recientes del Centro de Aprendizaje de Lengua escolar, baila y canta junto con su maestra. La directora los anuncia con afecto y explica que ellos se emocionan mucho por actuar frente a este público y en hebreo. La audiencia los aplaude antes de que comiencen y acompaña su danza marcando el ritmo con las palmas, otorgando a la escena un clima cálido de recepción y apoyo. En el recreo siguiente, escucho a dos maestras comentar: ¡qué dulces los nuevos inmigrantes!
- La escuela celebra una ceremonia de comienzo de mes en la que se premia alumnos que se han destacado por sus esfuerzos a nivel académico, su actuación social, etc.,

también a quienes ayudan a los inmigrantes. En más de una ocasión se recompensa también a un alumno o alumna inmigrantes por sus avances en la lecto-escritura. Cuando los galardonados acuden a recibir su mención de honor, los compañeros de su clase los aplauden. Según registré en las entrevistas, los niños recuerdan con orgullo estas menciones por años.

6.5.3 LOS VECINOS DE MESA

Una táctica bastante común implementada por las maestras a fin de favorecer las relaciones entre los colegiales es la de instituir cercanía física al ubicarlos en lugares determinados en la clase. No es claro el efecto que logra este método. En algunos casos, los nativos se quejan y justamente hablan agresivamente de sus vecinos inmigrantes. Observé que una niña adujo no conocer a las niñas con quienes le impusieron trabajar en una tarea grupal, aun cuando comparte la mesa con algunas de ellas. En otros casos se ve que la vecindad acerca y establece una oportunidad para pequeños intercambios gestuales y de objetos. Aun durante las clases frontales, la disciplina no es rígida y los niños tienen la libertad de hacer comentarios entre sí. En varias clases se observan cambios en las ubicaciones de los niños en el aula a lo largo del año. Estas ‘mudanzas’ a veces son impuestas por criterios de mejora de la disciplina, agrupamiento de acuerdo a nivel de estudios, o encomendando los nuevos a los veteranos a fin de que los orienten en las tareas a realizar. De este modo los colegiales están expuestos al contacto con diferentes miembros del grupo-clase. Como ya indiqué al comienzo de la sección, en ocasiones alguien se sienta en una mesa en la que predominan los inmigrantes, lo cual demuestra que aun cuando la vecindad no siempre asegura que se fortalezcan las relaciones, ésta no es totalmente rechazada.

Algunos niños consideran que la vecindad influye en la formación de amistades:

“...depende al lado de quién se sienta (los amigos que tendrá).”

Por lo general, cuando se establece un acercamiento afectivo, los niños tratan de ubicarse juntos en la mesa, también pueden mudarse a otra luego que la maestra impartió la tarea, para trabajar con quien desean.

Una maestra le indicó a una alumna de quinto grado sentarse al lado de la niña que ingresó en esos días a la escuela y compartir el ordenador con ella, en la clase de Informática. Seguramente la docente consideraría que Oli haría una buena recepción a F. Y no sólo la introduciría en el tema de estudio específico, sino que la conectaría con otros niños. No fue así, ya que Oli, a pesar de haber recibido el rol de guía, fue quien colocó una goma de mascar usada en la silla de F. Con el consiguiente daño causado a sus prendas de vestir y la sensación de oprobio. La alumna a quien se le impuso un rol, no expresó oposición a su maestra, pero ataca a F.. La explicación que ofrece para su conducta cuando me informa de aquella se basa en un conocimiento colectivo, acerca de una imagen negativa y rechazada de los inmigrantes:

“No sé...mira, dicen acerca de los rusos que son apestosos, tienen piojos, tienen mal olor, pero ahora vemos que no.”

6.6 LOS NIÑOS INMIGRANTES

6.6.1 RECONOCIMIENTO DE SU ORIGEN POR PART DE LOS NIÑOS INMIGRANTES

La gran mayoría de los testimonios que conforman los textos con los cuales esbozo la figura de los inmigrantes, lógicamente son de niños nativos. En esta sección introduzco las voces de los niños inmigrantes.

Resultó interesante observar a medida que trascurría el año y llevaba a cabo más entrevistas y observaciones, y en los grupos de juego dramático, la disposición de los niños, o su falta, a hablar de, admitir su identidad, historia o proceso de inmigrantes. Considero que los factores actuantes en el reconocimiento o ignorancia de la inmigración en la propia vida son varios.

1. La legitimidad que una identidad amplia y la diversidad tienen en el discurso social.
2. Las prácticas sociales y culturales que impulsan a los niños a una inmersión e identificación con la cultura nueva o por el contrario, a una segregación.
3. Siendo la figura del inmigrante de la ex URSS una representación social negativa, es de suponer que los niños eviten el reconocimiento de este aspecto de su identidad.
4. Necesidades psicológicas y emocionales de los niños de sentirse iguales y pertenecientes. Estas no están escindidas del marco social en el cual los niños crecen, suponemos que una sociedad cuyo discurso trasmite la legitimidad de una identidad amplia, fomenta otro tipo de necesidades.

7.1 NO SIEMPRE SER “RUSO ES UNA BUENA PROFESIÓN”

H.: ...tú me has dicho que te sientes ruso, ¿algo más?

Y.: Ruso, hebreo, pero lo que más siento es ruso.

H.: ¿Porqué?

Y.: Porque ruso es una buena profesión.

H. (sonríe): ¿Porqué ser ruso es una buena profesión?

Y.: Porque ser un niño ruso, luego de muchos años que los niños te conocen, tú empiezas a sentir que es como una profesión, que todos te, me recuerda algo de

una película, que un hombre nuevo, llega allá al trabajo y él se convierte en el jefe y todos empiezan a conocerlo... , y ese hombre, es el comandante...

La expresión de Y. de que ser ruso es una buena profesión, transmite una idea de la identidad como algo definido, con lenguaje, técnicas y estrategias propias, como cualquier profesión. El niño insinúa que esta identidad está relacionada con las interacciones con sus compañeros: “luego de muchos años que los niños te conocen, tú empiezas a sentir que es como una profesión”. Asocia con alguien que llega a un lugar de trabajo, se convierte en jefe o comandante, o sea que Y. habla de una imagen social que siente positiva, a pesar de algunas dificultades y que le promete poder.

Y. quien tiene 10 años de edad e inmigró hace ya ocho años, tiene un fuerte acento extranjero, es muy abierto con respecto a su identidad, y orgulloso de la misma, como se podrá comprobar en los fragmentos que introduciré. Mas en dos oportunidades en las que hace declaración de su identidad, se mueve con inquietud en su silla, alejándose del micrófono y haciendo su texto menos audible. Esto introduce un elemento de contradicción en su discurso, aun teniendo en cuenta la intranquilidad motriz que lo caracterizó a lo largo del encuentro. Además, su declaración de privilegiar su identidad rusa, introduce un enunciado que implica un desafío a una expectativa social, a una representación social negativa de su colectivo de origen y-o a una posible reacción negativa de parte mía o del entorno, al decir él y luego su compañero, que no se avergüenzan de presentar su procedencia. De todos modos, Y. constituye un ejemplo un tanto extraordinario entre los niños entrevistados. Expone su bilingüismo ya al comienzo de la entrevista que se lleva a cabo con su buen amigo L., quien inmigró también con cuatro años de edad. Al ver mi pequeño grabador exclama con alegría que es igual al que usan los periodistas en la TV rusa que ve por cable.

Especialmente Y., pero también L., revelan la elección de continuidad de la identidad de origen que sus familias hacen. Tal vez una de las manifestaciones interesantes de ésta es el relato de Y. Es la siguiente:

Y.: Mi hermana pequeña...ella de todos modos será rusa.

H.: ¿Qué significa que de todos modos será rusa?

Y.: Que...aun si nació en Israel, la consideraremos rusa, como nosotros.

L.: Porque es de la familia.

Y.: Es de la familia, rusa.

A continuación emito una pregunta que introduce la posibilidad de una identidad abarcadora:

H.: Momento, momento. Vosotros decís, 'somos rusos' ¿qué más sois?

L.: Nosotros somos israelíes,

Y.: ...la patria porque estamos en Israel.

H.: ¿Qué patria?

Y.: Patria es donde nacieron, donde vivieron, pero nosotros sentimos que la patria, yo siento que mi patria es Israel y también la familia, eh...tenemos, eh...la familia siente otras cosas, que la patria nuestra es también en Rusia y también en Israel, así es.

H.: ¿En toda la familia y también para ti o contigo es distinto?

Y.: En mí es lo mismo.

.....

H. (a L.): ¿Y qué sientes que eres o quién eres?

L.: Niño, que...hay dos posibilidades... ruso, porque estuve allá cuatro años, y en Israel, estuve cinco años. Entonces, no hay lo que decir, entonces yo puedo decir que estuve en dos países, en Rusia y en Israel.

.....

H.: ¿Y si alguien te pregunta, quién eres? ¿Qué dices?

L.: Rus...eh, se puede decir también ruso o israelí.

.....

Y.: Si a mí me preguntan yo digo ruso. No me avergüenzo.

El “No me avergüenzo”, aparece en el texto de otros niños que han inmigrado cuando revelan su origen. La importancia que tienen los vínculos de familia en esta edad, junto con el apego manifiesto y deliberado de este grupo social a su origen, contribuyen a la fidelidad de los niños a la “profesión” de ser ruso.

Un par de niñas que llegaron al país con un año de edad, manifiestan orgullo por su dominio del ruso (y el inglés) y de las posibilidades de comunicación con los inmigrantes que éste les brinda. Comparan su ingreso a la escuela en primer grado y el de los niños que se introducen ahora, dando por tácita la experiencia compartida de inmigración y-o del origen común. Manifiestan el orgullo que sienten con el aspecto de su identidad relacionado con su lugar de nacimiento y lo enfatizan al informarme acerca de conflictos que tienen con un grupo de niñas nativas en la clase, una de las cuales fue amiga cercana de una de ellas. En los conflictos aludidos hay celos y sentimientos de traición mutuos con una niña cuya amistad se ha terminado. Las niñas que mis entrevistadas mencionan, constituyen el grupo de las ‘aceptadas’:

“...las chicas ven que somos rusas, somos mejores, más inteligentes...ellas quieren demostrar que no, nosotras somos mejores, vosotras no podéis ser mejores que nosotras”.

Este sentirse ‘mejores’ por parte de las entrevistadas también fue notado (silenciosamente) por mí y algunas de sus compañeras en el grupo de juegos dramáticos

en el que participaron. Como Yoli murmuró con enojo en alguna ocasión de conflicto *“piensan que son mejores”*.

A partir del texto incluido arriba, entiendo que las niñas se definen como rusas, mas cuando les pregunto quiénes son además de ser rusas, indican que no son rusas, nacieron allí, mas son judías, israelíes. “Ruso es sólo quien vive en Rusia”.

Al contrario del par anterior, estas niñas hablan de las diferencias que perciben entre ellas y sus parientes, ya sean sus progenitores o abuelas, indicando que ellos siguen con los hábitos que incorporaron en sus países de origen, sin tener en cuenta el cambio de condiciones y de cultura, mientras que ellas adoptan los usos de Israel:

“Ambas venimos de países fríos, entonces nuestros padres todos los días nos dan suéteres para abrigarnos, ¡aun si hace mucho calor! Suéteres y gorros, muchas cosas... Mi abuela no está acostumbrada, digamos, en Israel a cosas como estas. Yo...le pregunté, porqué vistes cosas cómo estas? Ella usa faldas hasta acá y yo uso falda hasta acá. (Indica falda larga y corta)...Simplemente no entiendo porqué...”

Resumiendo, estas niñas reconocen su historia de inmigración, se enorgullecen de saber el ruso, reconocen en su identidad aspectos relacionados con la cultura de origen. Con algunos de estos aspectos viven en paz (el idioma), con otros se confrontan con cierta medida de humor (la vestimenta). Explican sus tensiones con un grupo de niñas adversario en términos competencia, ya sea por la amistad y el prestigio o envidia, usando argumentos intergrupales e interpersonales. Manifiestan que su identidad nacional es israelí. Estas niñas, como muchos de sus compañeros inmigrantes, están en zonas culturales e identitarias ‘fronterizas’.

N., quien llegó con dos años de vida, pronuncia los nombres de los niños que menciona con acentuación grave, la cual es empleada por los niños, especialmente los de origen

oriental⁵⁵. En la escuela a la que N. asiste, ellos constituyen la mayoría, por tanto la apropiación de esta peculiaridad es indicadora de un intento de integración en el medio. El único momento en la entrevista en el cual N. hace alguna referencia a su pasado de inmigrante, es cuando cuenta que se acercó a ayudar al niño que arribó hace poco al país y a su clase, ya que sabía que le pedirían ayudarlo, se ofreció antes que lo hicieran, “también me daba lástima” (se siente emoción en su voz). Aun cuando él no expresa el aspecto inmigrante de su identidad en su discurso, otros niños lo conocen fácilmente por sus conversaciones y amistad con el niño que inmigró recientemente.

Otro niño, amigo de N., G. tuvo una confesión conmigo muy sorprendente, ya que se produjo el primer día que ingresé a observar en su clase, a principios de año. Considero que la conversación que mantuvimos mientras G. organizaba sus útiles y yo estaba sentada a su lado, es tan rica, que prácticamente habla por sí misma. Al igual que Y., a pesar de haber inmigrado muy de pequeño, habla con un acento extranjero, aunque más leve.

El comienzo de la conversación fue sobre los idiomas que hablamos, el niño detectó mi propio acento extranjero.

G.: Un año y ocho meses antes, hubiera sido judío

H.: ¿Qué significa que hubieras sido judío?⁵⁶

G.: Hubiera nacido acá.

H.: ¿Y por qué te importa esto?

G.: Porque vivo acá. Mi hermana nació acá, es ‘tzabar’⁵⁷. Es más normal.

.....

H.: ¿Por qué te gustaría haber nacido acá?

⁵⁵ Como también los adultos de esta misma procedencia.

⁵⁶ Este es uno de tantos ejemplos en los que se puede advertir la confusión de los niños entre diferentes identidades: judío, israelí, origen étnico y nacionalidad.

⁵⁷ Tzabar: cactus de la zona. Su nombre se usa para designar metafóricamente al nativo israelí, quien como el fruto de esta planta, sería espinoso o punzador por fuera y dulce por dentro.

G.: En la calle, afuera, me llaman ruso, me insultan. En el barrio de mi abuela hay negros⁵⁸, y ellos no quieren rusos...mi hermana hubiera querido nacer en Rusia, porque en la familia, todos han nacido allá, y es ella la diferente. Es más común cuando los dos niños nacieron en el mismo lugar.

G. me cuenta que él y su hermana padecen por ser una excepción, él en la sociedad amplia, su hermana en el grupo familiar. La agresión étnica de la que se expresa víctima, funda su sensación de anormalidad. Esta ‘confesión’ suma otro significado a la reticencia a admitir aspectos de la identidad de inmigrante, los niños anhelan la ‘normalidad’ de quien vive en el mismo lugar en el cual ha nacido y comparte la sensación de similitud con otras personas. Y no hemos de olvidar los ataques de los que son objeto o que presencian, los cuales los instigan también a ignorar en determinadas situaciones, su origen. No olvidemos sin embargo, que la presión asimiladora a ser igual, olvidar lo diferente en uno, también construyen la sensación de anormalidad. Elias y Scotson (1994) hablan de la incorporación a la identidad del estigma por parte del grupo minoritario, Krau de la ‘desviación secundaria’.

Otros niños de cuarto y quinto grado, con cuatro años en el país o más, no están dispuestos a exponer su faceta de inmigrante o su conocimiento del ruso, aún cuando los encuentro en entrevistas solos o con otros compañeros con características similares.

Por ejemplo L., me dice que habla en hebreo con las niñas que inmigraron últimamente, A. la rectifica. La primera es hija de un matrimonio que inmigró de Rusia dos años previos a su nacimiento, la segunda llegó de Georgia (ex URSS) como bebé. Es claro que siendo la identidad del origen ruso algo que expone a vilipendios, haya niños que quieran desconectarse de ella e intentar afirmarse en los aspectos israelíes de su existencia.

⁵⁸ Negros: no supe a quien se refiere y preferí no interrumpir el flujo de la sorprendente confesión. Puede ser que G. esté mencionando a inmigrantes de Etiopía.

Registré lo mismo en una observación en 5to 4ta. M. observó mi lista con los lugares de nacimiento de los alumnos, y se dirige a Guenady en el recreo, quien está trabajando en su cuaderno, cerca de mí:

M.: ¿De dónde eres?

G.: ¿De dónde eres tú?

M.: Pero di de dónde eres tú.

De hecho, tampoco M. revela su origen.

H. a G.: ¿Porqué no le contestaste?

G. (sin mirarme): Porque tenía que escribir mi nombre. No tuve fuerza.

La maestra de Economía Doméstica me narra voluntariamente la siguiente anécdota:

“En un encuentro entre un nene ruso y varios de la colectividad marroquí, éstos le preguntaron de qué etnia es. El interpelado contestó: marroquí...”

Algunos niños son reticentes a admitir que saben el ruso, cuando les pregunto qué idiomas saben además del hebreo, primero mencionan que hablan el inglés, cuyo dominio otorga prestigio y orgullo. La legitimación que formulo en modo indirecto de la identidad de inmigrante y al bilingüismo tiene efectos positivos y añade comodidad en la conversación.

Un ejemplo diferente es el de I., quien al comenzar la entrevista y decir su nombre para el grabador, enumera sonriente todos sus nombres rusos⁵⁹, develando satisfacción e indicando que todos ellos son parte de su identidad. Le pregunto cómo prefiere que le llame y responde que le gusta I. Este es su segundo año en el país, y es admirable el dominio que despliega de la lengua, teniendo en cuenta este dato. En mayo ya todos le llaman con su nombre ruso, ya que él y su madre decidieron que mantenga el nombre original, contrariamente a su hermana adolescente, quien propicia el nombre hebreo.

⁵⁹ I. es un nombre hebreo. El niño enumera los diferentes apodos cariñosos en ruso a su nombre Yebgueni.

Por el contrario, Edy, quien inmigró con un año de edad, en una oportunidad en la que por casualidad le pregunté su apellido, me contesta con una versión abreviada del mismo, eliminando el sufijo que caracteriza a muchos apellidos de origen ruso. Logra así que se asemeje a la usanza hebrea de denominaciones cortas, tan diferentes a las rusas. Edy es un niño muy popular, goza de amigos en todos los subgrupos, no es considerado ruso por sus compañeros nativos. Al decir de su maestra, “es un israelí completo” en su comportamiento. Parece que su decisión de acortar su apellido, es una táctica de asimilación.

Sintetizando, salvo I., quien llegó hace un año, todos los niños presentados están en el país entre tres y ocho años. Ya sea de modo directo o indirecto, expresan contener diferentes aspectos en su identidad, algunos de ellos sienten orgullo por ello, mas la mayoría evita admitir sus conexiones con lo ruso. Muchos hablan, a veces indirectamente, de las connotaciones negativas que el “ser ruso” tiene en la sociedad de pares. Interpreto que este es el motivo para que manifiesten que (a pesar de esto) no se avergüenzan de serlo. Es llamativo el fenómeno registrado de algunos de los varones que hablan hebreo con acento extranjero, aun cuando inmigraron como bebés o infantes, y que probablemente desarrollaron su comunicación verbal en Israel. Este fenómeno no lo he registrado en niños que provienen de familias en las que se habla inglés o castellano. Generalmente, los niños aprenden a hablar cada idioma con su fonética, o la hebrea predomina también al hablar la lengua materna. G. Spector llevó a cabo una investigación basada en entrevistas a 30 inmigrantes adultos argentinos en Israel y llegó a la conclusión que el apego al acento de la lengua materna (castellano) al hablar el hebreo, es un modo de expresar el deseo de mantener la identidad de origen. Por otro lado, la integración a la nueva sociedad se manifiesta en el buen dominio del hebreo. (Spector, 1988). Es probable que este sea un elemento que pueda explicar el fenómeno

observado en algunos de los niños, sin que descontemos otros que presentaré a continuación. Uno es la accesibilidad por medio de los cables a canales de televisión que emiten desde Rusia, y la variedad de medios de difusión impulsados por el estado y la iniciativa privada como: una estación de radio israelí en ruso que se habilitó al comienzo de la inmigración masiva, diarios, programas en el canal estatal de televisión en el mismo idioma, y no menos importante la posición muy clara decisión de este grupo migratorio de conservar su cultura de origen.

Por lo menos en dos oportunidades reparé que un niño nativo se hace pasar por inmigrante. En ambas situaciones, estamos en un diálogo en el cual otros niños admiten su inmigración, y creo que el nativo se siente en minoría. Una de ellas es en el grupo de juegos dramáticos, cuando descubrimos que la mayoría de las participantes y la conductora, han inmigrado a Israel en diferentes etapas de su vida:

“Yo inmigré de Marruecos. Llegué a los tres años y medio. Mis padres me contaron. Cuando llegué al país me avergoncé, llegué al jardín (de infantes)...también es difícil con la lengua”.

En ambos casos, el país que los niños mencionan como su origen, es el de alguno de sus padres o abuelos.

7.2 CÓMO SE SIENTEN EN LA CLASE

La importancia de esta pregunta es clara.

Los varones de quinto grado con reticencia a exponer su historia de inmigración manifestaron su sensación en la clase como algo cambiante y que depende de cuestiones de interacción a nivel interpersonal:

G.: a veces (me siento) bien, a veces mal. A veces hay un día bueno, a veces hay un día malo...un amigo se levanta mal y saca todos sus nervios sobre ti en lugar de guardarlo dentro suyo.

Cuando les pregunto cómo se relacionan en la escuela con los inmigrantes, contestan al unísono: mal. (...) pegan.

Uno de ellos relaciona la hostilidad hacia los inmigrantes con la esclavitud y la deshumanización de los negros:

M.: También los inmigrantes son seres humanos. Hace tiempo las personas con piel blanca pensaban que los de piel negra no son seres humanos, y los encerraron y los obligaron a trabajar, eso...

I. comenta que en las dos escuelas en las que se halló desde su llegada a Jerusalén hace un año, fue bien recibido. Hubo algunos chicos que “no eran buenos”, no sólo con él, sino con todos, volviendo a hablar en términos interpersonales como los niños mencionados en primer lugar.

Un varón de quinto grado que inmigró de pequeño, comenta su preocupación por su propio ingreso en una escuela nueva el año lectivo próximo, ya que se muda de barrio. Su preocupación se basa en su conocimiento de que los niños no reciben bien a los nuevos en general, y que deja a sus amigos en el colegio actual. La misma preocupación y mis observaciones, indican que se siente bien en la escuela, a nivel social y de estudios.

En la entrevista con Y. y L. pasamos por los siguientes momentos:

H.: Decidme, ¿y esto que vosotros sabéis ruso, cómo se relacionan con esto los chicos que no saben ruso acá (en la escuela)?

L.: Bien...a veces, cuando no, no nos quieren, entonces eh...dicen eh...insultos en ruso...

Estos niños narran que los ataques basados en la identidad se remiten a situaciones de conflicto, mas a Gala, quien se incorporó a fin del año pasado agreden a menudo y esto les produce dolor a la niña y a Y.

Y.: Ahora ya está todo bien, tenemos una chica rusa que se llama Gala, y todos la llaman Garrapata.⁶⁰

H.: ¿En la clase?

Y. (bajando un poco la voz, suena triste): Sí, en la clase.

Este fragmento, con su tristeza expresada al relatar lo que ocurre con Gala, introduce un interrogante en la postura orgullosa de Y. con su profesión de ruso o en los beneficios de la misma. Tal vez su asociación con el personaje de la película que llega a ser jefe del lugar de arribo, le instila una esperanza de mejora en la situación.

Una niña de quinto grado, la misma que informa acerca de una experiencia carente de orgullo acerca de su identidad de origen al decir que no le importa ser rusa, en el siguiente fragmento expresa algo que explica el enunciado anterior:

H.: Tú dices que no te sientes aceptada en la clase, ¿porqué?

Mónica: Porque no nací en el país, casi toda la clase, casi todos los chicos en la clase nacieron en el país.

N.: Ludmila no, Sofía no.

Mónica: Dije casi todos.

Percibí que una de las otras dos niñas que participan en la entrevista, le quiere decir algo a Mónica y le doy la oportunidad de hacerlo:

N: No tienes que sentirte así, Mónica.

Sh.: No te sientas así (no aceptada) Mónica, si ellos...

⁶⁰ Sus compañeros apelan a un apelativo denigratorio recurriendo a una asociación fonética.

Mónica: Pero de todos modos, yo ya empiezo a sentir que cada vez soy más y más aceptada, porque estoy más y más tiempo en el país, dentro de poco yo tendré once (años) y será el...este...el año...me festejaron el cumpleaños de tres en el avión. Y la semana próxima tengo mi cumpleaños.

.....

Mónica: A mí me ofende un poco. (Lentamente:) Siento... que no pertenezco al país, que quiero volver a Ucrania, que no soy aceptada, (con rapidez) a-pesar-que-yo-verdaderamente-no-soy-muy-aceptada-en-la-clase.

Sus compañeras quieren reconfortarla, propósito que logra su efecto ya que la niña avanza diciendo que su sensación va mejorando a medida que pasa el tiempo. Esto también indica la variedad de comportamientos y actitudes en la sociedad de pares. Mas inmediatamente menciona a su amiga cercana, quien inmigró hace dos años y quien supone también percibe determinada segregación. Continuamos la conversación:

H.: ¿Y el no haber nacido en el país te hace diferente?

Mónica: Igual, porque hay chicos en la clase que tampoco nacieron acá, y yo soy parecida a ellos, y todo el mundo, nací en países diferentes en el mundo...quiero decir que nací en otro país, y me siento un poco diferente porque yo nací...la mayoría de los chicos de la clase nacieron en un país pequeño pequeño como Israel y yo nací en un país gigantesco como Rusia. En eso soy diferente.

Mientras tanto las otras dos niñas en la entrevista se hacen cosquillas, están poco conectadas.

Mónica, al igual que otros niños que inmigraron, ya sea recientemente o no, tiene una visión flexible y simétrica de las diferencias: a cambio de un idioma que no saben, como

el hebreo, tienen otro que sí conocen, el ruso⁶¹. Este elemento no aparece en el discurso de niños nativos que manifiestan dificultades de aceptación de los inmigrantes y sí en aquellos que materializan recepciones más gratas.

Catalina quien está hace tres años, comienza expresando una sensación de comodidad:

Bien, me siento bien. Me gusta jugar con el ordenador, jugar con chicos...(menciona los niños con quienes juega, todos inmigrantes de su clase, y el hermano de uno de ellos, en otra clase).

Más adelante, a raíz de que todos los niños que mencionó como sus amigos son inmigrantes, le pregunto:

H.: ¿No trabajas con otros chicos?

Catalina: ¿Otros chicos? De nuestra clase...no sé...mm...a veces...pero yo sé que la mayoría de los chicos, un poco de chicos, media clase no me quiere.

H.: ¿Porqué?

Catalina: Eso ya no lo sé...Yo puedo decir eso...no quiero tanto decir los nombres de los chicos.

H: ¿Cómo sabes que no te quieren?

Catalina: Porque se ve. Que todo el tiempo, digamos, M. por ejemplo, me grita todo el tiempo, si yo hago algo incorrecto o voy a decir algo. Tiene y entonces me grita: adónde vas y... (baja la voz) tonta...ella no me quiere tanto, porque se ve en los ojos suyos...

Cruzando este testimonio con las numerosas oportunidades en las que la observé tanto en clase como en recreos, puedo establecer que Catalina juega y actúa en un círculo constituido en su amplia mayoría por niños que hablan ruso, tiene un contacto agradable

⁶¹ En la entrevista con Mónica y sus compañeras esto surge en otra sección que no introduzco por cuestiones de espacio.

con los docentes, mas sus relaciones con niños nativos son mínimas. Presenció más de una vez comportamientos agresivos, manifiestamente hostiles de compañeros de su clase y otros miembros de la comunidad escolar.

Las niñas de quinto grado que expresaron su placer por el dominio del ruso y el orgullo por su origen, comunican que los varones se “relacionan bien hacia nosotras”, no así algunas niñas, como ya introduje antes, dada la competencia, como ellas mismas lo afirmaron. Consideran que los niños se ‘han acostumbrado’ a ellas, mas con los inmigrantes recientes, no es así. Ya al comenzar la escuela, en primer grado, gozaron de un buen acceso a la vida social. Ambas inmigraron como infantes.

Irene y Marga, están en cuarto grado e inmigraron hace un año y dos. Por momentos Irene le traduce a su compañera. Cuando al comienzo de la entrevista les pregunto qué le gusta hacer con amigos o qué le atrae de los niños, Marga responde:

(Me gusta que sean) *Buenos. (Me gusta) Cuando no me pegan.*

Y agrega que hay niños que no las quieren.

Irene: También niños, niñas, porque ellos también insultan, (c/ ironía) rusos apestosos.

Las niñas hablan del rechazo del que son objeto no sólo por parte de nativos, sino de inmigrantes veteranos. En la unidad El débil y el nuevo son atacados, ya interpreté esta situación, la que parece no ser única en la vida de la escuela, algunas maestras me informaron sobre ella. Interesantemente, la interpretación que ellas hacen, es que los niños quieren diferenciarse de los nuevos, o no ser identificados con los nuevos por sus pares. Débora narra muy expresivamente el maltrato que recibió a la par de la dificultad idiomática. Cuando su compañero de entrevista cita las cosas que le dijeron, se siente avergonzada y lo insta a que hable de las afrentas que él recibió. Débora resiente revelar los epítetos ofensivos que recibió de modo tal que se asemeja a otras víctimas de

agresiones que se avergüenzan, como si de algún modo pensarán que se los merecen o los describen. Luego la niña advierte que:

“Se lo dicen a todos...no a todos insultan, a los que nacieron acá y conocen desde primero, segundo, tercer, cuarto grado, no los insultan. Hay veces que insultan, pero menos”.

Le parece que a quienes más insultan es a los inmigrantes y “a los chicos que son malos con ellos”. El año pasado fue terrible, ni quiere recordarlo.

Cuando le expreso mi empatía, trata de disminuir la importancia emocional del relato, pero vuelve a su discurso:

“...no, eso fue a principio de cuarto grado, porque fui una nueva inmigrante, no supe hebreo, me fue difícil, me insultaron y pegaron.”

En una misma frase la niña explica que la dificultad se concentraba en dos factores: el aprendizaje del idioma y la hostilidad de los compañeros de clase. Su texto y el tono de su voz indican que considera casi normativo el ser atacado al desconocer la lengua.

Prosigue relatando tanto sus experiencias agradables, especialmente las que ubica en el aprendizaje y también las dificultades con el estudio del idioma. Habla sin solución de continuidad acerca de las penurias del aprendizaje de la lengua, el caos en el cual se sentía y el hostigamiento a que fue sometida por algunos compañeros:

“No supe hebreo, y ese fue el problema. No me lo hubieran hecho si hubiera sabido hebreo. Yo entiendo que me insultaron porque sabía un poco de hebreo y escuché que una niña dice: Débora... shmsh...pero justamente me gustó estar en cuarto grado...hicimos muchas cosas divertidas en Geografía, Matemáticas...”

Su compañero S. comenta que los chicos que más lo atacaron, hoy son sus mejores amigos. Débora se indigna cuando escucha la referencia a M., lo encara muy emocionalmente, airada. “Tal vez sea un conocido, ¿pero un amigo cercano?” S.

conserva aparentemente la tranquilidad y sigue firme en su texto. D. se aleja y reflexiona. Esta entrevista revela los esfuerzos que hacen los niños en construir una narrativa de su experiencia escolar que contenga e incluya aspectos positivos. En otras situaciones registré los mismos intentos, como cuando las participantes en el segundo grupo de juegos dramáticos relatan que aprendieron el idioma en una sola semana cuando inmigraron a los cuatro años.

Cuando le pregunto a Olga por su recepción siete meses atrás, ella describe la de una compañera que ingresó hace dos meses. Elige presentarse en una situación de fortaleza, al narrar que ayuda a esta nueva compañera. En este testimonio Olga informa someramente acerca de la agresión que ella y otra niña han recibido, sus formas de reacción y organización frente a la misma y las demandas de la integración al nuevo entorno: respuesta enérgica de la segunda niña, cooperación entre los inmigrantes con diferente antigüedad en el país y finalmente reciprocidad con algunos compañeros nativos.

Unos segundos más adelante vuelvo a la pregunta:

H.: ¿Recuerdas qué sentiste cuando te incorporaste?

Olga: Tuve un poco de miedo, porque hubo chicos que, fui a jugar, y hablé con Tati en ruso, y todos escucharon eso y chicos que ¿un poco cucu⁶²? Pegaron, otra cosa, y yo también caminé y pegaron a mí y a Tati...Y ahora me siento mejor (en la clase). Sé hebreo, entonces sé todo, puedo decir, no puedo decir todo todo todo, pero, algo puedo decir.

La niña recupera la sensación de idoneidad. Tanto su testimonio como el de Débora, incluyen el desconocimiento del idioma y la agresión de sus compañeros como elementos desagradables en el comienzo de la vida escolar en el nuevo país. Los relatos

⁶² Cucu: 'loquitos', sin lógica ni juicio.

expuestos y los que no han sido incluidos por cuestiones de permitir cierta agilidad en la lectura, mencionan la agresión del comienzo de la incorporación del inmigrante y el recurso a expresiones denigratorias de la identidad étnica en situaciones de conflicto más allá de la primer época.

3. QUEJAS SOBRE MALESTARES FÍSICOS.

Catalina (dos años de inmigrante) es conocida por la vicedirectora como una niña que acude con frecuencia alegando sentir dolor de cabeza, mas a mi pregunta, responde que hace tiempo que no ocurre. Lo mismo observé en las escuelas que visité en mayo 1999, a fin de elegir aquella en la que llevaría a cabo la investigación. Noté que muchos chicos del Centro de Aprendizaje de la Lengua y otros inmigrantes, acudían a secretaría con quejas de este tipo. Tampoco entonces el personal docente no encuentra motivo o significado al fenómeno. Al señalárselo a una de las directoras, ella no lo consideró representativo o significativo. En el caso presente, tampoco. Los niños que llegan a secretaría debido a un dolor físico, por lo general reciben té, tienen la posibilidad de desconectarse de la clase por un rato y estar en la oficina o sentado fuera de ella. A veces se llega a llamar a los padres para que los retiren de la escuela, de cualquier modo la manifestación de un malestar físico conlleva la posibilidad de una pausa en el ritmo de actividades e interacciones. Es posible que signifique un alivio pasajero a la tensión que los niños pueden estar sintiendo durante el curso de su nueva vida.

COMENTARIO PERSONAL

En muchas de las entrevistas con los alumnos que han inmigrado hace poco, siento admiración y respeto hacia ellos, considero que pasan por situaciones de dificultad que demandan esfuerzos cognitivos y socio-emocionales de envergadura. Admito que tengo

una imagen especialmente positiva de la inmigración proveniente de la ex URSS, ya que valoro algunos de sus aportes al país y los desarrollos que su presencia implica a nivel educativo y cultural en el sentido limitado del término. Dos maestras me relataron que tienen también una muy buena imagen de los niños y sus familias. Al respecto incluiré más en otra sección.

Además en general los niños con historia de inmigración, presentan un discurso que incluye la relatividad cultural, son pequeños antropólogos (Aguirre, 1995, Pág. 4), ya que vivencian por lo menos dos culturas, conocen la relatividad en su vida cotidiana. Algunos de los niños nacidos en Israel también introdujeron su conocimiento de otras culturas, mas en proporción menor. En aquellas entrevistas en las que se tocan asuntos relacionados con lo problemático de la convivencia en entornos multiculturales, los niños avanzan y retroceden en un discurso contemporizador con la diversidad.

Con algunos de los niños que han inmigrado hace cuatro años o más, considero necesario exponer mi propia identidad de inmigrante (a pesar de que mi propio acento me revela como tal) y el bilingüismo instaurado con mis hijas. Esta táctica rinde frutos, los niños hablan con comodidad. Los motivos que tengo para adoptarla surge de los siguientes factores:

- Mi conocimiento de la presión hacia el desprendimiento de la identidad de origen con el fin de adoptar una identidad nacional israelí. (Ver la sección Historia de las Respuestas...)
- La imagen negativa de la inmigración de origen ruso en amplios sectores de la población. (Horowitz, 1976, 1986).
- Las expresiones negativas que registré desde el comienzo de mis observaciones hacia la figura del inmigrante de Rusia.

- En las entrevistas en las cuales no percibo problemática con la identidad de origen, mi falta de neutralidad (o mi subjetividad) se manifiesta queriendo fortalecer la experiencia bilingüe que los niños narran.

Sintetizando: los niños señalaron dos factores que constituyen la dificultad: el desconocimiento del idioma del país de arriba, el cual produce una recarga a nivel cognitivo y emocional por la incomprensión de lo que se dice a su alrededor, el aprendizaje intensivo, descenso de la autoestima al disminuir el rendimiento escolar, largas horas en clase sin ocupación precisa, ocupadas generalmente en dibujar, frustración por los obstáculos en la comunicación y los ataques a los que se ven expuestos por parte de sus compañeros nativos. Desde ya, que todos los testimonios recibidos, tanto por parte de los nativos como por parte de los inmigrantes, convergen en cuanto a la dificultad del ingreso en la escuela, aunque las explicaciones que cada grupo tiene para ellas no siempre coinciden. Al establecer contacto conmigo y en las entrevistas, los niños son reticentes a hablar de sus orígenes, en especial aquellos que se encuentran entre 3 y 8 años, lo cual como señalé anteriormente, está relacionado con los tres factores indicados con anterioridad en esta sección.

CAPÍTULO 7

RECAPITULACIÓN

Y

CONCLUSIONES

7. INTRODUCCIÓN

Tal como lo planteé al diseñar el proyecto, y al optar por la perspectiva epistemológica de la Complejidad, la investigación produjo material que revela las intrincadas conexiones entre los niveles micro y macro social, sujeto-sociedad, poder-identidad, consciente-inconsciente, y exhibió la adecuación de apelar a teorías diversas. Además de la metateoría, los elementos adoptados fueron los siguientes: las teorías de medio alcance, la ubicación en el contexto socio-histórico nacional y la información recogida sobre las experiencias llevadas en otros países a nivel de sus sistemas educativos e investigaciones. También efectué una larga e intensiva permanencia en el campo, amplié y reforcé cada técnica metodológica con el material de las otras, incorporé las excepciones y las contradicciones, ateniéndome así al efecto de triangulación por un lado, y a las premisas metateóricas por el otro.

Los niños presentaron un panorama social menos apacible que el descrito por la mayoría de las maestras. En sus narrativas los actos de hostilidad, violencia verbal y física hacia los alumnos inmigrantes, fueron muchos más frecuentes de lo que el personal docente considera. Yo misma no registré ningún episodio de violencia física, lo que observé en varias ocasiones fue el rechazo a cooperar con ellos y actitudes hostiles, abiertas y veladas. Casi no presencié disputas, sí actos o murmuraciones antagónicas, que quedaron sin respuesta por parte de los inmigrantes, no obstante, produjeron impacto emocional en ellos.

Las observaciones en diferentes marcos y situaciones ofrecen una impresión de heterogeneidad en las interacciones, a menudo circunstanciales. No vi enfrentamientos u otro tipo de contacto, positivo o negativo, entre grupos homogéneos, lo que significa que no hay organizaciones grupales fuertes ni pandillas, ni antagonismo manifiesto, pero hace al clima de alienación un poco encubierto. El cuadro es similar al descrito por

otras etnografías, como las de Clement y cols. (1979), Schofield (1982), Tzabar y cols. (1996). El último equipo, definió el fenómeno como “burbuja”, dado que registraron la desconexión como elemento saliente. En el caso presente, y por el propósito y preguntas de la tesis, además de la poca interrelación, podemos hablar de la figura negativa del inmigrante. La falta de hostilidad y conflictos abiertos, se puede explicar como en otros estudios realizados, por la sanción que recibirían, y el hincapié en el discurso y las prácticas institucionales en la cooperación. Mas no creo que esta sea la única interpretación, ya que también la agresión física entre compañeros (independiente de su identidad étnica u otra) está sancionada, y es visible, aunque no alarmante. Espero ofrecer más adelante dilucidaciones que respondan a este interrogante.

7.1 LA FIGURA DEL INMIGRANTE

Los alumnos nacidos en Israel de la escuela El Prado de Isaac, han construido una figura de sus compañeros de carácter negativo y desprestigiado, aun cuando no todos interactúan con sus compañeros guiados por la misma. Los materiales por los cuales está compuesta la figura del inmigrante poseen diferentes orígenes y significados¹ que pasaré a exponer, ninguno de ellos por sí solo alcanza a explicar el cuadro presentado. En casi todos los factores identificados he hallado excepciones y contradicciones, confirmando la polisemia como característica ontológica de la vida social. La secuencia de presentación siguiente no implica un orden de jerarquías, la interrelación entre muchos factores es tal, que imposibilita establecer un encadenamiento de mono-causalidad y uni-direccionalidad.

¹ O parafraseando a Ludmila, quien cuando hablamos del uso de la kashrut* en las relaciones interpersonales, dijo: eso es el enojo. La misma figura negativa es el significado.

7.1.1 LA IMAGEN NEGATIVA DE LOS INMIGRANTES DE LA FEDERACIÓN RUSA EN LA SOCIEDAD ISRAELÍ.

Hay varios elementos que me permiten aseverar la frase que hace a este apartado:

- Las encuestas de opinión y los estudios presentados en los capítulos 3 y 4.
- A raíz del atentado suicida cometido por un fundamentalista palestino en la entrada a una discoteca de Tel Aviv cometido en junio 2001, en el que murieron dos decenas de adolescentes entre 14 y 17 años de origen ruso, se desarrolló nuevamente un debate social y señalamiento, a través de los medios de difusión sobre la segregación de la inmigración de esta procedencia.

Los factores intervinientes en la misma han sido señalados por Horowitz, 1976, 1991, 1998; Krau, 1991; Tatar, y cols.,1994, y otros, y presentados en los capítulos indicados. Para sintetizar mencionaré los cambios socioeconómicos e ideológicos en el país, el debilitamiento de los valores colectivistas y el auge de aquellos de carácter individualista, y la resistencia de este grupo inmigrante a someterse a las demandas implícitas y explícitas de asimilación. De todos modos, las transformaciones ideológicas y socioeconómicas no bastan como explicación y el mismo material empírico ha aportado la conexión de este fenómeno con otras causas y significados. Ya introduje en el capítulo cuarto que las figuras negativas de los diferentes grupos migratorios eran parte de la cotidianeidad, aun en un clima y condiciones sociales diferentes.

7.1.2 LA MAGNITUD DE ESTA INMIGRACIÓN

El tratarse de un grupo inmigrante de casi un millón de personas que se incorpora de modo constante (aunque desparejo, es mayor entre 1990 y 1995)², a un estado de cinco

² En el período de septiembre 2000 hasta el mismo mes en el 2001, inmigraron 50000 personas de la misma procedencia.

millones de habitantes, es simultáneamente un factor que otorga a los inmigrantes fuerza en su oposición a la asimilación y por otro lado otro los hace blanco más fácil del rechazo xenófobo tan frecuente frente a grandes movimientos migratorios. Una de las posibles explicaciones a este fenómeno es que los grandes números de inmigrantes incrementan la intensidad de las sensaciones de amenaza a la identidad y a los recursos de la sociedad receptora. Mas como se ha perfilado en los capítulos anteriores, el fenómeno es más complejo, y debemos recurrir a varios aspectos a fin de lograr una comprensión más completa del mismo.

7.1.3 LA HISTORIA DE DEMANDAS DE ASIMILACIÓN QUE LA SOCIEDAD ISRAELÍ PRESENTA A LOS INMIGRANTES

El Ministerio de Educación las implementa, aun cuando reacciona tardíamente a esta llegada de masas considerables de inmigrantes. Con mayor lentitud se ocupa de las cuestiones socio-emocionales de los nuevos alumnos a los que atiende por un lado, y de las relaciones con sus compañeros nativos por otro. La premisa de la cual se partía es que la enseñanza de la lengua y la integración escolar son las llaves de la integración social, la cual no merece atención específica.

Como ya lo han establecido otros investigadores, el modelo del ‘entrelazado’ (integración o multiculturalismo en otros países) es más una figura del discurso que una realidad incorporada en el pensamiento y acción de los individuos y las instituciones (Arieli, 1996; Sever, 1997; Tatar y cols, 1994). Probablemente la generalización de los cambios en las prácticas institucionales y en las interacciones cotidianas, sean más lentos que los cambios a nivel de las declaraciones oficiales, a pesar de que con frecuencia son los procesos sociales aquellos que inducen transformaciones institucionales.

Uno de los argumentos, -no siempre manifiestos, mas no por ello menos efectivos- en la presión a la asimilación, es el objetivo de la cohesión social y política, el cual fue un empeño claro en la formación del Estado de Israel. Al respecto Taylor (1996) afirma que frecuentemente se piensa que la nación pretende la creación de un Estado, pero también es a la inversa, el Estado necesita de la identidad nacional, basada en el sentimiento de pertenencia. De todos modos, la sociedad israelí se debate entre conflictos interétnicos, luchas culturales y de definición de la identidad nacional. La identidad étnica aun entre los ciudadanos judíos es un factor muy activo en las interacciones y en la estructura socio-política del país.

Analizando el contexto español y europeo, Santamaría (1999) halla que la inmigración es concebida como un elemento desintegrador y por ende se pretende integrar o asimilar, a quienes la emprenden. Su presencia anómala o diferente, ha de erradicarse por medio de la asimilación. Me tomo la libertad de indicar que esta es una estrategia, mas no la única, la exclusión es otro procedimiento de uso difundido. Imbert (1993) señala que el discurso social que se despliega es uno de defensa de la particularidad nacional cuyo contenido latente es la fantasía de la unión total entre individuo y comunidad³. La asimilación constituye un medio para eliminar la especificidad de los inmigrantes, una ‘ingestión’ que no dejará rastros de la misma. Sostiene que la meta que Europa debe alcanzar es la de construir un discurso sobre el otro que sea una alternativa al rechazo y la segregación pero también a la eliminación de su especificidad por medio de la ‘asimilación’ que fantasiosamente engulle y de la que no deja rastros. Con trayectorias históricas diferentes, en ambos contextos se trata de temas de identidad.

³ En esta investigación, el primer grupo de juegos dramáticos concretizó esta unidad individuo-sociedad al ubicar sus historias en el seno de una familia y su interacción con el nuevo.

7.1.4 CAMBIOS HISTÓRICOS EN LA IDENTIDAD DEL PUEBLO JUDÍO

Otro punto a introducir, es que el Estado de Israel como se lo conoce actualmente, es un hito reciente en una historia de milenios. La identidad del pueblo judío ha ido transformándose a lo largo del tiempo y de los espacios geográficos en los que vivió. La religión fue uno de sus fundamentos y es a fines del siglo XIX que los elementos políticos comienzan a fortalecerse. Parte importante de los conflictos internos de la sociedad israelí tienen su raíz en el encuentro y desencuentro de culturas diferentes a partir de un núcleo identitario común y muchas discusiones acerca del cariz que el Estado moderno ha de tomar y de cuáles son los elementos que constituyen la identidad judía en el Estado.

Al respecto, el sociólogo Ben Rafael aporta otra faz de la cuestión. Presenta una disquisición certera acerca de las diferencias en las concepciones de identidad judía y su manifestación, sostenidas entre la mayoría de la sociedad israelí y los inmigrantes de la Federación Rusa. Ben Rafael explica que los inmigrantes de Rusia eran allá, una minoría activa en diferentes campos sociales. Ellos podían decidir si definirse como judíos y exhibir esta identidad de modo selectivo pero secundario, los sujetos se enfrentaban –o no- con un dilema de carácter psicológico, intrapersonal. En cambio en Israel la identidad judía se concibe como colectiva, nacional y cultural con un sistema de símbolos oficial e institucionalizado, y se espera que la identificación con el pueblo se exteriorice en la existencia colectiva. Ben Rafael indica que en este caso, la identidad es un hecho sociológico y no tanto psicológico, como en Rusia (Ben Rafael, 1995). No se trata de una cuestión de perspectiva ontológica, sino del lugar que determinado aspecto de la identidad ocupa en los sujetos y en una sociedad determinada.

7.1.5 PANORAMA MULTIFACÉTICO

Volviendo a Israel, el horizonte no es uniforme, ya que, a la par de una figura negativa en algunos sectores sociales, la inmigración de la Federación Rusia está muy presente socialmente, dada su magnitud y su empeño en conservar su lengua y aspectos de su modo de vida anterior. Hay prensa en ruso, muchos carteles de empresas de diversa dimensión aparecen también en este idioma además del hebreo (y a veces también el inglés). Asimismo han abierto locales de venta de productos alimenticios importados de su país de origen, tienen una actividad cultural muy rica que se desarrolla en los mismos escenarios oficiales que el resto de los eventos. Instituciones culturales importantes como el Museo de Israel en Jerusalén, incluyen al ruso como idioma de elección en las guías de visita grabadas, además del hebreo y el inglés. No estamos en el caso delineado por Juliano (1993) al hablar de la relación de la escuela nacional europea con sus alumnos inmigrantes del Tercer Mundo, de una desvalorización de la cultura de origen de estos inmigrantes.

Se ha logrado la hegemonía del hebreo, tal como informé en el capítulo 3, no obstante, ésta convive con muchas otras lenguas que se hablan, tales como el árabe⁴, inglés, francés, castellano, ladino, ruso, georgiano, etc., tantas como lugares de procedencia de los inmigrantes. O sea que amén de la suspicacia que crea en algunas personas escuchar una lengua que no comprenden, esto es parte de la cotidianeidad del país. Otro aspecto que se suma al cuadro multifacético, es una de las figuras del discurso oficial, que presenta orgullosamente al país como la reunión de una nación que estuvo dispersa por siglos, que habla “70 lenguas”, proviene de 100 países y contribuye con la variedad de sus culturas.

⁴ El árabe es la segunda lengua oficial del país, dada la población de ciudadanos israelíes-palestinos que lo hablan.

7.2 LAS PRÁCTICAS IMPLEMENTADAS EN LA ESCUELA

Hay varios parámetros a considerar, algunos de ellos aportados por Tatar y cols, (1994) a fin de analizar este aspecto de la vida social.

El primero se refiere a la postura tomada con respecto a la integración social de los alumnos, siendo el modelo recomendado el del entrelazado. A pesar de que es propugnado por otros autores (Eisicovitz y Back, 1990; Sever, 1997), ninguno se detiene a formular en detalle las tácticas necesarias para implementarlo y se limitan a declaraciones generales y de buenas intenciones. Quedaría en los docentes el diseño de programas y estrategias de ejecución.

7.2.1 DISCURSO DEL PERSONAL DOCENTE

Las enseñantes tienen un discurso receptivo a los inmigrantes. Algunas intervienen activamente al dirimir conflictos y sancionar ofensas de carácter interétnico. Los niños tienen una clara idea de que la agresión y el discurso xenófobo serán condenados y la colaboración recibirá elogio público. El desempeño del rol de alumnos por parte de los niños inmigrantes es muy satisfactorio para las educadoras y por tanto el discurso favorable es con frecuencia congruente con las interacciones que establecen.

7.2.2 DIFERENCIAS ENTRE LAS NARRATIVAS DE LOS ADULTOS Y LOS NIÑOS DE LA ESCUELA

En esta cuestión se vuelve a hallar un fenómeno ya descrito por Deegan (1996), Troyna y Hatcher (1992). A pesar de la convivencia cotidiana, los adultos en general y los maestros en particular, tienen dificultad en seguir de cerca y comprender las fluctuaciones y cambios abruptos de las interacciones infantiles, y asimismo fracasan al intentar penetrar en las pandillas de los niños mayores. Es probable que algunos

profesores tampoco quieran (inconscientemente) conocer las dinámicas sociales de los niños, ya sea porque desdican la imagen idealizada que de ellos hemos forjado en Occidente, o porque no se interesan en ellas y hasta las desvalorizan. Noté también que los conflictos interétnicos entre los alumnos, son un tema que produce malestar entre las maestras de El Prado de Isaac. Hubo algunas ocasiones en las cuales me comunicaron espontáneamente sobre episodios relacionados u opiniones suyas acerca de la existencia de los mismos, y luego se retractaron.

7.2 3 EL LUGAR DE LA RECEPCIÓN DE INMIGRANTES EN LA ESCUELA

El Prado de Isaac no implementó cambios cualitativos relacionados con la inmigración, en realidad es ésta la que implica una modificación de relieve para el colegio, ya que al decir de las maestras, los “niños inmigrantes son un aporte positivo a la escuela” y esto fue fácilmente notado por mí. Simultáneamente no puedo decir que la recepción de los inmigrantes sea un hecho marginal en la vida de la escuela, y forma parte de la cotidianeidad, como lo comunicó el equipo directivo, ya que se incorporan a lo largo de todo el año escolar. Hay procedimientos de ingreso reglamentados, la asesora psicopedagógica especializada habla ruso, es de este origen y constituye un eslabón importante en la red de apoyo de los niños y sus familias. El sistema de trabajo en grupos pequeños (sistema cooperativo), favorece la interacción y la colaboración entre los niños, permite que cada uno avance con su propio ritmo, dando así respuesta a los alumnos con facilidades y a aquellos con dificultades en el aprendizaje. Esto disminuye en cierta medida las relaciones de competencia que a menudo son una de las fuentes del fracaso de programas de integración social intercultural (Schofield, 1982, Díaz Aguado, 1996).

Una muestra de interés en la promoción de las relaciones sociales en la clase, es la contratación de Calidoscopio, un proyecto creado por un instituto privado, cuyo objetivo es favorecer el respeto de la diversidad en el grupo-clase. El proyecto fue introducido en los grupos de cuarto curso y su duración se extiende por dos o tres años. Mi ingreso como investigadora, el objetivo de mi tarea y las actividades que llevé a cabo, fueron consideradas como otro elemento contribuyente en este aspecto.

El ingreso directo a una clase regular con el apoyo de las clases especiales de enseñanza de la lengua, teóricamente actúa como mensaje de aceptación de la diversidad (Siguan, 1998). Mas por sí solo, esto no basta para una real integración. Esta práctica parece guiarse por la 'hipótesis del contacto', la cual como recordaremos, sostiene que el contacto interpersonal entre miembros de diferentes grupos étnicos u otros parámetros de identidad social, mejora las relaciones marcadas por el prejuicio y la hostilidad intergrupal, o evita estos peligros. Supuestamente es esta idea la que guía también la práctica de la disposición de mesas grupales: la proximidad física que el compartir la mesa de trabajo provee, para fomentar las relaciones entre los niños. En el capítulo anterior vimos que los resultados de tal práctica no son siempre los esperados.

7.2.4 LA PRÁCTICA DE LA OMISIÓN

La falta de reconocimiento de la identidad de los inmigrantes y su bagaje cultural, o la práctica de la omisión como la he denominado, es el mayor problema que registré a nivel de la vida escolar y uno que Siguan (1998) también describe en su investigación. Es el equivalente a la figura inexistente descrita en el capítulo anterior, que en las historias del 'enano nuevo' es introducido, pero relegado a un margen, sin que la familia haga ninguna modificación en la rutina. O como Simmel advirtió, es conocido e incógnito simultáneamente. Pero considero que el significado de estos fenómenos un

tanto equivalentes, también presenta diferencias entre los niños y los profesores. Me detendré ahora en el nivel de la práctica docente.

Las maestras comienzan a destacar al alumno inmigrante en público, cuando empieza a ser parte de todos y avanza en el aprendizaje de la lengua⁵. El avance del niño en su aprendizaje de la lengua demuestra que la función de la maestra y el colegio de transmisión de la lengua y la cultura ha sido logrado. En otras palabras, la asimilación ha comenzado. Cuando esta función es la base para la actividad docente de incorporación del alumno, se puede llegar a pensar que es innecesario y hasta contraproducente, dar lugar a su identidad de origen. El suministrar al inmigrante los contenidos y valores de lo que el Ministerio de Educación define como cultura judía e israelí, es lo que prima, para lo cual es mejor ‘empezar de cero’. Bourdieu y Passeron (1977) ya señalaron la correlación entre los fines y valores perseguidos por la sociedad y los del sistema educativo, independientemente de sus proclamaciones abiertas. Su concepto de ‘violencia simbólica’, referido a la hegemonía de formas culturales e ideologías instaurada por medio de los sistemas educativos, es aplicable en este caso. La justificación para el prestigio de la institución escolar deviene de su consecución de los objetivos mencionados, los cuales se demuestran en este caso, con el avance que hace el inmigrante en el dominio de la lengua.

Investigaciones futuras podrían dilucidar el carácter del concepto de cultura que se maneja en el Ministerio de Educación y en las escuelas, como otro aspecto constituyente de la práctica en un entorno caracterizado por la diversidad. Juliano (1993) menciona el concepto de carácter estático de la cultura y su contraparte, el dinámico. El concepto estático sostiene la preeminencia de una cultura, la del país receptor, la cual ha de ser

⁵ La única excepción en la práctica de la omisión sucede cuando el niño logra buenas calificaciones en un examen en matemáticas o inglés, lo cual tampoco se efectúa con su ingreso, dado que se le otorga cierta moratoria en su participación escolar.

transmitida a fin de que domine el mapa social, y aún cuando se habla de convivencia de culturas, la concepción es de estancos separados y herméticos. El concepto dinámico de cultura, se refiere a las influencias mutuas, los aportes recíprocos y los beneficios de la convivencia y la diversidad a nivel de la sociedad y de sus habitantes. Juliano no establece una relación entre estos conceptos, el modelo de asimilación y las cuestiones de identidad nacional. Considero que los cambios a nivel de la situación geopolítica del país y las perspectivas sobre identidad nacional, son los que debilitarán el modelo de asimilación y flexibilizarán el concepto de cultura.

7.2.5 LA FUNCIÓN DOCENTE TRADICIONAL

Otro nivel de explicación de esta configuración proviene del aferramiento de las maestras y la escuela a la función clásica de transmisión de conocimientos, siempre al servicio del Estado, pero ahora quiero enfatizar la primer parte de la proposición, la transmisión de conocimiento. Éste se puede explicar ya sea por definiciones de larga data acerca de la profesión docente, la falta de formación de los pedagogos en los aspectos sociológicos y los socioemocionales de la vida escolar, y por la exigencia constante de mejorar los resultados académicos de sus alumnos (Zehm y Kottler, 1993). En otras etnografías se informa que los maestros son escépticos acerca de su efectividad como líderes de cambio socioemocional en sus alumnos y en sus cualidades para resolver conflictos o intervenir en ellos, así como en sus habilidades para instaurar programas de ‘educación afectiva’ (Schofield, 1982). Ya indiqué que en El Prado de Isaac una sola maestra trabaja con insistencia y consistencia en este aspecto, llevando adelante por su propia iniciativa, un programa basado en el diálogo grupal centrado en temas sociales y afectivos. Las maestras tenían una actitud ambivalente con estos asuntos. Por un lado, la dinámica que enfatiza lo grupal e interactivo entre los alumnos, es una práctica

omnipresente en la escuela. Ellas parecen esperar que ésta sea la panacea que dé respuesta a los problemas sociales de su comunidad. Además, conociendo mi interés en ellos, compartían conmigo dudas y preocupaciones relacionadas, mas el tiempo de reflexión que aceptaban dedicar a fin de comprender y actuar en concordancia, era mínimo.

7.2.6 LA ESCUELA PÚBLICA COMO INSTITUCIÓN UNIVERSALISTA

Otro elemento a adjuntar en nuestra comprensión, proviene de la historia de la escuela pública, cuyo origen data de finales del siglo XVIII, comienzos del siglo XIX., bajo el lema de educación universal, ‘para todos’. Es innecesario entrar a enumerar todo lo que ha escrito acerca de la falacia de este lema y el fracaso de haber obviado la diferencia a fin de lograr una universalidad democrática. Esta misma ceguera a la diferencia o a lo especial y distinto como identidad (ipseidad) y no como exclusión, puede ser otro de los factores constituyentes de lo que hemos visto en El Prado de Isaac. (Stone, 1976; Wengrower, 2001)

Varias investigaciones ya mencionadas en la tesis, han determinado que incluso aquellos profesores que sostienen una actitud multiculturalista tienen dificultades en aceptar la validez de las experiencias habituales de sus alumnos inmigrantes en su cultura de origen.

7.2.7 MODELOS DE RECEPCIÓN A DISEÑAR EN FUNCIÓN DE LOS DIVERSOS GRUPOS DE INMIGRANTES.

Otro aspecto a considerar, es añadido por Tatar y cols. (1994). Ellos proponen que probablemente el éxito de la integración no depende de un modelo de recepción específico, (asimilación o entrelazado), sino de la adecuación entre éste y la orientación

del grupo migratorio. La tesis no trata este punto, mas es una dirección posible para otra investigación. Hasta ahora se ha criticado la anomia producida por el modelo de asimilación y no se han efectuado comparaciones, ya que no hubo alternativas implementadas.

Una próxima investigación podría proponerse dilucidar la gravitación relativa de las diferentes causas presentadas.

7.3 LA FIGURA CARENTE Y NEGATIVA DEL INMIGRANTE “¡...ESTÁ POR TODOS LADOS!”⁶

Circulando por un espiral, de arriba hacia abajo y viceversa, entre los textos de las ideologías elaboradas y las del sentido común, la figura social del inmigrante como un ser carente y problemático ha sido descrita en el capítulo anterior. La similitud entre aspectos de la figura esbozada en la literatura científica y la que los niños produjeron requiere otro momento de reflexión.

El análisis del discurso, uno de cuyos mayores exponentes es T. van Dijk, demostró el poder de los medios de difusión en la constitución y difusión de figuras sociales y discursos determinados con respecto a las minorías. Otros científicos sociales críticos se han expresado con respecto al discurso de las ciencias sociales como una de las formas de ejercicio del poder de grupos dominantes en una sociedad. (Kincheloe y McLaren, 1994; Thompson, 1990; van Dijk, 1997). Blommaert y Verschueren, 1998 consignan que los científicos son un grupo considerado experto en el tema de migración, y por ello su enorme influencia en el discurso cotidiano: los modos de hablar acerca del tema, los argumentos a emplear, y los estilos considerados adecuados. La reproducción pasa por los profesionales y trabajadores que tratan con los inmigrantes, incluido el sector

⁶ Clara, en el primer grupo de juegos dramáticos, a los pocos minutos de la llegada del ‘enano nuevo’.

educativo. El discurso científico funciona como un eco de los grupos delineadores de políticas e ideologías, como demostré con el caso de algunos científicos israelíes y otros trabajos hicieron lo mismo con respecto a España y otros países europeos, EEUU, etc.

Sintetizando la figura del inmigrante en El Prado de Isaac, puedo decir que es extraña, desconocida, aun presentándose como inofensiva⁷. Carece de atractivo ya que necesita ayuda, no sabe hebreo y no conoce la cultura local, con lo que parece ignorante y más lejano aun. Pertenece a una cultura que los niños a su vez desconocen y que no goza de prestigio como la norteamericana, a la que están tan expuestos por los medios de difusión. Su diferencia no le añade atractivo, ni interesa lo que tiene para compartir, y los adultos de la escuela no hacen casi nada por incentivar la curiosidad con respecto a ellos o modificar tal imagen. Por medio de la sinécdoque se extiende su desconocimiento del idioma y la cultura local, a toda la persona y se dice que no tienen lengua, no saben nada, necesitan mucha ayuda. Cuando se admite la existencia de su lengua, ésta es vivida de modo diferente, según el contexto y los individuos: como una ventaja injusta, amenazante, envidiable, o motivadora de aprendizajes propios. En más de una ocasión, se emplea el argumento de la imposibilidad total de comunicación por la falta de un idioma común: “es imposible”. Este testimonio extremo entraña la oposición a todo contacto, fundamentado en la prevención de la propia exclusión. Al respecto, podemos servirnos de las ideas de Van Dijk (1997) cuando remarca que los problemas de comunicación con miembros de otra cultura no son exclusivamente de carácter discursivo. Las dificultades pueden estar relacionadas con factores contextuales tales como el conocimiento o desconocimiento cultural, actitudes e ideología, normas y

⁷ En su primer aparición en un grupo de juegos dramáticos, viene desde ‘el bosque de los pequeñitos’.

valores, relaciones de poder entre las personas, escenario específico, y otros factores de la situación social relevantes para el discurso como práctica social.

Algunos niños ven la posibilidad del intercambio fructífero en la enseñanza y ayuda mutua, ya que ellos consideran que cada uno tiene conocimientos específicos para compartir, es decir que el inmigrante está mejor ubicado para ellos. Es interesante notar que esta perspectiva surgió de diferentes modos en alumnos de una clase específica, cuya maestra me pidió ya en mi primer día en el ‘campo’, ayuda para mejorar las relaciones entre los inmigrantes y nativos. En esa ocasión, ella sólo sabía acerca de mi interés en las relaciones sociales entre los niños, como me presenté ante las docentes al comienzo, sin especificar mi foco de atención. Aun cuando su actitud y la de otras profesoras hacia la aceptación de mi respuesta de ayuda era ambivalente, esta enseñante fue la primera que acudió a mí, su apertura a mí fue tal, que su clase fue la primera en la que me sentí cómoda para observar por períodos de varias horas consecutivas. De este modo vemos, como a nivel micro social, hay una relación entre una actitud receptiva hacia la investigadora, la “extranjera profesional” (Agar, 1980) y el discurso de algunos de sus alumnos, mas no de todos.

Continúo con la síntesis de la figura del inmigrante. “No pertenece” (como dijo Oli), ni se le deja pertenecer, su presencia amenaza con modificar la red de relaciones, la organización y el modo de vida. Introduce un elemento de disrupción en la sensación de homogeneidad y rompe la armonía fantaseada del grupo. Las tácticas empleadas por el grupo anfitrión consisten en un variedad que se extiende desde el aislamiento y la ignorancia, pasa por el rechazo verbal, la humillación y el ataque físico. Una estrategia muy fuerte para establecer una división entre los inmigrantes y los nativos, es la amenaza de contagio: quien se acerque a ellos, terminará siendo tan rechazado y desagradable como ellos (Douglas, 1996; Elias, 1994). Con frecuencia la segmentación

se concretiza en el espacio: los inmigrantes prefieren espacios físicos y sociales seguros concreta y simbólicamente, como cuando juegan en los patios cubiertos, más pequeños y delimitados que los grandes espacios de las canchas y patios abiertos, preferidos y dominados por los autóctonos.

7.4 MULTIPLICIDAD DE VOCES

La polisemia estuvo presente de diferentes modos: en el texto de un mismo interlocutor, en las narrativas variadas de una misma situación, en las prácticas escolares, en las actitudes de algunas docentes, en la sociedad israelí es una constante. Hubo niños que comenzaron con un enunciado discriminatorio, y al escucharse, o al avanzar la conversación, reflexionaban y lo modificaban. Otros, se manifestaron de diferente modo en oportunidades diversas, y no hallé características que distinguieran entre los diferentes grupos-clase, siendo ellos mismos variados.

Al respecto, dice Alonso: “Los sujetos y sus acciones sólo devienen coherentes porque los reconstruimos así, y porque...encontramos...formas de reinterpretar su incoherencia al componerlos en modelos de representación que los rescriben para aprehender, en su análisis el mundo social que los origina” (Alonso, 1998:223). El autor otorga a la sociedad una coherencia de la que exime al individuo, con lo cual disiento. Tomo la primer parte de su texto, y la segunda funciona para mí como un riesgo a evitar. Como espero haberlo demostrado en el segundo punto de estas conclusiones, la realidad social es multifacética. Los textos brindan una información doble: el inmigrante es víctima de burlas y agresiones, es marginado, y quienes lo informan sienten con ellos su congoja o aquellos que revelan comprensión de las dificultades de la inmigración, nos muestran esta multiplicidad. El mismo concepto de ideología configurado por Gramsci admite la

contradicción e inconsistencia. De esta manera, manifestaciones xenófobas coexisten con otras provenientes de ideologías racionales e igualitarias.

Del mismo modo, en cuanto a la polifonía en el discurso de mis jóvenes interlocutores, podemos añadir con Troyna y Hatcher (1992), que los niños reciben mensajes contradictorios de ideologías de exclusión e ideologías de inclusión y justicia. Ellos se debaten entre ambas, y su modo de resolver las divergencias depende de su ubicación social, aspectos y antecedentes personales, circunstancias, etc.

Un fenómeno común en la investigación de ‘figuras de exclusión’ (Delgado, 1998), es que mis interlocutores, intentaban presentarse bien a sí mismos y desacreditar a los otros, sean estos los extranjeros o compañeros nativos. Van Dijk (1987) ya indicó que el hablante trata de mostrarse como no racista.

Junto con todo lo expuesto hasta ahora, y lo que sigue, los alumnos inmigrantes en esta escuela son bien valorados y considerados un aporte beneficioso para la misma. Son los niños que otorgan satisfacciones a las maestras y por consiguiente refuerzan su autoestima profesional, ya que los esfuerzos que invierten en su enseñanza se ven satisfechos. He de recalcar que no es lo mismo con alumnos que han inmigrado de zonas educacionalmente muy diferentes de la israelí, como son los niños provenientes de Etiopía o las zonas asiáticas, los poblados aislados de la ex URSS.

7.5 EL CARÁCTER JERÁRQUICO DE LA SOCIEDAD DE PARES Y LAS LUCHAS POR EL PODER

Hasta aquí presenté mis elaboraciones sobre los aspectos macrosociales, fundamentalmente en el campo sociopolítico y de las ideologías elaboradas, y el nivel intermedio de la institución escolar. Ya hemos visto que la división macro-micro es artificial, y hasta el momento hemos observado la influencia de los niveles estructurales.

En cuanto a la cultura de pares, la investigación presente aporta otro ejemplo acerca de su carácter estratificado en estas edades, como ya lo informan Corsaro (1997) y muchos científicos dedicados a este estudio, en muchas regiones de cultura occidental. Troyna y Hatcher consideran que la conclusión más importante de su trabajo es que los niños no se confrontan entre sí como iguales y esto es debido a que viven en un campo social estructurado por ideologías de género, raza, clase, capacidad...que tienden a ubicar a los niños discriminadamente. En el caso israelí, la etnia, que es casi paralela a la pertenencia de clase social, es un aspecto importante en la vida social.

A pesar del foco local (aun nacional) de cualquier etnografía, en el momento de las conclusiones, no puedo dejar de ‘mirar hacia fuera’ por medio de la bibliografía que me ayudó en la tarea. Las luchas por el poder no son ajenas a los niños, siendo los dos grupos de juegos dramáticos los que produjeron la información más clara al respecto, mas no los únicos. En el capítulo 6, en la sección ‘El peligro que la presencia del nuevo entraña...mencioné los elementos de afecto, inclusión y exclusión que caracterizan la sociedad pre-adolescente y que se manejan con las dinámicas de dominación-competencia y la de equidad-cooperación.

El trabajo de Elias y Scotson (1994) ofrece un marco de comprensión muy adecuado para muchos de los testimonios logrados por medio de las diferentes técnicas instrumentadas. Sintetizaré el material forjado en El Prado de Isaac a la luz de la interpretación de Elias a los grupos en relación. En la escuela, los inmigrantes y los nativos tienen en común fundamentalmente la edad y el rol de alumnos. El nivel económico es bastante similar, medio-bajo o definitivamente bajo en miembros de ambos grupos. Hay algunas excepciones hacia la sección superior de la curva, especialmente entre las familias de nativos o inmigrantes que llevan 10 años o más radicados en el país. En este sentido hay un factor de semejanza con la investigación de

Elias y Scotson, en ambos escenarios la diferencia de poder no radica en la posesión de capital material. Los conflictos giran alrededor de cuestiones de identidad, recursos de carácter social como el estatus y la organización grupal.

Los recién llegados no comparten la lengua, la historia en la escuela, cultura e ideología, y los círculos más amplios del barrio, ciudad, etc. Han perdido sus redes sociales y aún estar por crear nuevas. Hubo algunos niños nativos que en su discurso manifestaron claramente percibir esta situación de pérdida, y comunicaron su empatía. Quienes se constituyen con facilidad en sus aliados son aquellos inmigrantes con diferentes lapsos de residencia en el país. Hay además una concordancia de género, que no es absoluta: las niñas veteranas ayudarán a sus congéneres y el equivalente ocurrirá con los niños. También recibí un testimonio de dos niñas 'nuevas' y dos o tres de personal pedagógico, acerca del fenómeno contrario de hostilidad de inmigrantes a recién llegados. En el caso descrito por las niñas, los agresores eran varones.

La sociedad establecida de niños interpreta la llegada de sus compañeros como una amenaza, el punto crítico consiste en definir esta sensación de amenaza. A mi criterio, la entrada del nuevo resuena en varios niveles de la experiencia de los niños simultáneamente. Uno se refiere a su organización social, y el temor a perder su ubicación en ella, a la que frente al nuevo fantasean como consolidada y homogénea, el paraíso a punto de perderse. Es probable que en más de un niño, esto evoque inconscientemente, el nacimiento de un hermanito-a, como se desplegó en el segundo grupo de juegos dramáticos. En una reunión en la cual la consigna fue elaborar historias en las cuales alguien nuevo arriba a un lugar de trabajo u otro entorno social, un subgrupo montó la dinámica entre una madre, su hija de cuatro años y sus celos por el bebé recién nacido. También el hermano es una amenaza de pérdida, que al igual que el inmigrante, bajo la luz de carencia con la cual es presentado, es un ser indefenso, sin

pasado, con quien es muy difícil de comunicar y de quien conviene estar aislado dada su indefensión y la ira que provoca. Al igual que el inmigrante, tal como es construido en la escuela, demanda cuidados. Si el nacimiento del bebé somete al niño a la pérdida de la maravillosa constelación que él y sus padres a su alrededor constituyen, la llegada de los inmigrantes implica movimientos dentro de la configuración social de pares. Como hemos visto en el capítulo anterior, los niños que tienen más para perder, los dominantes en la sociedad, son aquellos que más defienden el estatus quo. Lo hacen al igual que la comunidad de Winston Parva (Elias y Scotson, 1994), por medio de la denigración del inmigrante y la afirmación de su superioridad como contrapartida tácita. ‘Cierran sus filas’ propagando la advertencia de la polución o ‘el destierro social’ en una doble vía: adjudican atributos desvalorizados al nuevo (empollón, tonto, etc.), específicos de su cultura. También hacen uso de ‘propiedades’ de uso universal como el mal olor, la suciedad del otro, etc., conocidas en muchos conflictos interétnicos. Las cualidades específicas al entorno objetivan la identidad anhelada y valorizada, se constituyen en normas. Todo lo que por contraparte evitan se adjudica al inmigrante, y nada más fácil que alejarse de ellos, y en cierto modo, declararlos anómicos. Para sostener la posición de privilegio, los populares atienden mucho a sus reglas, que se expresan en el modo de vestir, hablar, los ídolos mediáticos a quienes ‘adoran’, etc., y son muy observadores del respeto que se tiene de ellas.

Los atributos de carácter universal no son tampoco aleatorios: simbolizan la falta de orden, la decadencia de un cuerpo orgánico y armónico como la imagen del grupo establecido y el traspaso de fronteras. Una frase de Storr es muy sugestiva por su definición del fenómeno: “...(la) suciedad es vista como desorden, algo foráneo que se introdujo en el sistema, y no algo que es una parte natural del mismo...” (Storr, 1993:127).

Una rima de un juego infantil inglés reza:

I am the king of the castle,

get down you dirty rascal.

(Yo soy el dueño del castillo,

bájate pillo sucio.)

En esta rima tenemos un mensaje de defensa de la territorialidad y de ataque o denigración a quien la amenaza a través de su designación como sucio. Del mismo modo, parte de las ansiedades que intervienen en la configuración negativa del inmigrante por miembros de la sociedad receptora, es el temor a la pérdida de espacios vitales, ya sea referido a fuentes de trabajo, desvío de recursos económicos hacia las nuevas poblaciones, daños a la propia cultura e identidad social.

Volviendo a la organización del grupo, recordemos que sus normas y la presión de sumisión que instauran se tornan inconscientes, el discurso funciona como un conocimiento tácito. Algunos niños, al interrogarles acerca de la estigmatización o temas aledaños, respondieron no saber porqué denigran, que no pueden explicar el origen del conocimiento que circula, y que dicen cosas que les salen de la boca y no saben porqué. Dalal (1998), Delgado (1998) y Elias (1994), hablan de la reificación de la figura, se ve fea a la niña, se siente su olor, etc., y así muchos niños alivian su culpa. Junto a todo esto, el embarazo que más de uno de ellos denotó, o los procesos reflexivos que se desarrollaron en las entrevistas, muestran que el entorno no es uniforme ni en el discurso transmitido ni en la influencia que ejerce.

Corsaro (1997) informa que los niños en diferentes lugares del mundo establecen actividades a las que denomina ‘rituales de polución’, en los que también individuos específicos o grupos son tratados como si estuvieran contaminados. Thorne (1993, en

op.cit) lo registró en juegos inter-género y los comprende como juegos que contribuyen al poder y control de los muchachos sobre las niñas.

Los nuevos en El Prado de Isaac carecen de cohesión interna, apelan a los recursos personales que tienen a fin de conocer la nueva realidad e integrarse, construir su nueva vida.

7.6 IDENTIDAD Y PODER

Ya en el capítulo 2, presenté la relación entre estos dos constructos y su carácter indivisible. Así como en el nivel nacional la construcción de la identidad se manifiesta por medio de la perspectiva de la asimilación, para la cual se emplean diferentes tácticas de poder, en la cultura de pares éstas también son la inclusión y exclusión, totalmente ligada a los argumentos de contaminación y la reificación de la diferencia, además de otras dinámicas de semejanza y diferencia.

Recordemos a Dalal quien considera que la identidad es un logro provisional, dada su dependencia del contexto y la ilusión sobre la que se asienta: generalizaciones, dicotomías. Para defenderla se crean fronteras de todo tipo, y la superioridad en posesiones, aunque sean las colchonetas rojas de la sala donde el grupo se reúne, indica que por sinécdoque, si uno tiene más, es más. Y como propuse ya, los atributos o denominaciones, demarcan quien puede acceder a determinados recursos y a quién le está vedado, quien puede ser y pertenecer, y quien no.

7.7 EL DESCONOCIDO. “Dicen: ...¿qué es ese extraño? No lo conozco, no estoy habituado a él, yo no...”

Por razones de espacio, no volveré a lo expuesto tanto en el capítulo 2, como en el capítulo 6, en las unidades ‘Figura extraña, forastera’, ‘Los inmigrantes son

desconocidos'. Acá sólo enlazaré el pensamiento psicodinámico con el sociológico y el psicosocial. Cuando tratamos las estrategias de exclusión por medio de la estigmatización y el chisme, las prácticas y el discurso en general, trabajamos con elementos muy similares a los que manejan Freud, Kristeva y Zyggouris al hablar de la inquietante extranjería. Todos afirman que se proyecta en, atribuye a, construye al, extranjero, con elementos temidos, evitados, desechados, reprimidos en el grupo de identificación. O como explican Blommaert y Verschueren (1998): cuando describimos a un grupo como fanático, partimos de la creencia de que nosotros somos la tolerancia personificada. Ellos lo caracterizan como una dinámica de presentación de sí mismo, yo prefiero añadir, que es lo que queremos ser y por otro lado aquello que tememos ser, puesto en el otro.

En el caso de los niños, no sólo se teme ser empollón, tonto, 'ignorante', se teme la misma marginalidad y la misma indefensión. Del mismo modo que cuando los niños se ensañan con un compañero cuyos padres se han divorciado, no sólo le enrostran su desviación y fortalecen su propia identidad social (Troyna y Hatcher, 1992), están proyectando en él sus propios temores. El divorcio en la familia es una posibilidad muy temida por ellos. El que uno de sus compañeros esté en una situación así les coloca ante la probabilidad de que ellos también pueden llegar a estarlo, su ataque, o expulsión simbólica, constituye un rito de chivo expiatorio, librando al resto de la comunidad de este peligro.

7.8 FINAL DEL JUEGO⁸.

Como se desprende claramente de esta lectura, la adaptación fácil de los niños inmigrantes, es un mito. Los distintos factores señalados como intervinientes en el

⁸ *In memoriam* Julio Cortázar (1964), el escritor con quien hice mi rito de pasaje a la literatura contemporánea y D.W. Winnicott (1979), quien nos hizo ver que el trabajo es el juego de los adultos.

proceso de interacción de los niños, tendrán peso diferente en cada caso específico.

Algunas de estas particularidades o variables, ya han sido señaladas: estatus social en la clase, nivel de instrucción en la familia, características personales tales como mayor o menor tendencia a someterse a las presiones sociales, capacidad de reflexión, etc.

Los niños se enfrentan a los mismos temas básicos que los adultos y la sociedad, porque en ella crecen: la identidad y las relaciones de poder, mas en lugar de hablar en términos de fuentes de trabajo, encarecimiento de la vivienda, etc., emplean otro discurso, relacionado con su cultura de pares.

Este es el momento de ver por última vez, como quien ha de cerrar su casa antes de un viaje, qué ha introducido en la maleta, qué ha dejado para otra etapa, y qué no llevará o dejará para que otro miembro de la familia recoja.

Un estudio estadístico como alguna sociometría hubiera completado el panorama logrado, ofreciendo tal vez, una información cuantitativa acerca del grado de marginación de los inmigrantes. Creo que además de las ideas formuladas con respecto a las prácticas en la escuela, el aporte del trabajo a vuestro juicio está en la presentación de la gama de contenidos comunicados por los niños. Espero poder volver a El Prado de Isaac a compartirlo con el personal docente y con los mismos niños (aun cuando parte ya están en la escuela intermedia), para prolongar el proceso de reflexión e intercambiar ideas. En el departamento de Asuntos de Alumnos Inmigrantes en el Ministerio de Educación creo que tengo una puerta abierta en el despacho de su vice-directora, con quien también deseo comunicar. Todo esto, intentando devolver a la comunidad parte de lo que me ha brindado.

No trabajé con los padres, quienes constituyen sin lugar a dudas un eslabón importante en la construcción de la figura social del inmigrante en la sociedad de pares, pero ya en

el diseño de la investigación decidí que este sería uno de los límites de la misma. Preferí centrar mis esfuerzos en los niños y su comunidad.

El mismo material puede seguir siendo tratado de diferentes modos, enfatizando más aún los procesos de construcción de la identidad nacional y de los sujetos; centrarse en la relación escuela y diversidad, o escuela y reproducción; se puede comparar con una comunidad escolar en otro país. Mi elección fue privilegiar los textos de los niños y acercarnos a todos los matices que son capaces de crear en su cotidianidad dentro de la sociedad.

7.9 DIRECCIONES POSIBLES PARA UN CAMBIO

En niveles intermedios, y hablando de los posibles derroteros a seguir por una educación intercultural, que dé lugar a la diversidad, Juliano introduce el aporte de Gibson quien sugiere la inclusión de la diversidad en actividades escolares específicas, la apertura del programa escolar a los productos y logros de otras culturas. Otra opción complementaria o alternativa, consiste en estimular la apreciación de los aportes de las culturas variadas.

La propuesta de Bernstein (en Juliano 1993) y de Díaz Aguado (1996) de legitimar la diferencia, no sólo desde la ética, sino desde la pragmática, ya que la diversidad enriquece a las sociedades y al desarrollo de las personas, exige varias medidas, algunas de ellas también mencionadas por Díaz Aguado (op.cit, 157-185).

La primera sería una profunda reflexión que cuestione la ideología de la asimilación, latente en la praxis y su relación con la construcción de las identidades. Otro paso, sería el estudio de los procesos socioemocionales y cognitivos que se producen en entornos multiculturales, a fin de implementar prácticas más adecuadas y modificar el discurso en la comunidad escolar. Siguan halló que una característica común a dos escuelas

estudiadas, y que se plantearon objetivos específicos propios con respecto a los alumnos inmigrantes era su equipo docente cohesionado. (Siguan,1998:96). Un personal unido en una meta es fundamental, mas es insuficiente si ésta no es clara y no se reflexiona sobre el significado social y personal atribuido a los inmigrantes.

Otra sugerencia es el abandono de la práctica de la omisión por la del reconocimiento de la especificidad y el bagaje cultural de los inmigrantes, creando la oportunidad para que cada alumno nuevo comparta con su clase un juego o alguna actividad que ‘trae’ de su país anterior.

Trabajar con los docentes y los niños acerca de diferentes aspectos constitutivos de la realidad social: los aspectos biográficos que compartimos como personas en cambio y en sociedades cambiantes, y desde allí intentar imaginar y comprender la experiencia de cambio de otros.

Promover la reflexión de los docentes sobre temas relacionados con identidad (en sus aspectos *idem e ipse*, Ricoeur, 1996) y cultura, y su implicancia en la práctica educativa.

Ambas cuestiones demandan otra tesis.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, A. (1988): Características y cambios en el grupo terapéutico como parte del grupo grande israelí. *Sijot*, vol 2 (3):173-180. (En hebreo).

Abrams, D. (1985): Focus of attention in minimal intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 24: 65-74.

Abrams, D. y Hogg, M. (Eds.) (1990): *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. New York, Springer-Verlag.

Ada, A.F. (1995): Prólogo. En C. Igoa: *The inner world of the immigrant child*. Nueva York, St. Martin's Press.

Adar, H. (1973/1978): Israeli public attitudes towards immigrant absorption. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 209-210. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem. (Hebreo)

Adler, P. y Adler, P. (1994): Observational Techniques. En N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 377-391.

Agar, M. (1980): *The Professional Stranger. An informal introduction to ethnography*. Nueva York, Academic Press.

Aguirre, A. (1995a): Etnografía. En A. Aguirre (Ed.): *Etnografía, Metodología Cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria. 3-20.

Aguirre, A. (1995b): Émica, Ética y Transferencia, en *Etnografía, Metodología Cualitativa en la investigación sociocultural*. Ed. Boixareu Universitaria, Barcelona. Págs. 85-106.

Al-Haj, M. (1998): Soviet Immigration as Viewed by Jews and Arabs: Divided Attitudes in a Divided Country. En E. Leshem y J.T. Shuval (Comps.): *Immigration to Israel. Sociological Perspectives*. Londres, Transaction Publishers. 211-228.

Allport, G. (1954): *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass, Addison-Wesley.

Alonso, Luis E. (1998): *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid, Fundamentos.

Altheide, D., y Johnson, J. (1994): Criteria for Assessing Interpretive Validity in Qualitative Research. En: N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. Págs. 485-499.

Anguera Arguilaga, M. T. (1995): La observación participante. En A. Aguirre (Ed.): *Etnografía, Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria. 73-84.

- Antonovsky, A. y Enav, B. (1973/1978): The degree of tolerance towards mixed marriages among the general population. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 211-212. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem.
- Arieli, M. (1996): La Combinación de Culturas como un Dilema.- Actitudes de los Educadores en la Educación de Adolescentes Provenientes de la ex USSR. *Corrientes en la Educación*. Tel Aviv, Ediciones de la Organización de Maestros. 41-44. (Hebreo).
- Aries, P. (1962): *Centuries of Childhood*. N.Y. A.A.Knopf.
- Ariño, A. (1997): *Sociología de la Cultura*. Barcelona, Ariel.
- Asher, S., Parker, G. J., Walker, D.L. (1996): Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. En W. Bukowski, A. Newcomb, W. Hartup (Comps.): *The Company They Keep*. Cambridge (U.K.), Cambridge University Press. Págs. 366- 406.
- Avidor, H. (1972/1978): Socio-cultural advancement of immigrant children. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 85-86. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem. (Hebreo)
- Avidor, H. (1975/1978): Follow-up survey on large families. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 83-83. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem. (Hebreo)
- Aviram, A. y Milgram, R. (1986): Dogmatism, locus of control and creativity in children educated in the Soviet Union, the United States and Israel. En T. Horowitz (Ed.): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. 133-142. Lanham, Londres, University Press of America.
- Avneyon, E. (1997): *The Concise Sapphire Dictionary*. Tel Aviv, Hed Arzi y Eitav.
- Babad, E. Birnbaum, M. y Benne, K. (1983, 1985): *The Social Self. Group Influences on Personal Identity*. Londres, Sage.
- Baker Miller, J. (1986): *Toward a New Psychology of Women*. Boston, Beacon Press. (1era ed, 1976).
- Baker Miller, J. (1991): The development of Women Sense of Self. En Jordan, J.; Kaplan, A.; Baker Miller, J.; Stiver, I. y Surrey J. *Women's Growth in Connection*. New York y Londres, Guilford Press.
- Balcells i Junyent, J.(1994): *La Investigación Social*. Barcelona, P.P.U..
- Banks, J.A. y Lynch, J. (Eds.) (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Londres, Holt, Reinhart & Winston.
- Bar Iosef, R. (1970): De-socialización y re-socialización. En M. Lisak y cols. (Eds.): *Olim en Israel*. Jerusalén, Academón. 41-59. Hebreo.

- Barker, M. (1979): Racism, the new inheritors. *Radical Philosophy* (21).
- Barker, M. (1981): *The New Racism*. Junction Books.
- Ben Rafael, E. (1985): Ethnicity: Theory and Myth. *Megamot*, XXIX, (2), 190-205. (Hebreo).
- Ben Rafael, E. (1995): Influencia de la Inmigración Rusa en la Cultura Israelí. Conferencia en el Simposio “¿Unión de Diásporas?”. Asociación Sociológica Israelí-Universidad de Tel Aviv. (Hebreo).
- Berndt, T. y Perry, T. (1986): Children's Perceptions of Friendship as Supporting Relationships. *Developmental Psychology*, 22:640-648.
- Bernstein, B. (1990): *Poder, Educación y Conciencia*. Barcelona, El Roure.
- Bhagat, R. (1989): Acculturative Stress in Immigrants. A Developmental Perspective. En T. Beehar y R. Bhagat (Eds.): *Human Stress and Cognition in Organizations*. U.S.A., Wiley and Sons.
- Billig, M. (1997): The Dialogic Unconscious: Psychoanalysis, discursive psychology and the nature of repression. *British Journal of Social Psychology*, 36, 139-159.
- Bion, W.R. (1972): *Experiencias en Grupos*. Buenos Aires, Paidós.
- Blanco, F., Mateos, A. y Rosa, A. (1995): Life, Tales, and The Construction of Identity. (En prensa).
- Blommaert, J. y Verschoren, J. (1998): *Debating Diversity*. Londres, Routledge.
- Bleger, J. (1963/1970): *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Boal, A. (1995): *The Rainbow of Desire. The Boal method of theatre and therapy*. Londres, Routledge.
- Bodowsky, D., David, I., Rozen, H.: (1989): Tradiciones y cultura: sus influencias en el desarrollo de una relación profesional. *Aspectos en temas de familia de los judíos de Etiopía*. Centro de Información y asesoramiento en temas de familia, Jerusalén, Publicación. No 2. (Hebreo)
- Boekstijn, C. (1988): Intercultural Migration and the Development of Personal Identity: The dilemma between maintenance and cultural adaptation. En *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 12, 83-105.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977/1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres y Beverly Hills, Sage.
- Bourdieu, P. (1980/1990): *The Logic of Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1988): *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991): *El Sentido Práctico*. Estructuras, hábitos, prácticas. Madrid, Taurus: 91-111.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1999): Structures, *Habitus*, Practices. En A. Elliot (ed.): *Contemporary Social Theory*. Massachusetts, Blackwell. 107-118.
- Brodsky, B. (1988): Mental health attitudes and practices of soviet immigrants. En *Health and Social Work*, vol. 13(2) 130-136.
- Brown, R. (1984): The effects of intergroup similarity and cooperative vs. competitive orientation on intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 23: 21-33.
- Brown, R. (1988): *Group Processes*. Oxford, Basil Blackwell.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Massachusetts, Harvard University Press.
- Buckser, A. (1999): Keeping Kosher: Eating and social identity among the Jews of Denmark. *Ethnology*, 38 (3): 191-209.
- Bukowski, W.M.; Newcomb, A.F.; y Hartup, W.W. (1996): Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. En W. Bukowski, A. Newcomb, W. Hartup (Comps.): *The Company They Keep*. Cambridge (U.K.), Cambridge University Press. Págs. 1-18.
- Bullivant, B.M. (1981): *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney,
- Burgess, R. (1991): Sponsors, gatekeepers, members, and friends, access in educational settings. En W. Shaffir y R. Stebbins (Eds.): *Experiencing Fieldwork*. Londres, Sage. 43-52.
- Cacciari, M. (1996): La paradoja del extranjero. *Archipiélago*, 26-27; 16-20.
- Carbonell i Sebarroja, J. (1996): Interculturalismo. En: *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona, Eumo. 91-108.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Londres, Falmer Press.
- Carrington, Bruce, Troyna, B.(1988): Children and controversial issues. En B. Carrington y B. Troyna (Eds.): *Children and Controversial Issues: Strategies for the Early and Middle Years of Schooling*. (pags 1-11) The Falmer Press, Londres.

- Carrington, B. y Short, G. (1993): Probing children's prejudice: A consideration of the ethical and methodological issues raised by research and curriculum development. En: *Educational Studies*, vol 19 (2) 163-179.
- Cattanach, A. (1992): Drama to explore cultural identity. En *Drama for People with Special Needs*. Londres, A & C Black. 48-64.
- Cheetham, J. (1972): *Social Work with Immigrants*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Chodorow, N. (1978): *The reproduction of Mothering*. Berkeley, The University of California Press.
- Chodorow, N. (1989): *Feminism and Psychoanalytic Theory*. New Haven, Yale University Press.
- Clarke, B.H. (1997): Hermeneutics and the "Relational" Turn: Schafer, Ricoeur, Gadamer and the Nature of Psychoanalytic Subjectivity. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, vol 20 (1), 3-68.
- Clifford, J, y Marcus, G. (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, University of California Press.
- Cohen, J. (1977): Sources of peer homogeneity. *Sociology of Education* 50, 227-241.
- Cohen, J. (1985): Strategy or Identity: New Theoretical Paradigms and Contemporary Social Movements. *Social Research*, vol. 52 (4), 663-716.
- Connolly, P. (1998): *Racism, Gender Identities and Young Children*. Social relations in a Multi-Ethnic, Inner-City Primary School. Londres, Routledge.
- Cornejo Álvarez, J.M. (1988): *Técnicas de Investigación Social: El Análisis de Correspondencias, Teoría y Práctica*. Barcelona, P.P.U.
- Corsaro, W. A. y Miller, P.J. (1992): *Interpretive Approaches to Children's Socialization*. San Francisco, Jossey Bass.
- Corsaro, W. (1997): *The Sociology of Childhood*. Londres, Pine Forge Press.
- Cortázar, J. (1964): *Final del Juego*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Cuenta y Razón (Página Editorial) (1992): *Xenofobia, Inmigración y Racismo*.
- Dalal, F. (1993): 'Race' and Racism: An Attempt to Organize Difference. *Group Analysis*, 26:277-293.
- Dalal, F. (1998): *Taking the Group Seriously. Towards a Post-Foulkesian Group Analytic Theory*. Londres, Jessica Kingsley Publishers.

Damhuis, R. (1993): Immigrant Children in Infant-Class Interactions: Opportunities for Second Language Acquisition of Young Multilingual Children in Dutch Infant Classes. *Studies-in-Second-Language-Acquisition*; 15 (3) 305-331.

Deegan, J.G. (1996): *Children's Friendships in Culturally Diverse Classrooms*. Londres, Falmer Press.

Delgado, M. (1998): *Diversitat i Integració*. Barcelona, Empuries.

Della Pergola, S. (1998): The Global Context of Migration to Israel. En E. Leshem y J. Shuval (Comps.) *Immigration to Israel*. Sociological Perspectives. New Brunswick, Transaction Publishers. Publication Series of the Israel Sociological Society. 51-92.

del Campo, S. (1992): Sobre el racismo y la xenofobia. *Cuenta y Razón*. 10-14.

De Lucas, J. (1994): *El Desafío de las Fronteras*. Madrid, Temas de Hoy.

Denscombe, M.; Szulc, H., Patrick, C. y Wood, A., (1995/1993): Etnicidad y amistad. El contraste entre los estudios sociométricos y la observación directa en las aulas de primaria. En P. Woods y M. Hammersley (Eds.): *Informes Etnográficos*. Barcelona, Paidós.

Deschamps, J.C. y Devos, T. (1996): Relaciones entre Identidad Social e Identidad Personal. En Morales, J.F.; Páez, D.; Deschamps, J.; Worchel, S. (1996): *Identidad Social*. Aproximaciones a los grupos y a las relaciones entre grupos. Valencia, Promolibro. 39-56.

Devereux, G. (1967): *From anxiety to method in the behavioral sciences*. La Haya-París, Mouton & Co.

Díaz, B. (1997): *Todo negro no igual*. Barcelona, Virus.

Díaz Aguado, M.J., Baraja, A. (1993): *Interacción Educativa y Desventaja Cultural*. Madrid, C.I.D.E.

Díaz Aguado, M.J. (1996): *Escuela y Tolerancia*. Madrid, Pirámide.

Diccionario de la Lengua Española (1992). Real Academia Española. Edición XXI.

Diccionario Sapir, hebreo (1997). Publ. Hed Artzi. Tel Aviv.

Douglas, M. (1996/1966): *Purity and Danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo*. Londres, Routledge.

Eisenhart, M.A. y Howe, K.R. (1992): Validity in Educational research. En M.D. LeCompte, W. Milroy y J. Preissle (Comps.): *The Handbook of Qualitative Research*. San Diego, Academic Press. 643-680.

Eisenstadt, S.N., (1954): *The Absorption of Immigrants*. Londres, Routledge y Kegan Paul.

Eisenstadt, S.N. (1970): Characteristics of immigration and immigrant absorption. En I. Lisak y cols. (Eds.) *Olim (immigrants) in Israel*. Academon, 75-102.

Eisicovitz, R. y Back, R. (1990): Models governing the education of new immigrant children in Israel. *Comparative Education Review*, 34 (2): 117-195.

Eisner, E. (1985): Aesthetic Modes of Knowing. En E. Eisner (ed.): *Learning and Teaching the Ways of Knowing*. Chicago, University of Chicago Press. Págs. 23-36.
Eisner, E. (1991): *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Nueva York, Macmillan Publishing Co.

Elias, N. (1976): Introduction. En N. Elias y J.L. Scotson, *The Established and the Outsiders*. Londres, Sage. Págs. XV-LII.

Elias, N. y Scotson, J.L. (1994): *The Established and the Outsiders*. Londres, Sage.

Els Drets de l'Infant. Publicacions del Parlament de Catalunya. 1998.

Elliot, A. (1995): *Teoría Social y Psicoanálisis en Transición*. Buenos Aires, Amorrortu.

English, H. e English, A. (1974): *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*. Londres, Longman. Primera edic., 1958.

Erikson, E. (1970): *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires, Hormé.

Erikson, E. (1971): *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires, Paidós.

Essed, P. (1991): *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. London, Sage.

Feagin, J.; Orum, A.; Sjosberg, G. (1991): *A Case for The Case Study*. Chapell Hill, The University of North Carolina Press.

Fine, M. (1994): Working the hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. En Denzin N. y Lincoln Y. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*, Cap. 4: 70-82. U.S.A., Sage.

Foley, D. (1998): On writing reflexive realist narratives. En G. Shacklock y J. Smyth (Eds.): *Being Reflexive in Critical Educational and Social Research*. Londres, Falmer Press. 110-129.

Foulkes, S. y Anthony, E. (1964): *Psicoterapia Psicoanalítica de Grupo*. Buenos Aires, Paidós.

Foulkes, S. (1964): *Therapeutic Group Analysis*. Londres, Allen & Unwin Ltd.

Freud, S. (1915/1967): La represión. *Obras completas*. Madrid, Biblioteca Nueva. 1045-1051.

- Freud, S. (1919/1967): Lo Siniestro. *Obras completas*. Madrid, Biblioteca Nueva. 2483-2505.
- Freud, S. (1921): Group Psychology and the Analysis of the Ego. En *Standard Edition of the Complete Psychological Works of S. Freud*. XVIII: 67-144. Londres, Hogarth Press.
- Freud, S. (1957a): The future prospects of psychoanalytic therapy. *Standard Edition of the Complete Psychological Works of S. Freud*. Londres, Hogarth Press.
- Freud, S. (1969): *Letters of S. Freud*. Nueva York, Basic Books.
- Gadamer, H. G. (1960/1989): *Truth and Method*. New York, Crossroad.
- Gadamer, H. G. (1986): Verdad y Método II. Salamanca, Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1981): Hermeneutics as practical philosophy. En *Reason in the Age of Science*. Cambridge, Mass. MIT Press. 88-112.
- Galtung, J. (1968): *Teoría y Métodos de la Investigación Social*. Buenos Aires, Eudeba.
- Gaskins, S., Miller, P., Corsaro, W. (1992): Theoretical and Methodological Perspectives in the Interpretive Study of Children. En W. Corsaro y P. Miller (Eds.): *Interpretive Approaches to Children's Socialization*. San Francisco, Jossey-Bass. Págs. 5-24.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretation of Cultures: Selected essays*. New York, Basic Books.
- Geertz, C. (1988): *Works and Lives. The Anthropologist as Author*. Polity Press. U.S.A.
- Gergen K. (1991): *The Saturated Self*. U.S.A., Basic Books.
- Gersie, A. (1987): Dramatherapy and Play. En S. Jennings (comp.): *Dramatherapy, Theory and Practice for Teachers and Clinicians*. Londres, Croom Helms. Págs. 46-72.
- Gilligan, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge. Harvard University Press. El artículo que antecedió al libro, fue publicado en 1978 en el *Harvard Educational Review*.
- Gilligan, C. (1991): Adolescents. Curso dictado en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard al cual asistí.
- Giner Abati, F. (1995): Etnografía en una comunidad “primitiva”. En A. Aguirre (Comp.): *Etnografía, Metodología Cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria. 273-279.
- Glaser, B.G., y Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1984): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Londres, Academic Press.
- Goffman, E. (1959): *The presentation of self in everyday life*. Garden City, Doubleday.
- Goffman, E. (1970): *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Golan-Kuk, P., Horowitz, T., Shpataia, L. (1987): *La Adaptación de los Alumnos Inmigrantes de Etiopía en las Escuelas*. Jerusalén, Univ. Hebrea e Instituto Szold.
- Gordon, M.M. (1964): *Assimilation in American Life*. Nueva York, Oxford University Press.
- Gramsci, A. (1988): *An Antonio Gramsci Reader*. New York, Schocken Books.
- Green, A. (1986): Conceptions of affect. En *On Private Madness*. Madison, Ct., International Universities Press.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1984): *Psicoanálisis de la Emigración y del Exilio*. Madrid, Alianza. Versión en inglés: (1989): *Psychoanalytic Perspectives on Emigration and Exile*. New Haven y Londres, Yale University Press.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1993): *Identidad y Cambio*. Barcelona, Paidós.
- Grinberg, L., Sor, D. y Tabak de Bianchedi, E., 1976: *Introducción a las ideas de Bion*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994): Competing Paradigms in Qualitative Research. En: N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 105-116.
- Guttman, A. (1992): Introduction. En C. Taylor *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, Princeton University Press. 3-24.
- Habermas, J. (1972): *Knowledge and Human Interest*. Londres, Heinemann.
- Hale, C., Tardy, R. y Farley-Lucas, B. (1995): Children's talk about conflict: an exploration of the voices and views of the 'experts'. *Discourse and Society*, vol 6 (3): 407-427.
- Helms, J.E.: (1993): I also said "White Racial Identity Influences White Researchers." *Counseling-Psychologist*; Apr Vol. 21(2) 240-243.
- Hendeles, S., Bar Tzuri, R., Heler, D. (1995): Recepción de alumnos inmigrantes de la ex URSS en las escuelas de la red Amal. Tel Aviv, Instituto de Investigación Económica y Social de la Organización General de los Trabajadores. (En hebreo).
- Hewstone, M y Brown, R. (Eds.) (1986): *Contact and Conflict in Intergroup Encounters*. Oxford, Blackwell.

Hill, M., Laybourn, A. y Borland, M. (1996): Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children and Society*, vol. 10: 129-144.

Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences*. Beverly Hills, Londres, Sage.

Hood, S., Kelley, P. y Mayall, B. (1996): Children as Research Subjects: A Risky Enterprise. *Children and Society*, vol. 10: 117-128.

Hopper, E. (1978): Workshop in Group-Analytic Psychotherapy, Salvata Psychiatric Center. *Group Analysis* XI, 2:156-158.

Horowitz, T. (1976): *Adjustment of Immigrant Children*. Jerusalén, Instituto de Investigación en Ciencias del Comportamiento H. Szold. (Hebreo)

Horowitz, T. (Ed.)(1986a): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. Lanham, Londres, University Press of America.

Horowitz, T. (1986b): Jewish immigrants to Israel-Self reported powerlessness and alienation among immigrants from the Soviet Union and North America. En T. Horowitz (Ed.): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. 143-150. Lanham, Londres, University Press of America.

Horowitz, T. (1986c): The two worlds of childhood in Israel and the U.S.S.R. -The Soviet child in a state of dissonance-. En T. Horowitz (Ed.): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. 221-232. Lanham, Londres, University Press of America.

Horowitz, T., Krauss, V. (1986): Patterns of cultural transition-Soviet and American children in a new environment. En T. Horowitz (Ed.): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. Lanham, Londres, University Press of America. Págs. 33-48.

Horowitz, T. (1991): Conciencia sin legitimación. Reacciones del sistema educativo israelí a las diferencias entre las culturas. *Yunim Vehinuj* (Studies in Education). Vol. 3, Junio. 9-18. Univ. de Haifa. (Hebreo)

Horowitz, T., Kraus, V. (1986): Patterns of cultural transition-Soviet and American children in a new environment. En T. Horowitz (Ed.): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. 33-48. Lanham, Londres, University Press of America.

Horowitz, T. (1998): Niños y jóvenes inmigrantes en el sistema educativo: Asimilación, monolingüismo, unidireccionalidad y estereotipia. En E. Leshem y M. Sicron: *Retrato de una Inmigración*. Jerusalén, Magness Press (Hebreo). 368-408.

Horowitz, T. y Leshem, E. (1998): Los Inmigrantes de la Unión Soviética en el espacio Cultural de Israel. En E. Leshem y M. Sicron: *Retrato de una Inmigración*. Jerusalén, Magness Press (Hebreo). 291-333.

- Huberman, A. y Miles, M. (1994): Data Management and Analysis Methods. En: N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 428-444.
- Ibáñez Gracia, T. (1989): La Psicología Social como dispositivo deconstruccionista. En T. Ibañez Gracia (ed.): *El Conocimiento de la Realidad Social*. 109:133. Barcelona, Sendai.
- Igoa, C. (1995): *The Inner World of the Immigrant Child*. Nueva York, St. Martin's Press.
- Imbert, G. (1993): El sujeto europeo y el otro. *Archipiélago*, 12, 46-51.
- Imbrogno, S. (1990): Family and child care practices in the Soviet Union. En *Families in Society*. 158-164.
- Informativo de la Dirección General del Ministerio de Educación de Israel. 1991, 1994, 1999.
- Itzigsohn, J. (1988): Los inmigrantes latinoamericanos en Israel: Aspectos clínicos. *Amilat*, Jerusalén, Editorial Universitaria Magnes. 248-258.
- Itzigsohn, J. y Minuchin-Itzigsohn, S. (1988): Depressive Processes Related to Immigration. En H. Dasberg y cols. *Brief Psychotherapy*. Págs. 128-142. Jerusalén, Magness Press (Hebreo).
- Janesick, V. (1994): The Dance of Qualitative Research Design. En N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 209-219.
- Javaloy, F. (1993): El Paradigma de la Identidad Social en en Estudio del Comportamiento Colectivo y de los Movimientos Sociales. *Psicothema*, vol.5 Suplemento, 277-286.
- Javaloy, F. (1996): *Novas Perspectivas sobre el CC*. Doctorat 1996-97. Universidad de Barcelona.
- Javaloy, F.; Cornejo J.M. y Bechini, A. (1990): *España vista desde Cataluña. Estudios étnicos en una comunidad plural*. P.P.U., Barcelona.
- Joffe, H. (1996): The Shock of the New: A Psychodynamic Extension of Social Representational Theory. En *Journal for the Theory of Social Behavior*. 26(2): 197-219.
- Jones, R.A. (1977): *Self-Fulfilling Prophecies*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum & Assoc.
- Jordan, J.; Kaplan, A.; Baker Miller, J.; Stiver, I. y Surrey J. (1991): *Women's Growth in Connection*. New York y Londres, Guilford Press.
- Juliano, D. (1993): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.

- Junge, M. y Linesch, D. (1993): Our own voices: New paradigms for art therapy research. *Arts and Psychotherapy*. Vol. 20, 61-67.
- Kahneman, I. (1973/1978): The adjustment of immigrant parents and their children. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 94-96. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem.
- Katz, D. (1971/1978): Public attitudes on immigrant absorption. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 213-214. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem.
- Kessen, W. (1979): The American child and other cultural inventions. En: *American Psychologist*, 34: 815-820.
- Kim, Young Yun (1988): *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. U.K., Multilingual Matters.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (1994): Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En: N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 138-157.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1997): *Changing Multiculturalism*. Buckingham, Open University Press.
- Kohut, H. (1971): *The Analysis of the Self*. New York, International Universities Press.
- Krau, E. (1991): *The Contradictory Immigrant Problem*. Nueva York, Peter Lang.
- Kristeva, J. (1991): *Extranjeros para Nosotros Mismos*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Kuhn, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Chicago University Press.
- Kvale, S. (Comp.) (1992): *Psychology and Postmodernism*. London, Sage.
- Lamo de Espinosa, E. (1995): Fronteras Culturales. En Lamo de Espinosa, E. (Ed.) *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una Aproximación al Multiculturalismo en Europa*. Alianza, Madrid.
- Landy, R. (1983): The Use of Distancing in Drama-Therapy. En *The Arts in Psychotherapy*, vol. 10:175-185.
- Landy, R. (1992): One on one: the role of the dramatherapist working with individuals. En S. Jennings, (comp.): *Dramatherapy*, Londres, Tavistock y Routledge, 97-111.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1971): *Diccionario de Psicoanálisis*. Ed. Labor, Barcelona.

- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1997): Presentación. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Eds.): *Imágenes del Otro*. 7-10. Barcelona, Virus.
- Larrosa, J. (1997): El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Eds.): *Imágenes del Otro*. Barcelona, Virus. 59-76.
- Larrosa, J. (1998): ¿Para qué nos sirven los extranjeros? En E. Santamaría y F. González Placer (coords.) *Contra el Fundamentalismo Escolar*. Barcelona, Virus. 51-72.
- Leledakis, K. (1995): *Society and Psyche. Social theory and the unconscious dimension of the social*. Oxford, Berg Publishers Ltd.
- Lemert, E.M. (1951): *Social Psychology*. Nueva York, McGraw Hill.
- Lerena, C. (1989): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona, Círculo de Lectores.
- Leshem, E. y Rosenbaum, J. (1978): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem.
- Leshem, E. y Sicron, M. (1998): Procesos de Absorción de Inmigrantes de la ex URSS, 1990-1995: Datos Principales. Incluye apéndice: Inmigración 1996-1997. En E. Leshem y M. Sicron: *Retrato de una Inmigración*. Jerusalén, Magness Press. (Hebreo). 442-466.
- Lisón Tolosana, Carmelo (1997), «Viaje por la antropología del extranjero», en *Las máscaras de la identidad. Claves antropológicas*, Ariel, Barcelona, 55-103.
- Lovlie, L. (1992): Postmodernism and Subjectivity. En S. Kvale, (Ed): *Psychology and postmodernism*. London, Sage.
- Lloret, C. (1997): Las otras edades o las edades del otro. En J. Larrosa y N. Pérez Lara (Comps.): *Imágenes del Otro*. Barcelona, Virus. 11-20.
- Mac an Ghail, M. (1995): Más allá de la norma blanca. El uso de los métodos cualitativos en estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. En P. Woods y M. Hammersley (Eds.): *Informes Etnográficos*. Barcelona, Paidós. 165-182.
- Maimónides, M. (1990): L'étude de la loi, Sección 3. *Le livre de la connaissance*. París, PUF.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000): *Guía de Conceptos sobre Migraciones, Racismo e Interculturalidad*. Madrid, Catarata.
- Manzanos Bilbao C. (1999): *El Grito del Otro: Arqueología de la Marginación Racial*. Madrid, Tecnos.
- Marshall, G. (Ed.) (1998): *Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford, Oxford University Press.

- Mauthner, M. (1997): Methodological Aspects of Collecting Data from Children: Lessons from Three Research Projects. *Children and Society*, vol. 11: 16-28.
- Mautner, (1996): *A Dictionary of Philosophy*. Londres, Blackwell.
- McLaren, P. (1997): Foreword. En J. Kincheloe y S. Steinberg: *Changing Multiculturalism*. Buckingham, Open University Press.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., y Alexander, L. (1990): *In-depth Interviewing: Researching People*. Melbourne, Longman Cheshire.
- Mitroff, I. (1974): *The Subjective Side of Science: An Inquiry into the psychology of the Apollo Moon Scientists*. Amsterdam, Elsevier.
- Mitroff, I., Killmann, R. (1978): *Methodological Approaches to Social Science*. San Francisco, Jossey Bass.
- Modell, A. (1990): *Other Times, Other Realities*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Moore, A. (1995): Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés. En P. Woods y M. Hammersley (Eds.): *Informes Etnográficos*. Barcelona, Paidós. 165-182.
- Morales, J.F.; Páez, D.; Deschamps, J.; Worchel, S. (1996): *Identidad Social*. Aproximaciones a los grupos y a las relaciones entre grupos. Valencia, Promolibro.
- Morell, A. (1997): Recensiones. En *Papers* 53, 201-202.
- Morgan, D.L. (1997): *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Morin, E. (1994): epistemología de la complejidad. En Schnitman, D. (ed.): *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.421-446.
- Morin, E. (1995): *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morse, J. (1994): Designing Funded Qualitative Research. En: N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 220-235.
- Moscovici, S. (1984): The phenomenon of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Comps.) : *Social Representations*. Cambridge, Cambridge University Press. 3-69.
- Moscovici, S. (1988): Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18 (3), 211-250.
- Moscovici, S. (1993): El exilio. *Archipiélago*, 12, 19-22.
- Munné, F. (1996): *Entre el Individuo y la Sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona, EUB.

- Murrow, V. y Richards, M. (1996): The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children and Society*. Vol. 10: 90-105.
- Naftali, M. (1992): *Absorción de niños y adolescentes inmigrantes-Israel 1992, evaluación intermedia*. Reporte presentado al comité de Absorción de niños y adolescentes inmigrantes del Centro de Voluntarios y la Asociación Elem. (Hebreo).
- Nilam, P.1995: Negotiating Gendered Identity in classroom disputes and collaboration. *Discourse and Society*, Vol. 6 (1) 27-47.
- Ogden, T. (1992): The dialectically constituted/decentred subject of psychoanalysis. I. The Freudian subject. *International Journal of Psycho-Analysis*. 73, 517-526.
- Olshtain, E. y Horenczyk, G. (2000): *Language, Identity and Immigration*. Jerusalén, Magness Press, Universidad Hebrea.
- Omer, H. y Alon, N. (1997): *Constructing Therapeutic Narratives*. Tel Aviv, Modan. (En hebreo).
- Osterweil, Z. y Cohen E. (1989): *Mental Health Consultation with Groups of Teachers*. Jerusalén, Magness Press, Univ. Hebrea. (En hebreo).
- Otolengui, R. (1992): Absorción de la Inmigración en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Jerusalén, Ministerio de Educación.(En hebreo).
- Pannell, N. y Brockway, F. (1965): *Immigration: What is the answer?*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Park, R.E. (1950): *Race and Culture*. Clenco-Illinois, Free Press.
- Park, R. y Burgess, E. (1921): *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago, University of Chicago Press.
- Parker, I. (1995): El retorno de lo reprimido: Los complejos discursivos y el complejo-psi. *Revista de Psicología Social Aplicada*. Vol. 5, 1-2: 147-164).
- Parlament de Catalunya (1998): *Els drets de l'infant*. Publicacions del Parlament de Catalunya.
- Payne, H. (Comp.) (1993): *Handbook of Inquiry in the Arts Therapies. One River, Many Currents*. Londres, Jessica Kingsley.
- Piaget, J. (1932): *The Moral Judgement of the Child*. Nueva York, Free Press.
- Pico, J. (Ed.) (1988): Introducción. En *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid, Alianza. 13-49.
- Pichon Rivière, E. (1975): *El Proceso Grupal*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Politsky, R. (1995): Toward a typology of research in the Creative Arts Therapies. *Arts and Psychotherapy*, Vol. 22 (4). Págs. 307-314.
- Polkinghorne, D. (1992): Postmodern Epistemology of Practice. En S. Kvale, (Ed): *Psychology and Postmodernism*. London, Sage.
- Provansall, D. (1994a): La inmigración extracomunitaria desde la perspectiva de las ciencias sociales, ponencia presentada en el II Congrés Catalá de Sociologia, Girona, abril 1994. (En prensa)
- Provansall, D. (1994b): La sociedad paralela: asistentes y asistidos. *Papers*, 43: 89-100.
- Rakoff, V. (1981): Children of immigrants. En L.Eitinger y D. Schwarz: *Strangers in the World*, 133-146. Suiza, H. Huber.
- Ravaud, J; Beaufils, B. y Paicheler, H. (1986): Handicap et intégration scolaire. *Sciences Sociales et Santé*, 3-4, 167-194.
- Reason, P. (Ed.) (1994 a): *Participation in Human Inquiry*. Londres, Sage Publications.
- Reason, P. (1994 b): Three Approaches to Participative Inquiry, en Denzin N. y Lincoln Y. (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Cap. 20, pags. 324-339. Sage, U.S.A.
- Reason, P. y Rowan, J. (Eds.) (1981): *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm research*. Chichester, U.K., Wiley & Sons.
- Reicher, S.D. (1984a): The St. Paul's Riot: An Explanation of the limits of Crowd Action in Terms of a Social Identity Model. *European Journal of Social Psychology*, vol. 14, 1-21.
- Reicher, S.D. (1984b): Social influence in the crowd: attitudinal and behavioral effects of deindividuation in conditions of high and low group salience. *British Journal of Social Psychology*, 23: 341-350.
- Reicher, S.D. (1988): Crowd Behavior as Social Action. En J.C. Turner (De.): *Rediscovering the Social Group*, 171-202. Oxford, Basil Blackwell.
- Rich, Y; Ben Ari, R., Amir, Y., Eliassy, L. (1996): Effectiveness of schools with a mixed student body of natives and immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol 20 (3-4):323-339.
- Ricoeur, P. (1996/1990): *Sí Mismo Como Otro*. México, España, Siglo XXI.
- Rizzo, T. (1992): The Role of Conflict in Children's Friendship Development. En W. A. Corsaro y P. J. Miller (comps.): *Interpretive Approaches to Children's Socialization*. San Francisco, Jossey Bass. 93-112.
- Robins, Z. (1995): Adaptación de los alumnos inmigrantes de la ex URSS al sistema educativo. Tesis para Master, Universidad Ben Gurión (Hebreo).

- Romía i Agustí, C. (1994): El teatro como mediador en la Educación para la Paz y los Derechos Humanos. En Papadimitriou, G. (Coord.): *La Educación para la Paz y los Derechos Humanos*. México, Editorial del Instituto de Aguascalientes.
- Romía i Agustí, C., Borgstrom, M.(2001): *A medio crecer y entre dos paisajes*. (En prensa).
- Rose, A. (1969): *Migrants in Europe*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Ross, M.H. (1993): *The Culture of Conflict. Interpretations and Interests in Comparative Perspective*. Yale University Press. New Haven
- Sabongui, A., Bukowski, W. y Newcomb, A. (1998): The Peer Ecology of Popularity: The Network Embeddedness of a Child's Friend Predicts the Child's Subsequent Popularity. En Bukowski, W. y Cillesen, A. (1998): *Sociometry Then and Now: Building on Six Decades of Measuring Children's Experiences with the Peer Group*. San Francisco, Jossey-Bass. 83-91.
- Sáez, J. (1993): Por un análisis de la genealogía del racismo. *Archipiélago*, 12, 42-49.
- Sanchiz Ochoa, P. y Cantón Delgado, M. (1995): Acceso y adaptación al campo. En A. Aguirre (Ed.): *Etnografía, Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria. 128-141.
- Santamaría, E. (1993): (Re)presentación de una presencia. La "inmigración" en y a través de la prensa diaria. *Archipiélago*, 12, 65-72.
- Santamaría, E. (1997): Del Conocimiento de Propios y Extraños. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Eds.): *Imágenes del Otro*. 41-58. Barcelona, Virus.
- Santamaría, E. (1998): La educación escolar, es como es. En E. Santamaría y F. González Placer (coords.) *Contra el Fundamentalismo Escolar*. Barcelona, Virus. 13-24.
- Santamaría, E. (1999): *La Incógnita del Extraño*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Schafer, R. (1983): *The Analytic Attitude*. New York, Basic Books.
- Schofield, J.W. (1982): *Black and White in School. Trust, tension or tolerance?*. EE UU, Praeger.
- Schur, E.M. (1971): *Labeling Deviant Behavior*. Nueva York, Harper and Row.
- Schwandt, T. (1994): Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En: N. Denzin e Y. Lincoln, (Comps.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 118-137.
- Serrano, J. (1996): La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. En A. Gordo y J.L. Linaza (Comps.): *Psicología, Discursos y Poder*. Madrid, Visor.

- Serrano, J. (1995b): Estudio de casos. En A. Aguirre (Ed.): *Etnografía, Metodología Cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria. 203-208.
- Sever, R. (1997): La inmigración y el sistema educativo en Israel. En: *Inmigración y su influencia en el estado de Israel*. Actas del congreso. Jerusalén, Fundación Adenauer y Centro Jerosolimitano de Asuntos Públicos y de Estado. 71-87. (En hebreo).
- Shaffir, W., Stebbins, R. (1991): *Experiencing Fieldwork*. Londres, Sage.
- Sherif, M.; Harvey, J.O.; White, B.J.; Hood, W.; Sherif, C. (1961): *Intergroup Conflict and Cooperation. The Robbers Cave Experiment*. (The Institute of Group relations) The University Book Exchange, Oklahoma, U.S.A.
- Sherif (1962): *Intergroup Relations and Leadership*. Wiley & Sons. U.S.A.
- Sherif, M.(1966): *In Common Predicament. Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*. Boston , Houghton Mifflin.
- Shih, T.A. (1998): Finding the niche: Friendship formation of immigrant adolescents. *Youth and Society*, 30(2): 209-240.
- Shouval, R., Kav Venaki, S., Bronfenbrenner, U., Devereux, E., Kiely, E. (1986): Anomalous reaction to social pressure of Israeli and Soviet children raised in family versus collective settings. En T. Horowitz (Ed.): *Between Two Worlds. Children from the Soviet Union in Israel*. 67-90. Lanham, Londres, University Press of America.
- Shoam, E., Reznic, J., y cols., (1997): *Estudio de caso: Encuentro entre Alumnos Olim de la ex URSS y Alumnos Israelíes*. Reporte de Investigación. Univ. De Tel Aviv, escuela de Educación.
- Shpigelman, A. (1976/1978): Attitudes and awareness of the Israeli public toward 1. Immigrant absorption, 2. "Absorption month", 3. "All the beginnings". En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 215-216. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem.
- Shuval, J.T. (1982): Migration and Stress. En Goldberger, L., Bresnitz, S. (Eds.) *Handbook of Stress*. Nueva York, The Free Press. 677-691.
- Shuval, J.T. y Leshem, E. (1998): The Sociology of Migration in Israel: A Critical View. En E. Leshem y J.T. Shuval (Comps.): *Immigration to Israel. Sociological Perspectives*. Londres, Transaction Publishers. Págs. 3-50.
- Sicron, M. (1998): Demography of the Wave of Immigration. En E. Leshem y M. Sicron: *Retrato de una Inmigración*. Magness Press, Jerusalén. (Hebreo). Págs. 13-40.
- Siguan, M.: (1998): *La Escuela y los Inmigrantes*. Barcelona, Paidós Educador.

- Silvestri, A., Blanck, G. (1993): *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la consciencia*. Barcelona, Anthropos.
- Silverman, D. (1993): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. Londres, Sage.
- Simmel, G. (1967): The Stranger. En *The Sociology of Georg Simmel*. Nueva York, The Free Press. 402-408.
- Simpson, I. (1993): Discussion to Dalal's paper. *Group Analysis*, 26: 293-295.
- Sluzki, C. (1984): Migration and Family Conflict, en R.H. Moos, ed. *Copying with Life Crises*. Págs. 277-288, Nueva York, Plenum Press.
- Spector, G. (1988): Identidad nacional y acento en los inmigrantes de Argentina en Israel. En *El Eco del Ulpán*. (Centro de aprendizaje de la lengua para extranjeros). 55, Págs. 16-20. (En hebreo).
- Spolsky, B., y Shohamy, E. (1999): *The Languages of Israel*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- Spradley, J.P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1994): Case Studies. En N. Denzin e Y. Lincoln, (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, California. 236-247.
- Stewart, D. y Shamdasani, P. (1998): Focus Group research. Exploration and Discovery. En L. Bickman y D. Rog (Comps.): *Handbook of Applied Social Research Methods*. Londres, Sage. 505-526.
- Stolcke, V.(1994): Europa: Nuevas Fronteras Retóricas de Exclusión. En VV.AA. *Extranjeros en el Paraíso*, 235-266. Barcelona, Virus.
- Stone, L. (1976): *Schooling and Society. Studies in The History of Education*. Baltimore: J. Hopkins University Press.
- Storr, A. (1993): *The Dynamics of Creation*. Nueva York, Ballantine Books.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Basics for Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, California, Sage.
- Tajfel, H. (1974): Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- Tajfel, H. (1978a): Interindividual Behavior and Intergroup Behavior. En: Tajfel, H. (ed.) *Differentiation Between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. Pags. 27-60. Londres, Academic Press.

Tajfel, H. (1978b): Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. En Tajfel, H. (ed.) *Differentiation Between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. Pags. 61-76. Londres, Academic Press.

Tajfel, H., Billig, M.G., Bundy, R.P. y Flament, C. (1971): Social categorization and intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.

Tajfel, H. y Turner, J.C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. En W.G. Austin y S. Worchel, (Eds.): *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterrey, Brooks\Cole.

Tatar, M., Kfir, D., Sever, R., Adler, Ch., Regev, H. (1994): *Integration of Immigrant Students Into Israeli Elementary and Secondary Schools. A Pilot Study*. Research Institute for Innovation in Education, School of Education, The Hebrew University of Jerusalem. (En hebreo)

Tatar, M. y Horenczyk, G. (1996): Immigrant and host pupils' expectations of teachers. En *British Journal of Educational Psychology*, 66, 289-299.

Taylor, C. (1985/1971): Interpretation and the sciences of man. En C. Taylor: *Philosophy and the human sciences. Philosophical Papers 2*. Cambridge, Cambridge University Press: 15-57.

Taylor, C. (1992): *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. USA, Princeton University Press.

Taylor, C. (1996): Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*. Mayo. 7: 10-19.

Terray, E. (1989): *Esa Eterna Fugitiva*. Barcelona, Gedisa.

Thomas, W.J. y Znaniecki, F. (1918/1958): *The Polish Peasant in Europe and America*. Nueva York, Dover.

Thompson, J.B. (1990): *Ideology and Modern Culture*. Cambridge, U.K., Polity Press.

Todd, E. (1996): *El Destino de los Inmigrantes. Asimilación y Segregación en las Democracias Occidentales*. Barcelona, Tusquets.

Toffler, A. (1970): *Future Shock*. Nueva York, Random House.

Troyna, B. (1987): Beyond multiculturalism: towards the enactment of anti-racist educational policy, provisions and pedagogy. *Oxford Review of Education*, 13(3): 307-320.

Troyna, B. y Hatcher, R. (1992): *Racism in Children's Lives: A Study of Mainly-White Primary Schools*. Londres, Routledge.

Turner, J.C. (1975): Social comparison and social identity: some prospects for intergroup behavior. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.

Tzabar ben Yehoshua, N., Reznick, J., Shoham, E., y Shapira, R. (1997): Encuentro entre inmigrantes y 'veteranos': ¿existe?. Conclusiones de la realidad escolar. *Bitahon Sociali*. (*Seguridad Social*), 50: 85-104. (Hebreo)

Tzemach, M.; Shpigelman, A.; Zigel, a. (1975/1978): The television series "All the beginnings": Its influence on viewers' attitudes towards immigration and immigrants. En E. Leshem y J. Rosenbaum (Eds.): *Immigrant Absorption in Israel. Current Research*. 217-218. Ministry of Immigrant Absorption, Jerusalem.

Valles, M.S. (1997): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid, Síntesis. Cap. 9, 339-354.

Van Dijk, T. A. (1987): *Communicating Racism. Ethnic Prejudice in Thought and Talk*. Newbury Park, Londres, Sage.

Van Dijk, T. A. (1991): *Racism and the Press*. Londres, Routledge.

van Dijk, T. (ed.) (1997): *Discourse as Social Interaction*. Vol. 2. Londres, Sage.

van Dijk, T. (1998): *Ideology*. Londres, Sage.

van Maanen, J. (1988): *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago, Chicago University Press.

van Maanen, J. (1991): Playing back the tape. En W. Shaffir y R. Stebbins (Eds.): *Experiencing Fieldwork*. Londres, Sage. 31-42.

Vaughan, G. (1978): Social Categorization and Intergroup Behavior in Children. En Tajfel, H. (ed.) *Differentiation Between Social Groups. Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. Págs. 339-360. Londres, Academic Press.

Vernez, G; Abrahamse, A. (1996): *How Immigrants Fare in U.S. Education*. Santa Mónica, CA. Center for Research on Immigration Policy.

Viñar, M. (1998): Presentación. En M. Viñar, (comp.) (1998): *¿Semejante o Enemigo? Entre la Tolerancia y la Exclusión*. Montevideo, Trilce. 5-10.

Waddington, D., Jones, K. y Critcher, C. (1989): *Flashpoints: Studies in Public Disorder*. Londres, Routledge.

Warner, R. S. (1991): Oenology: The Making of the New Wine. En J. Feagin, A. Orum y G. Sjoberg (comps.) *A Case for the Case Study*. Chapell Hill, The University of North Carolina Press. 174-199.

Watson-Gegeo K.A. (1992): Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) Children. En W. Corsaro y P. Miller (Eds.): *Interpretive Approaches to Children's Socialization*. San Francisco, Jossey-Bass. Págs. 51-66.

Wengrower, H. (1993): Encuentro entre alumnos inmigrantes y nativos en la escuela primaria. Tesina master, Univ. Hebrea.

Wengrower, H. (1994): Guided Imagination: A workshop model for teachers working with new immigrants. En: *Theory in Relation to Practice: Professional Intervention among Immigrants from the Former Soviet Union*. (Págs. 114-122). Univ. Hebrea, Jerusalén. (En hebreo).

Wengrower, H. (1995): The tools of Expressive Therapies in the Social Field: Immigrants and the Host Society. En: *Conference Proceedings, Third European Arts Therapies Conference*, Ferrara, Italia. (Págs. 183-188).

Wengrower, H. (2001): Arts Therapies in Educational Settings: An Intercultural Encounter. En *The Arts in Psychotherapy*, 28 (2): 109-115.

Wharam, T. (1992): The Building Blocks of Dramatherapy. En S. Jennings (Comp.): *Dramatherapy*. Londres, Tavistock-Routledge.

Winnicott, D. W. (1971/1979): *Realidad y Juego*. Barcelona, Gedisa.

Wolstenholme, J.E.W. y O'Connor, M. (1966): *Immigration: Medical and Social aspects*. Londres, Churchill.

Zehm, S., Kottler, J. (1993): *On Being a Teacher*. California: Corwin Press.

Zelnik, P. (1992): *Encuesta sobre la situación de los alumnos inmigrantes de la URSS en el sistema educativo*. Jerusalén, Joint Israel (Hebreo).

Zyggouris, R. (1998): De otras partes y de otros tiempos o la sonrisa del xenófobo. En M. Viñar, (comp.) (1998): *¿Semejante o Enemigo? Entre la Tolerancia y la Exclusión*. Montevideo, Trilce. 27-40.

ANEXOS

Glosario

Aceptados o populares. Curiosamente en hebreo es Mekubalim, homónimo de el título que se otorga a un erudito en Cábala y tiene estatus de líder espiritual.

Asquenazí. Con la destrucción del primer Templo en el año 586 AC comienza la historia de dispersión del pueblo judío. Los romanos al destruir el segundo Templo, en el año 70 llevaron judíos hacia el norte de África y la península ibérica, creando así la rama sefardí. Asquenazí es la denominación de aquellos que se fueron asentando primero en Italia, luego al norte de los Alpes, en especial este, centro y norte de Europa y desde el siglo XIX por Europa Occidental, América, Nueva Zelanda, Australia, Lejano Oriente e Israel.

Bujaro. Etnia y su lengua de la zona asiática de la ex URSS.

Empollón. Ver tontito.

Ijsa. Ijs. Expresión onomatopéyica para expresar repugnancia.

Kasher. que cumple los requisitos de la Kashrut. Ver este término.

Kashrut. leyes religiosas determinando los animales cuya ingestión está prohibida y aquellos permitidos, la separación entre las comidas lácteas y las de carne. (Levítico xi, Deuteronomio xiv). La variedad de interpretaciones personales que se hacen de las mismas, en especial entre la población laica o tradicionalista, es muy amplia.

Populares. Ver aceptados.

Sefardí. Denominación de los judíos que a partir de la destrucción de su Estado llegaron hasta el norte de África. Entraron a España en la Edad Media.

Sociedad. Tiene significado diferente según el niño que lo enuncia. Si es alguien que pertenece al grupo dominante, la sociedad es metonimia de su grupo de pertenencia. Si el enunciante es alguien menos central, se refiere a la compañía de los pares en general.

Veterano. Históricamente parte del ethos del país como una comunidad de inmigrantes, sólo se diferencian en el tiempo que llevan en el mismo. Se usa en ocasiones para referirse a un nativo. En la tesis lo empleé mayormente para diferenciar entre los niños recién instalados hasta con dos años de residencia, y aquellos que llevan más tiempo.

Tontito o 'empollón'. La expresión se refiere a un tipo de niño denigrado en algunos grupos de pre-adolescentes: no oculta su apego a sus padres, no se viste a la moda ni está al tanto de los diversos indicadores de la cultura de esta edad. Con frecuencia es un alumno muy aplicado, pero carente de 'gracia' o 'clase'. Es un epíteto empleado por los populares, o niños dominantes socialmente en la clase

Tzabar. Fruto del cactus. Metáfora sobre el nativo israelí, tosco por fuera y dulce por dentro. Uso muy difundido.

Ulpán. Centro de Aprendizaje de la Lengua Hebrea.

Ydisch. Dialecto originado durante la Edad Media y desarrollado por los judíos durante su vida comunitaria en Alemania y extendido a los países de Europa Central y Oriental.

Guía de temas-preguntas para las entrevistas con los niños

Definición de la amistad.

Qué te gusta hacer con amigos. Qué te atrae de los niños.

Qué no te gusta de los niños.

¿Existe una diferenciación de lo que haces con chicos diversos?.

Preguntas sobre actividades o intereses extraescolares. (Amplitud de intereses y conocimientos, inversión familiar en la educación del niño).

Alumno nuevo.

¿Recuerdas la llegada de alguno? ¿Qué pasó? ¿Cómo fue recibido?

Relación con alumnos inmigrantes.

Relación de los nativos hacia él-lla como inmigrante.

¿Cómo te explicas los ataques a los inmigrantes?.

Cuestiones de construcción de la identidad. Identidades socio-culturales que reconocen como propias. Identidades que atribuyen a otros.

Definición de popularidad-aceptación en el grupo.

¿ Hay niños segregados?

¿Quiénes son tus amigos?

Idioma en que hablas con tus amigos. (con los inmigrantes que están hace varios años).

Otros amigos de la escuela o de fuera.

Referencia a intervenciones o actitudes de maestras, dirección en caso de relato de conflicto.

Cuestiones de género o relaciones entre varones y niñas.

Anotaciones suplementarias:

Temas específicos que surgieron en esta entrevista.

Clima emocional en la entrevista.

Código de signos empleados en algunas transcripciones de entrevistas:

Guión entre palabras, por ejemplo: ella-aprende-de-lo-que-yo-sé: palabras enunciadas rápidamente.

→ a continuación de la flecha, el entrevistado dijo lo siguiente.

Palabra subrayada: enunciada con énfasis.

/ Elevación del tono de voz.

* Buscar la palabra en el glosario.

(...) Texto incomprensible en la grabación.

Material producido en la asociación libre

Alumno nuevo	Inmigrante nuevo	Israelí	Etnias	
Inmigrante nuevo...no sé	...lengua...ayuda...compañeros			
Integrarlo en la sociedad, si se trae algo, traerle también a él. Participarlo en los juegos	(sonrisa) enseñarle hebreo!...si por ejemplo. Irrita, y nosotros sabemos su lengua, y si nos insulta, entonces nosotros también le insultaremos en su lengua, que comprenda...ayudarle en los estudios	No sé... y si	No importa la etnia, lo principal es que sea un niño bueno (vuelve al texto otra vez en forma similar)	preceptivo oalumn:so c inm ense, ayud, insulta, infinitivo pronomin -
...nuevo inmigrante...niño común	...alumno nuevo...alguien que no es del país, no sabe la lengua	...no sé...alguien israelí		Visión normativa 'común'
Vergonzoso y violento	(sonríe) Que no entiende hebreo	Fútbol, voley nombra jugadores	¿Qué sé yo? Marroquí, ruso, francés, asquenazí, no tengo lo que decir de ellos	negativo
Inm. Nuevo, necesidad de ayuda, adaptación, lugar nuevo, amigos nuevos	Alumno nuevo, aprendizaje de una lengua nva. No se conoce, amigos nuevos, ayuda, aficiones diferentes y nuevas y toda clase...tradición nueva	Tzabar...no sé, sabe hebreo, toda clase..., no sé	Inm nvos, lenguas dif y especiales, tradiciones dif, vestimentas dif.	Admisión de la diferencia no se conoce, <u>nuevo</u> , casi no hay verbos
Ruso, marroquí japonés, georgiano. No tengo nada para decir acerca de K.	Recién lo hicimos. Lo mismo.			Alumn=in migr=na cionalidad
Ayuda, estudios, juegos, un niño nuevo llega, aprender un idioma, idioma ruso, compañeros	Estudios, ayuda, idioma, aprender un idioma, jugar, compañía			Se repite en ambas categorías descriptiv
Ruso, conoce compañeros, dificultad, le es difícil, hebreo incorrecto,	Es lo mismo. Dificultad para comprender, libros nuevos, aprende, otros países, ulpán ¹ , otras asignaturas, compañeros, compañeros nuevos. Clase,			Descriptiv hincapié en la dificultad y carencia

¹ Centro de Aprendizaje de la Lengua.

amigarse, amigos nuevos, no tiene amigos	compañía, debe aprender el hebreo, nombres nuevos de Niños. Se ve que es pobrecito, como A. y M., se ensañan con ellas, no las estimulan ² . Finalmente encuentra 1 amigo, hay quienes no.			en lengua y en lo soc, figura s/attractivo sufre
Ruso, no sabe nada, aliah y klitá ³ , etíope, paseos, peot ⁴ , georgianos, ulpán	Golpes como K. Marrocaquis, marroquíes, dientes en zigzag, negro, tonto en hebreo, escuela especial para rusos y para cada etnia. Porqué, es antisemita para una etnia especial. Con los discapacitados, escuela para discapacitados, esc. para sordos, para autistas, que les sea fácil aprender.			Alumn= nacionalid Diferenci a negativo, segregaci ón institucio- nalizada
...Compañero popular, no popular, compañeros...	Idioma, bueno (en voz + baja): se puede ser amigo suyo aun si es inm nvo o no, país, compañero	Bueno, no bueno, a veces...estado, compañero, humus (pasta de garbanzos, comida del Medio Oriente).		Intenta equilibrar, evita estereotip
Ayuda, amigo nvo, juego, divertido, ayuda para estudiar	Seguro que es como alumno nuevo. dificultad, difícil hablar con él.	H: Tzabar: nació en el país. H: isr: judío, too nació en el país		Descriptiv y emocional positivo
Le ayudan (x2) que tenga buenos compañeros, que no esté solo en la clase, hay que jugar con él. Le ayudan en las clases. Trata de hacerse amigo de nosotros. Si no trata, no tendrá amigos, los otros no tratarán.	Hay que enseñarle hebreo, no reírse de él, hay que hacerse amigo de él. Se siente desgraciado, no tiene amigos.	Se puede amigarse rápido con él, se puede jugar y too ayudar en cosas que necesita, si pasan cosas en la familia, se puede ayudar		Descriptiv y prescripti vo. Negativo. El esfuerzo debe partir del nuevo.
S., F. (inmigrantes hace una año), Rusia, lengua	Ya lo hicimos, ¿no? silencioso, no habla mucho, como si, no popular, no comprende el material (de estudios), intenta integrarse	Judío, Jerusalén (x2), mis tíos, mi hermana.		Describe una figura diferente a él
Ruso, insultos, a veces los chicos lo insultan, dicen ¡ruso! Lo quieren ofender cuando le dicen ruso, ofenderlo porque es otro niño (o diferente, en hebreo es indistinto). Y., en 3er grado me reí		Israel, Jerusalén, Ramat Gan (ciudad israelí), judíos		Destaca una figura víctima. Narra un ataque en el que ella participó, expresa arrepentimiento

² No las apoyan.

³ Inmigración y absorción.

⁴ Peot: bucles que nacen de las patillas en los niños y adultos jasides.

de ella, la pisé, junto con I ⁵ . No supe cómo es (ser) un niño débil.				
Amigo nuevo...un chico de quien todos se ríen, alumno que no sabe hebreo	Ulpán, se avergüenza, no sabe hebreo, no conoce el entorno, puede ser inteligente y puede ser tonto	Usa solideo...en resumen, religiosos, viste ropa de religiosos, conoce el entorno, reza	⁶	Figura negativa: víctima, indefinida en cualidades
Amigo nuevo...niño nuevo, buen corazón	...nvo...bueno...malo...visita... aprende la (o una) lengua...inteligente	Bueno, no derrocha...inteligente...malo...se amiga...habla, cuenta secretos		Intenta equilibrar, evita estereotipos
Lengua, de donde viene, como si...cómo se llama...	Qué idioma habla, eso! Nuevo.	Bandera, primer ministro, Knesset (Parlamento israelí)	De qué etnia es, si son etnias que dan risa o no, como esas, que se ríen de los marroquíes, les hacen cantitos y a los kurdos y a los rusos. Si nació en esa etnia o no.	Estuvo muy cuidadosa comparando con su texto en la entrevista, lengua y origen
Diferente, inm nvo, otro idioma, se avergüenza, vergonzoso, miedo, teme, emoción, quiere amigarse. Ad: Diferente: es ruso, nos. somos israelíes yo tengo cabello negro, él blanco, es japonés. Sh: también es un ser humano. A N. todos la recibieron, habla hebreo, es rusa, tú marroquí.				Diferente. Reconocimiento de sus emociones e intereses. Tiene otro idioma, no hay carencia.
Mesa nueva, libros leen, escriben, dibujan	Viejo, casa vieja			
Enervante, no aceptado	No entiende el idioma, los estudios le son difíciles			Figura negativa
Amigo nuevo, juego nvo, ayuda	...país...amigo nuevo	Conoce Israel, nación Israel, Tzabar: israelí, inteligente	Inm nvos, judío, o no judío	Implica ayuda y amistad
...consideración, ayuda	Es alumno nuevo, ¿no?	Israel, buenos ciudadanos, hebreo, niños hebreos,	Marroquí, persa, georgiano,	

⁵ I., inmigró hace 7 años.

⁶ Hay más en la hoja. Se siente medio y medio, israelí y ruso

		+divertido hablar c/ellos porque entienden	tzabar	
Inm... nuevo, idioma dif, fiestas dif...dificultades, intentos de conocer (gente)	Condiciones diferente, nuevo, país nuevo, ⁷ cultura, fiestas diferentes, festividades			
Le es difícil, como si...ayuda, no sabe nada y no sabe que pasa en la escuela	Ya lo anotaste. Le es difícil, extraña a sus amigos, los tuvo. Intenta aprender cosas nuevas, eso.			
No sabe hablar hebreo, necesita ayuda, ulpán	Eh...ruso, habla diferente, otra escritura, le es difícil estudiar, se amiga con amigos inm, nuevos en especial, como si, como si hay que ayudarlo, enseñarle y amigarse con él.			Descriptiv figura con carencia, prescriptivo
Eh...necesita ayuda, eh, que más, no sé. ⁸	Ya lo hicimos, es lo mismo			
No es participado en la sociedad, consideración, difícil en los estudios, en la lengua, diferente, tontito, los chicos lo atraen para que esté c/ ellos ⁹				Figura negativa, débil, marginal
Portarse mal c/ él, reírse, insultarlo, hablar c/ él, preguntarle toda clase de cosas, →	Hablar, comprender su lengua, ¹⁰ aceptado, no entiende qué le dicen, como si, comprendes? Tiene dificultades. Ruso, no es judío. Yo soy hebreo, judío. Ellos estudiaron allá. El es judío sólo si nació en Is...un etíope que ya sabe hablar hebreo...	<u>No acercarse a él.</u> Como si apesta, como si come algo repugnante, boicotearlo, decir, si no es aceptado, no puede hablar c/ niños, como si debe ser aceptado		verbos en infinitivo no reflexivo o en pronominal (sigue abajo)
Miedo, solo, otro idioma quizás él habla, otras ropas, de otro país, no sabe tanto el material, a los chicos de la	Se comporta c/ otro estilo, no conoce niños, no sabe tampoco tanto el material, em, otros amigos, tiene en otra clase, digamos un ruso, entonces tiene amigos rusos.	Quien viene del país, no vinieron de cualquier otro país. Pueden hablar toda clase de idiomas que saben, quizás. Saben un poco el material en la clase, no como los nuevos inmigrantes		Diferenci a solo, miedo, desconocimiento

⁷ Condiciones: en Rusia hace mucho frío, acá hace calor. Margarita es de Rusia y le resulta difícil hablar hebreo. Eso ya es una condición, comunicación. (no habló con ella). Se ve desde fuera, como juega con sus amigas, las rusas. fiestas dif: en c/país hay fiestas dif, según la religión que hay en ese país. En Rusia festejan la victoria y entre nosotros el duelo (2ª guerra). Dif: de otro origen, hablan en otro idioma, saben cosas sobre su país que nosotros no sabemos y toda clase de cosas como eso. Puede ser que ya tenga un amigo ruso o inm, pero ellos ya dominan bien el idioma...Cultura:...judíos comen sólo kasher, nosotros no comemos cerdo y ellos sí.

⁸ En clase: tipos de nns, maestra, estudios, lecciones, exámenes, compañeros inm nvos, ayuda, dar. Tipos de nns: rusos, inmi nvos, aceptados. (acá hace un gesto con el brazo derecho, desde el centro del cuerpo hacia fuera, con rotación de palma, plano de la mesa, de la comunicación)

⁹ Jenny dice que quiere dormir, toma la mano de Naor y juega con ella. Cdo finalizamos naor vuelve su anno a su sitio.

¹⁰ Transcripción incompleta.

clase				
Se avergüenza, aceptado	No sabe hebreo			
Ruso, agradable, desagradable, inteligente, no inteligente, mm intenta tener amigos, ya está.	Ya dije. Es lo mismo ¿no? yo no soy rusa, hablo ruso, pero soy judía.	Creo que quien nació acá...que ya conoce a todos acá. Si alguien no nació acá y vive acá? Entonces ya conoce a todos.		Registro descriptiv evita estereotip
Compañía, nuevo, M. ¹¹ , es travieso enseguida fue incluido. l lo vieron en el fútbol...Por ej. F., ella es rusa, no sabe, de repente no la reciben, no la →	Em, depende, x ej. rusos...nos. estamos c/ ellos, pero...a veces nos. les explicamos, x ej como M., que es sorda, los coolim, no rusos, no sefaradim. Imposible explicarles, no comprenden. Por ej. D., estamos en la clase y hablamos un poco de inglés, y ella prefiere hablar con L., R. ¹² ..	quieren. S.: al principio fútbol, vieron q no sabe, lo abandonaron, lo borraron. Se encuentra en la sociedad de los rusos, no en la nuestra. D. prefiere ir c/ las otras Niños. Empollones, tontos, los que no quieren estar en cooliut, no pegan, no hacen travesuras, no bailan lento, no bailan disco, nos sí, ellos prefieren lo suyo. mm, no sé		
No pertenece, empollón, no de nosotros, no lo conocemos, como si no está en la sociedad. luego nos acostumbramos, como F., a veces tiene piojos, tiene olor apestoso, no conocemos, al principio a los rusos. Cuando me vieron a mí vieron que conviene amigarse. Cuando entra un ruso a la clase, enseguida se ve en la cara. Por ej. S. no se vio, pero enseguida se amigó con los rusos. Cercana y no cercana a ellos. Cuenta un incidente con L.		Algo conocido, alguien que sabe amigarse rápido, alguien a quien absorben, captan (koltim). Habla de discusiones y peleas entre los israelíes. Niños dominantes, como algo negativo. Hay niños en la clase, x ej, los rusos, hacen lo que les dicen los israelíes, por ej G. B. le dice tráeme Coca Cola, entonces la 2ª vez se la trae. S/ intenciones, les decimos y ellos lo hacen. Los israelíes tienen sentimientos como esos pero menos. Yo sé que c/ los rusos ellos temen y enseguida conceden, porque nosotros, los israelíes...no sé, nunca los entendimos. Los israelíes se pelean uno c el otro. Cuenta decepción de N. "No se puede confiar en nadie". D. está hace mucho tiempo y ya no le dicen cosas respecto al olor. Vieron que hay piojos en la cabeza de niños...M. y E. Hilda: pero ellas no son rusas...		Figura negativa ajena, débil, extraña, mas el endogrup no está idealizado inconsistencia en el texto, que no sabe cómo subsanar
Inm nvo. Pobre ¹³ niño(M., sonrfe). A.: pobre, no conoce a los niños, los				

¹¹ M., nativo, ingresó hace un año a la escuela.

¹² Saben hablar ruso.

¹³ Niñas inmigrantes son las que responden acá.

<p>compañeros nos odian. En los recreos niños como nosotros que vinimos de Rusia y también de acá, jugamos un grupo pequeño y divertido. Nos odian los Niños aceptados, ellos sólo se quieren a sí mismos. No quiero estar en un grupo así. Hay allá mucha pelea, sólo piensan en ellos...</p> <p>M.: a mí me gusta estar sola, que hice en la vida, es divertido pensar en tus amigos en Rusia. Que tienes que escribirles cartas.</p> <p>A; yo ya le mandé una carta.</p> <p>M: yo escribo todo el tiempo, le mando todo el tiempo figuritas.</p>				
---	--	--	--	--

Tabla.**Datos demográficos sobre las participantes del grupo.**

Nombre	Lugar de nacimiento	Años de estudio padres: padre- madre		Hermanos
Yoli	Israel, sus padres inmigraron de un país sudamericano	25	17	3 mayores
Clara	Rusia, inmigró con 2 años de edad	13	18	1 menor
Rita	Israel	12	12	2 menores
Mirna	Israel	11	11*	2 menores
Anat	Israel	8	8	3 mayores
Rut	Israel	12	11	4 mayores, 1 menor
Catalina	Rusia, inmigró con 10 años de edad (tiene 11)		12 madre divorciada	1 menor
Mina	Rusia, inmigró con 2 años de edad, regresó con su familia a Rusia y volvió con ésta un año atrás	15	19	1 menor
Sofía	Rusia, inmigró con 3 años de edad	10	15	1 mayor
Ludmila	Rusia, inmigró con 3 años de edad	10	10	1 menor

* Segundo matrimonio de la madre, en conflicto.

Tabla. Algunos datos demográficos sobre las participantes del segundo grupo.

Nombre	Lugar de Nacimiento	Años de estudio padres: padre- madre		Hermanos
Yoli	Israel, sus padres inmigraron de un país sudamericano	25	17	3 mayores
Sofía	Rusia, inmigró a los 4 años de edad	10	15	1 mayor
Nadia	Rusia, inmigró a los 8 años de edad		15	
Mónica	Ucrania, inmigró a los 3 años de edad	12	11	1 menor
Osnat	Israel	15	12	Mellizos menores
Vered	Israel	12	12	2 mayores, 1 menor
Vivianne	Georgia, inmigró a los 3 años de edad	10	10	1 mayor
Doris	Georgia, inmigró al 1 año de edad	16	15	1 menor
Iana	Rusia, inmigró a los 10 años de edad	15	15	
Rosa	Rusia, inmigró al 1 año de edad		15	
Tania	Rusia, inmigró al 1 año de edad	18	14	1 menor