

▣ XV AIEJI ▣ **WORLD CONGRESS** ★ **CONGRÈS MONDIAL**

▣ III ESTATAL ▣ **CONGRÉS DE L'EDUCADOR SOCIAL** ★ **CONGRESO DEL EDUCADOR SOCIAL**

BARCELONA - 6-9 JUNIO 2001



MESA REDONDA C1. DIFERENCIAS CULTURALES Y CONFLICTOS DE VALORES

Zvi Levi
Wizo-Hadassim Youth Village.
Israel

CON EL APOYO DE:



Socrates



Educación y cultura

PATROCINADO POR:



Recientemente, se ha adquirido mucha experiencia en Israel respecto a cómo reunir grupos de distintos entornos étnicos y culturales. A pesar de poseer la misma nacionalidad (¿religión?), existe una gran diferencia entre los judíos de Europa, Asia, África o Latinoamérica; judíos que provienen de un país marxista, de un país totalitario, de una civilización tribal, etc. La barrera del lenguaje es sólo la más aparente. Las barreras típicas que separan a la gente de culturas diferentes también existen cuando los inmigrantes judíos se reúnen procedentes de distintos países y establecimientos culturales, incluso cuando se encuentran unidos por su fe religiosa.

El encuentro entre varias poblaciones fue muy complicado, incluso en tiempos en que la inmigración era el resultado de una ideología nacionalista que consistía en volver a la vieja patria y crear una sociedad nueva y mejor. Las dificultades no hicieron más que empeorar cuando se motivó la inmigración con la opresión y la persecución que sufrieron los judíos en sus respectivos países de origen, desde los cuales se les obligó a huir para salvarse de la pobreza o de peligros de muerte.

Desde principios de siglo, la educación en instituciones residenciales fue, incluso antes de que se fundara el estado de Israel en 1948, un establecimiento para la adaptación de los niños inmigrantes. Casi como una norma, los niños y jóvenes de culturas distintas se agrupaban, normalmente, en comunidades de unos cuantos centenares de niños. El núcleo básico de la población de niños que vivían en estas instituciones era el grupo de los que estaban totalmente inmersos e integrados en la cultura israelí. Este grupo llegaría a las instituciones como resultado de los problemas en casa, o porque deseaban disfrutar de grandes oportunidades de educación que se les brindaba en las mismas. Se agrupó a los niños nacidos en Israel con los inmigrantes de uno o más países en una proporción de uno a dos: dos terceras partes eran israelíes y una tercera parte eran inmigrantes. El tiempo nos ha enseñado que esta estructura es muy constructiva, ya que facilita los procesos dolorosos transitorios. En esta ponencia, intentaré explicar brevemente por qué esta estructura tiene una fuerza tan constructiva.

Una larga y variada experiencia nos condujo al desarrollo de varios principios que son la base de la fundación de las instituciones de adaptación. Estos principios derivaron de una larga y variada experiencia y están relacionados con el hecho de tratar las diferencias culturales y los conflictos que puedan surgir entre sistemas/valores en discrepancia.

Las instituciones dejaron que los niños se agruparan en las habitaciones y en las clases con los compañeros de su mismo origen cultural. El contacto con gente de otras culturas era experimental y se producía en lugares comunes de la institución, como el comedor, el auditorio o en grupos de trabajo que les interesaban (equipos de agricultura, equipos tecnológicos con tareas de ingeniería acústica y eléctrica, equipos deportivos, equipos musicales, etc.). Hoy en día, los ordenadores representan un medio importante en la formación de grupos para solucionar problemas.

Las instituciones establecieron un horizonte de expectativas realista. La mezcla de culturas no se consideraba una situación en la que unos se tenían que asemejar a los demás al final del proceso. Al contrario, la mezcla de culturas se consideraba una situación en que todos los estilos de vida, incluso siendo tan dispares entre sí, y siempre que no fueran descaradamente criminales, se reconocían y se consideraban similares.

Las instituciones han aprendido la importancia de involucrar a los padres y a la comunidad del país de origen en el proceso de cambio, en lugar de adoptar una postura paternalista hacia los niños y separarles de su antigua cultura, que es "inviabile", para llamarlo de alguna forma, en el modo de vida de su nuevo territorio. Las instituciones no pidieron a los padres o a otros adultos del país de origen que se abstuvieran de intervenir en el proceso de educación de los adolescentes. Vale la pena tener en cuenta que esto se hizo a pesar del hecho de que, al igual que todo curso natural de acontecimientos, el proceso de asimilación en los adultos suele ser mucho más difícil. A veces, mantener una relación con la comunidad original no es tarea fácil, porque los niños a menudo se "esconden" de sus padres, ya que se avergüenzan de sus normas o acento. A su vez, los padres tienden a mantener las distancias y dejar a sus hijos en manos de la gente de la cultura dominante, creyendo que "será mucho mejor para ellos".

Las formas de vida en todos los sistemas institucionales (dormitorios, lugares de trabajo, talleres) permiten tanto la preservación de la cultura original, como la transición gradual hacia la nueva cultura (incluyendo el lenguaje). Esto se hace al ritmo más adecuado para el niño y no según un horario preestablecido y forzado. A los niños se les permite mantener cualquier elemento cotidiano (lengua, comida, ropa, costumbres recreativas, códigos para dirigirse a los adultos o a personas del sexo opuesto, etc.) durante tanto tiempo como les apetezca. No se les obliga a cambiar su comportamiento habitual para que se adapten mecánicamente a la cultura mayoritaria. En ese sentido, las instituciones siempre han contratado, aparte de a los trabajadores de origen israelí, a educadores y personal técnico del mismo origen que los niños.

Los principios en que nos basábamos procedían de reconocer que los niños gozan del derecho a tener una infancia y una adolescencia, tienen derecho a ser niños y a ser adolescentes. Reconocer este hecho constituye, desde hace años, un consenso en casi todos los países del mundo. Donde mejor se ve este hecho es en la lucha contra la participación de niños, desde muy pequeños, en trabajos forzados, en la guerra, en actividades sexuales, e incluso en funciones propias de los padres. Y no es sólo por cuestiones humanitarias o ideas morales respecto a los derechos de los niños, también porque las teorías indican que para gozar de una buena madurez, el niño debe completar su proceso de desarrollo, pasando por la infancia, la adolescencia y la moratoria, según la manera que tiene cada sociedad de proporcionar experiencias a sus jóvenes en tales etapas de desarrollo. En casos de inmigración, la existencia de una infancia y adolescencia normales se

encuentra en peligro, a causa de la fractura que suele producirse en el ámbito familiar y en el seno de la comunidad en tiempos de transición cultural y como resultado de un repentino cambio cultural y de los códigos sociales a los que el niño está acostumbrado.

Pudimos comprobar uno de los ejemplos más obvios cuando acogimos a los inmigrantes procedentes de Etiopía. En la cultura etíope, mirar directamente a los ojos de una persona mayor o de una persona con mayor autoridad se considera descortés. No obstante, en la cultura israelí, cuando una persona no mira a otra directamente a los ojos se sospecha que le está ocultando la verdad, o que está urdiendo algún plan oculto. A veces un adulto israelí le pedirá a un niño que le mire a los ojos mientras habla, especialmente si están discutiendo. Pedirle esto a un joven inmigrante procedente de Etiopía intensificaba el malestar en las conversaciones que ya eran, por sí mismas, bastante desagradables (una investigación disciplinaria, una investigación por pequeños robos entre compañeros, etc.).

Resumiendo, los niños inmigrantes necesitan tener su propia infancia. Los niños inmigrantes necesitan tener su propia adolescencia. Las fórmulas normativas de la infancia y de la adolescencia en la sociedad que les acoge no son adecuadas para el niño inmigrante. Hasta completar definitivamente los procesos de asimilación y de adaptación, si se obliga a un niño a vivir en una cultura nueva y desconocida para él de una manera arbitraria y artificial (incluso cuando se hace con suavidad y apoyo), el niño perderá su infancia o adolescencia, ya que es capaz de experimentar una situación así. Muchas veces, el proceso de desarrollo se interrumpe irremediabilmente. A menudo se juntan en bandas de nuevos inmigrantes como una manera patética y peligrosa de recuperar su "propia infancia", la "infancia que les es familiar", su "infancia verdadera".

El entorno no reacciona ante el comportamiento juvenil de los jóvenes inmigrantes según las expectativas del niño: las reacciones pueden ser o demasiado indulgentes o demasiado severas, pero, por norma, nunca cumplen las expectativas del niño. Las reacciones son simplemente incomprensibles y, por lo tanto, afectan al proceso de experimentación y de negociación con los adultos, que los niños necesitan para completar su desarrollo. (Este proceso ha sido comparado por el psicólogo Erik H. Erikson con un proceso que requiere la precisión de los engranajes.) Estos adultos tan raros no pueden convertirse en un modelo para el niño, y tener un modelo a seguir es un factor indispensable para la consecución de los procesos de desarrollo en la infancia y en la adolescencia.

De esta forma, se crea una discrepancia entre las distintas capacidades del niño. Mientras su desarrollo físico se produce de acuerdo con su edad y se sincroniza con el paso del tiempo, sus emociones, al luchar con un mundo extraño, con unos códigos desconocidos, no concuerdan con su edad o no se desarrollan al mismo ritmo que las demás fases de madurez. Un ejemplo obvio es el desarrollo sexual: sus aspectos psicológicos no cambian como

resultado de la inmigración, aunque la capacidad de experimentación, en el contexto de una relación con parejas potenciales y en el contexto de una sociedad mayor, puede verse totalmente trastornada. Éste es el resultado de la diferencia entre los códigos de comportamiento del país de origen y los del país adoptivo. A pesar de que en otros modos de vida esto es menos aparente, en éstos también existe la misma confusión. El niño necesita averiguar cuál es su capacidad intelectual, su estado social, sus derechos y obligaciones dentro de la familia, su participación en los sistemas más amplios, instituciones académicas, servicio militar (en los países en que es obligatorio), etc.

La conclusión que sacamos de todas nuestras experiencias y conocimientos teóricos, adquiridos en el proceso de adaptación de los jóvenes hasta el día de hoy, nos permite afirmar que hace falta crear un entorno que facilite, tanto teóricamente como a través de las normas establecidas, el acercamiento de los jóvenes inmigrantes hacia las distintas partes de la nueva cultura y de la nueva sociedad que los acoge. El joven inmigrante debería tener la oportunidad, dentro de lo que cabe, de asumir la nueva cultura a su propio ritmo, del modo que escoja para sí mismo y en la medida que quiera o que sea capaz de asimilar.

No existe una didáctica para la transición cultural y, por lo tanto, no se debería intentar fijar un horario o un programa establecido. El entorno más eficaz, por lo que se refiere a reducir los riesgos que amenazan a los jóvenes en una situación transitoria, es aquel entorno favorecedor, el que ofrece una variedad de oportunidades y de estímulos, y que no obliga al joven a responder ante tales estímulos.

Me gustaría concluir mi intervención con una opinión acerca del tema principal de esta conferencia:

La manera de tratar a los jóvenes inmigrantes que he descrito brevemente en mi ponencia funcionaría perfectamente si a los adultos que trabajan en las instituciones se les guiara con un amplio sistema ético, es decir un sistema basado en principios humanitarios. El hecho de establecer un código moral estricto, a menudo percibido como unos valores éticos que sirven de guía, es siempre una función de la cultura específica y, por lo tanto, no resulta lo suficientemente flexible como para convertirse en la base de la aproximación y de la difícil negociación entre los educadores adultos que provienen de un entorno cultural y la gente joven a quien se está ayudando a integrarse en un contexto cultural nuevo y extraño.

Este proyecto se ha llevado a cabo con el apoyo de la Comunidad Europea

El contenido de este proyecto no refleja necesariamente las opiniones de la Comunidad Europea, ni implica ninguna responsabilidad de su parte