

Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes

Susana Orozco Martínez

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat
Desenvolupament Professional i Institucional
per a la Qualitat Educativa - Bienni 2001/2003

***Las clases de catalán en personas adultas.
Fuente de saberes y relaciones.
Estudio de caso en mujeres inmigrantes***

Tesis doctoral presentada por:

Susana Orozco Martínez

Dirigida por:

Dra. Núria Pérez de Lara Ferré

Para optar al título de Doctora en Pedagogía

Barcelona, marzo de 2009

Para mis padres Lidia y Luis

*Para Roberto,
Belén,
Lourdes,
Solana y
Rocío
Mi familia*

Dedicatoria

A Nuria Pérez de Lara porque con su calidez humana me guió y acompañó en este largo camino, con sus sabias recomendaciones, siempre respetuosas, justas y brillantes.

A Caterina Lloret, porque fue la primera docente de la Universitat de Barcelona que bien llegar a vivir a Cataluña, me reconoció y consideró una interlocutora importante para hablar de y desde el análisis institucional.

A mis padres, Lidia y Luis porque siempre participaron de mis proyectos, alentando y demostrándome el orgullo que sienten por su hija.

A Roberto por su acompañamiento e incondicional voluntad para que este proyecto se hiciera realidad. Por su impulso, su contagiosa lucha y aliento cuando sentía y creía que no llegaría hasta el final.

A Belén, Lourdes, Solana y Rocío, por el tiempo de hijas que me regalaron (y que resignaron) para que esta madre pudiera desplegar esta parte tan importante de su vida personal y profesional.

Agradecimientos

A Hanan, por su generosa y desinteresada entrega.

A Marcela por haber confiado en mí recortes de su vida, mojonos algunos, difíciles de transmitir.

A Marta por todos los momentos de entrañable relación que vivimos.

A Leonor por la lucidez y sabiduría con la que vive y transmite la realidad vivida.

A mis compañeras, compañeros y profesora de catalán: Neus, Mónica, Fátima, Pepe, Hasan, Buba, Iván, Katy, Diana, María, Lupe, por haber posibilitado que entre todas y todos se tejieran y entretejieran saberes y relaciones mientras aprendíamos catalán.

A mis profesoras y profesores del Doctorado: Nuria Pérez de Lara, Caterina Lloret, Joana Sancho, Cristina Alonso, Remei Arnaus, Asun López, Virginia Ferrer, José Contreras, Francesc Martínez, Antonio Latorre, Nuria Lorenzo por haber puesto a disposición de sus alumnas y alumnos no solo sus conocimientos sino la confianza en nuestras posibilidades para construir posicionamientos propios y singulares.

A mis amigas del doctorado Ana Arévalo y Anna Nuri, porque nos acogimos desde el afecto y los saberes.

A mis compañeras y compañeros del doctorado María José Morales, Rosa Vinuesa, Francisco Caparrós, Rogelio, Melitta, Susanna Arànega... por todo lo que me enseñaron y acogieron en momentos personales en los que cada una y cada uno caminaba por senderos diferentes.

A Gloria Díaz, Anna Gómez, Marta Caramés... por el afecto que me demostraron siempre.

A todas las mujeres del grupo de investigación de DUODA por el espacio de relación y sabiduría que me brindaron.

A Perla Azubell, amiga querida y colega argentina, con quien a pesar del tiempo transcurrido, casi 10 años, seguimos en contacto permanente. Es mi sostén y apoyo afectivo - profesional, en quien confío hasta mis sentimientos más profundos.

A Ivonne Bianco, entrañable amiga y colega argentina porque sus palabras y recomendaciones justas y oportunas siempre me ayudaron a mirar donde había dejado de mirar.

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 23 |
| Presentación del largo camino de investigación..... | 25 |
| Los nombres y sus significados..... | 33 |
| La investigación, su organización..... | 35 |
| | |
| PARTE 1- INVESTIGACIÓN: EL PROCESO, EL TEMA Y SU JUSTIFICACIÓN. | |
| | |
| <i>CAPITULO 1: POR QUÉ INVESTIGAR...PARA QUÉ</i> | 41 |
| | |
| <i>1.1. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN</i> | 41 |
| 1.1.1. Cuando la experiencia vivida señala el camino para la investigación..... | 41 |
| 1.1.2. Nueva búsqueda de sentidos y saberes..... | 43 |
| 1.1.3. A momentos la cuestión se escabulle..... | 45 |
| 1.1.4. Configuración del tema a investigar desde la relevancia personal..... | 48 |
| 1.1.5. La necesidad de nombrar la indagación..... | 51 |
| 1.1.6. Definición del tema: del tema “sobre” a la pregunta desde..... | 55 |
| | |
| <i>1.2. RELEVANCIA SOCIAL Y ACADÉMICA</i> | 59 |
| 1.2.1. La Inmigración...los inmigrantes... y... LAS inmigrantes, ¿qué? | 64 |
| 1.2.2. ¿Por qué investigar con MUJERES? | 68 |
| 1.2.3. ¿Por qué MUJERES INMIGRANTES? | 69 |
| 1.2.4. La institución educativa..... | 72 |
| 1.2.5. Investigar en y desde la relación..... | 74 |

| | |
|--|------------|
| CAPITULO 2: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 76 |
| 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y SU DESARROLLO..... | 76 |
| 2.1. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DEL PROYECTO DE ESTUDIO..... | 76 |
| 2.1.1. Objetivos específicos..... | 78 |
| 2.1.2. Cuestiones centrales de la investigación..... | 78 |
| 2.2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA..... | 80 |
| 2.2.1. Por dónde comenzar una investigación..... | 83 |
| 2.2.2. Crisis y ruptura. Posicionamiento como investigadora. Metodología cualitativa.. | 87 |
| 2.3. RECORRIDOS METODOLÓGICOS, RUTAS QUE EMPRENDÍ...95 | 95 |
| 2.3.1. El Trabajo de Campo..... | 95 |
| 2.3.2. La Observación Participante..... | 99 |
| 2.3.3. Las Entrevistas..... | 102 |
| 2.3.4. Cuando las informaciones llegan por diferentes caminos..... | 105 |
| 2.3.5. El Estudio de Caso: los casos..... | 107 |
| 2.4. LA INVESTIGACIÓN: SUS PARTICIPANTES Y EL TIEMPO...109 | 109 |
| 2.4.1. ¿Cómo, por qué y a quién invito a participar de la investigación?..... | 109 |
| 2.4.2. Cuando el viaje es compartido...Otras y otros acompañantes..... | 112 |
| 2.4.3. Tiempo de la Investigación...tiempo de las participantes..... | 113 |
| 2.4.4. Las invitaciones se hacen efectivas..... | 117 |
| 2.4.5. Relatarse a través de sus vidas..... | 121 |
| 2.5. LA ESCRITURA Y EL CIERRE DE UN CICLO.....125 | 125 |
| 2.5.1. Entrelazando historias..... | 125 |
| 2.5.2. Finalización de la recogida de información..... | 127 |
| 2.5.3. Diálogos y conversaciones que alimentaron la investigación y su cierre..... | 127 |

| | |
|--|-----|
| 2.5.4. Entrelazar el informe de investigación..... | 131 |
|--|-----|

PARTE 2ª - ANALISIS DE SENTIDO: LA INMIGRACIÓN, LAS INMIGRANTES Y LAS CLASES DE CATALÁN.

CAPITULO 3: LA INMIGRACIÓN135

3.1. SER EL OTRO...SER INMIGRANTE EN CATALUÑA.....135

3.1.1. La dona argentina. Identidades resquebrajadas.....137

3.1.2. ¿A quiénes nombramos como los y las inmigrantes, los y las extranjeras, los y las otras...?.....138

3.1.3. La inmigración una cuestión ¿Ideológica y/o antropológica, o?.....141

3.1.4. Integramos y segregamos a la vez.....148

3.1.5. ¿Qué es emigrar... quiénes emigran?.....157

3.1.6. Cuando la transición, el cambio va más allá... a su entorno vital... ¿nos integramos o nos segregamos; nos integran o nos segregan?".....160

CAPITULO 4: EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN PERSONAS ADULTAS.....172

4.1. LAS CLASES DE CATALÁN.....172

4.1.1. Desde octubre de 2000...hacia octubre de 2003.....172

4.1.2. Algunas aclaraciones...el tiempo y el contexto cambian.....174

4.1.3. Consorcio para la Normalización Lingüística.....176

4.1.4. La Institución Escuela. El orden simbólico. Precisiones para empezar a pensar.....180

4.1.5. Nueva institución... Nuevos interrogantes...Lengua e integración.....187

4.1.6. Nos ubicamos en el espacio y en el tiempo... En su sentido y

| | |
|---|------------|
| significado..... | 190 |
| 4.1.6.1. El espacio que retrata posiciones y relaciones..... | 192 |
| 4.1.6.2. La organización temporal de los aprendizajes..... | 199 |
| | |
| 4.2. EL APRENDIZAJE EN PERSONAS ADULTAS. EL IMAGINARIO ESCOLAR, LO OBVIO, LO INCIERTO..... | 206 |
| 4.2.1. Cuando lo obvio no es obvio para todos..... | 207 |
| 4.2.2. ¿¿Lengua e integración?? El bilingüismo, el deseo, la imposición..... | 209 |
| 4.2.3. Las palabras faltan... Corporizamos los sentimientos y pensamientos..... | 235 |
| 4.2.4. El deseo de relación convoca... Y la ausencia del deseo o indiferencia se hacen presentes..... | 239 |
| 4.2.5. El mundo en el aula Cuba, Colombia, Francia, Argentina, Marruecos, Ecuador, País Vasco, Andalucía, Canarias..... | 248 |
| 4.2.6. Comemos y bebemos... Los sabores y olores del mundo... como intermediarios de relación..... | 252 |
| | |
| 4.3. MATERIAL DIDÁCTICO, LOS LIBROS Y... ¿LAS EXPERIENCIAS?..... | 257 |
| | |
| 4.4. LAS PAREJAS LINGÜÍSTICAS... OTRA FORMA DE APRENDER CATALÁN..... | 267 |
| 4.4.1. El proyecto y su adhesión..... | 267 |
| 4.4.2. Cuando la pareja lingüística no es la adecuada...o por el contrario, la apertura hacia una nueva relación..... | 273 |
| | |
| 5. SER DOCENTE, SER PROFESORA DE CATALÁN..... | 276 |
| 5.1. ¿Pero, es verdad que sólo íbamos a aprender catalán? | 276 |
| 5.2. Formas de abordar la relación educativa..... | 277 |
| 5.3. Neus, la Docente de catalán..... | 285 |
| 5.4. Enseñar catalán a adultos, a hombres y mujeres..... | 294 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| 5.5. Un cierre con tristeza..... | 298 |
|----------------------------------|-----|

PARTE 3º- SABERES COMPARTIDOS QUE RENACEN DESDE Y A PARTIR DE LA RELACIÓN.

| | |
|--|------------|
| <i>CAPÍTULO 6: CUANDO UNA NUEVA REALIDAD INVITA A LA REFLEXIÓN.....</i> | 303 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| <i>6.1. LOS CAMINOS DE RELACIÓN SE ENTRECRUZAN. HILVANANDO LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i> | 304 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| <i>6.2. A VECES LA INVESTIGACIÓN NO PUEDE EMPEZAR... O NO CORRESPONDE SEGUIR.....</i> | 310 |
|--|------------|

| | |
|---|-----|
| 6.2.1. Marta: parte de su historia y aquellos imponderables de la vida..... | 310 |
|---|-----|

| | |
|---------------------------------------|-----|
| 6.2.2. Hanan y mis desconciertos..... | 315 |
|---------------------------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.2.3. Marcela y lo que debe callarse..... | 318 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| <i>6.3. CADA UNA ESCOGE DESDE DÓNDE COMENZAR A RELATARSE.....</i> | 320 |
|--|------------|

| | |
|--|-----|
| 6.3.1. Marta, su jubilación... y disponibilidad hacia los otros..... | 321 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.3.2. Hanan, su disposición y soledad..... | 327 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.3.3. Marcela habla desde su niñez..... | 335 |
|--|-----|

| | |
|--|------------|
| <i>6.4. CUANDO LOS TEMAS SURGEN SIN ESPERARLOS.....</i> | 345 |
|--|------------|

| | |
|------------------------------------|-----|
| 6.4.1. La decisión de emigrar..... | 346 |
|------------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| 6.4.2. Emigrar pero con papeles. La legalidad... necesidad vital..... | 357 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.4.3. Trabajar para vivir, para integrarse, para..... | 360 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| 6.5. EL FUTURO | 375 |
| 6.5.1. El casamiento...los hijos..... | 375 |
| 6.5.2. Más nacimientos..... | 379 |
| 6.5.3. La enfermedad, otra vida, otra esperanza..... | 381 |

6.6. ORIENT, OCCIDENT, ELLA I JO A DINS DE L'HABITACIÓ

| | |
|---|-----|
| CREUANT FRONTERES | 384 |
| 6.6.1. La vestimenta islámica...el pañuelo..... | 387 |
| 6.6.2. Discurso femenino marroquí. La libertad, el sexo débil, el matrimonio..... | 398 |
| 6.6.3. La familia. La educación de sus hijos..... | 409 |
| 6.6.4. El tiempo de la relación..... | 414 |

CAPÍTULO 7: EL CIERRE DE UNA ETAPA, LA APERTURA DE

| | |
|--|-----|
| OTRA | 418 |
| 7.1. Los tiempos del relato. Del inicio, los inicios...hasta el fin..... | 418 |

| | |
|---|-----|
| LA BIBLIOGRAFIA. FUENTE DE SABERES | 422 |
|---|-----|

ANEXO

8.1. DIARIO DE VIDA

- 8.1.1. Año 2000
- 8.1.2. Año 2001
- 8.1.3. Año 2002

8.2. DIARIO DE CAMPO

- 8.2.1. Año 2003
- 8.2.2. Año 2004
- 8.2.3. Año 2005
- 8.2.4. Año 2006

8.3. ENTREVISTAS

8.3.1. MARTA

- 8.3.1.1. Entrevista 6 de abril de 2005
- 8.3.1.2. Entrevista 22 de abril de 2005
- 8.3.1.3. Entrevista 10 de junio de 2005
- 8.3.1.4. Entrevista 12 de mayo de 2006

8.3.2. MARCELA

- 8.3.2.1. Entrevista 13 de enero de 2005
- 8.3.2.2. Entrevista 22 de abril de 2005
- 8.3.2.3. Entrevista 3 de junio de 2005
- 8.3.2.4. Entrevista 31 de enero de 2006

8.3.3. HANAN

- 8.3.3.1. Entrevista 18 de julio de 2005
- 8.3.3.2. Entrevista 22 de febrero de 2006
- 8.3.3.3. Entrevista 26 de julio de 2006

8.3.4. LEONOR

- 8.3.4.1. Entrevista 23 de febrero de 2006

8.3.5. ANITA

- 8.3.5.1. Entrevista 14 de enero de 2005

8.3.6. MARÍA

- 8.3.6.1. Entrevista 20 de diciembre de 2004

8.3.7. RENATA

- 8.3.7.1. Entrevista 10 de febrero de 2005

8.3.8. NEUS

- 8.3.8.1. Entrevista 3 de abril de 2006

INTRODUCCIÓN

Presentación del largo camino de investigación.

Hay recuerdos que acompañan toda la vida.

Cuando cursaba mis estudios de 5º y 6º de primaria me tocó como profesora tutora una maestra que me enseñó a amar la lectura y la escritura. La señorita Cristina nos pedía cada día la elaboración de una redacción sobre un tema elegido por ella o por nosotras. Ello hizo, junto a su entusiasmo frente a las producciones, que mi deseo de escribir, de contar y narrar historias fuera cada vez mayor y que siguiera haciéndolo a lo largo de mi vida.

Así, cuando fui adolescente tuve mi diario “íntimo”; al quedarme embarazada escribía en un pequeño cuaderno todas mis vivencias y sensaciones que la maternidad me regalaba. De esa manera, cada una de mis hijas tiene hoy su libreta donde les fui “contando” mientras crecían dentro de mí, todo lo que “nos” pasaba. El embarazo, la primera patada, el parto, el día a día, los dientes, la primera papilla, las primeras palabras...cada acontecimiento quedaba reflejado en esas páginas singulares, páginas llenas de vida.

Este ejercicio de la escritura encierra como un deseo y voluntad de que las cosas que me pasan o les pasaba a quienes quiero, no queden en el olvido, que las podamos rescatar cuando queramos, que las revivamos (cuando quisiéramos), que nos emocionemos o riamos al leerlas. En fin, recuperar esos trazos de vida que las huellas escritas nos permiten restituir.

Esta parte de mi historia seguramente ha influido en mi proceso investigativo, en la elección del tema, del método y en la forma en cómo escogí narrarlo.

Narrar lo que un grupo de mujeres adultas (y algunos hombres) en su mayoría inmigrantes, vivimos mientras aprendíamos catalán durante tres cursos escolares, fue una experiencia vital inigualable. Experiencia individual pero colectivizada, en compañía, experiencia no de un Yo en singular sino de un Yo en plural.

“LAS CLASES DE CATALÁN EN PERSONAS ADULTAS. FUENTE DE SABERES Y RELACIONES. ESTUDIO DE CASO EN MUJERES

INMIGRANTES” es la cuestión de la que me ocuparé. Cuestión que me acompañó durante tres años escolares (y de mi vida), tiempo vivido, tiempo relatado, tiempo compartido... pero que sigue presente.

Por razones investigativas elegí ese período de tiempo, pero una vez acabado el curso, muchas más cosas nos pasó a Marta, Hanan, Marcela, Leonor, Mónica, Pepe... tiempos donde la relación continuó pero desvinculada ya a las clases.

Indagar, acercarme al tema de investigación del cual formo parte, por mi condición de inmigrante y compañera de curso de estas mujeres, me exigió convertirme en una extranjera de lo que ya me era familiar, cotidiano, próximo. (*Frigerio y Poggi, 1997*) Esa extranjería resulta fundamental junto con un recaudo personal y metodológico de acercamiento a las mujeres e institución que las convoca para el aprendizaje.

En la medida en que la realidad/situación de ser inmigrante la vivo en 1º persona junto a otras muchas mujeres, traté de que mi biografía no acallara ni se superpusiera a la biografía de ellas, ni buscar la reafirmación o confirmación de mi experiencia en ellas.

Son muchas voces, muchos sentimientos, distintos sentidos que se le puede dar a un proceso. De allí es que traté de encontrar la trama (*Ricoeur, P. 1999*) que me permitiera combinar la secuencia y la consecuencia de lo que todas y cada una a la vez, relatan como vivencia de su proceso de aprendizaje de una lengua, como un elemento más de su proceso inmigratorio.

Articular la dimensión cronológica y la configurativa requirió de una dialéctica que resultaba constitutiva de la comprensión narrativa. Sin ella, será muy difícil comprender la esencia de lo que estas personas en concreto sienten, viven y reviven al memorizar e historizar sus experiencias.

A lo largo de los años durante y fuera de las horas de clase se produjeron una serie de acontecimientos dignos de análisis e interpretación, situaciones que se fueron entretejiendo y enlazando a medida que el tiempo y los vínculos se afianzaban.

Sin que yo me diera cuenta en cada momento, iban apareciendo señales, indicios, gestos, palabras que serían significativas a lo largo de mi proceso de investigación. El deseo explicitado por todas y todos de continuar una tertulia en otro lugar, por ejemplo,

imprime un camino de indagación sobre lo que a este grupo y a estas personas les pasaba mientras iban a aprender catalán en una institución educativa perteneciente al Consorcio de Normalització Lingüística en Cataluña.

¿Qué estaba pasando ese día entre estos hombres y mujeres? ¿Qué buscaba cada uno, qué necesitaba? ¿Por qué el deseo de relación traspasaba las paredes de la institución, instalándose en espacios más informales?

Los tiempos y espacios institucionalizados para las relaciones, son tiempos y espacios limitados por un período cuya duración está determinada administrativamente. Cronología que organiza la institución alrededor de los conocimientos y las habilidades que alumnas y alumnos tienen que adquirir.

En cambio, los momentos de viva relación no tienen un tiempo estipulado dentro del aula...bueno...sí, en otros tiempos y espacios como es la hora del patio. No obstante, los vínculos se dan mientras se enseña y aprende y trasciendan las paredes de la institución, para desenvolverse en otros espacios, en otros momentos, con otras características y de otra manera: momentos de relación, de diálogo distendido, de acercamientos personales, donde se va descubriendo al otro y a la otra que nos acompaña en la cotidianeidad aúlica. De allí, quizás, la búsqueda explícita de esas ocasiones.

Al comienzo del proceso investigativo lo que imperaba en mí era una gran confusión. No sabía muy bien qué era lo que más me llamaba la atención de todo lo que estaba viviendo mientras aprendía la lengua. Por ello, cuando alguien me preguntaba qué era lo que estaba investigando, la confusión se evidenciaba (o yo lo sentía así) No podía explicar claramente... no **me** lo podía explicar. No obstante, las respuestas eran: ¡Qué interesante!, ¡Oh, qué bien!, ¡Qué curioso!

Ante estas manifestaciones he reflexionado más de una vez, preguntándome a mí misma dónde radicaba lo interesante y curioso para unos y lo dificultoso y enmarañado para mí. Quizás lo interesante estaba en descubrir que el abordaje teórico de los sentimientos es un tema de investigación que a alguien le interesaba, a pesar de que para algunos no sea muy científico. Posiblemente era descubrir que (en este proceso migratorio importante por el que está atravesando España) las y los que llegan son personas a

quienes les pasan cosas, ríen, sufren, lloran, tienen esperanzas...historias pasadas y presentes que se pueden explicar. Acaso era también, “ver” que la mirada hacia el otro u otra diferente se la podía realizar desde otro lugar, desde la singularidad y particularidad que dan sus historias, sus narrativas... el poder nombrarlas... o saber que detrás de las duras estadísticas que nos hablan de cantidad de personas de fuera que viven en España, existen ESTAS personas en concreto y cuyas historias merecen ser relatadas.

Lo dificultoso para mí estaba probablemente en que me sentía muchas veces incluida en las mismas problemáticas, en las mismas sensaciones y temía que mi percepción sesgara las otras.

De allí que el proceso fuera a veces tan confuso, que por momentos sintiera que se estancaba, que no podía comenzar, avanzar.

Mientras “buscaba” en un aula de infantil respuestas a algunas de mis preguntas, compartía con mis compañeras y compañeros de catalán, vivencias ricas en saberes. Fue Nuria Pérez de Lara la que me hizo comprender y visibilizar lo que estaba viviendo, experiencias que formaban parte de mi discurso, que les contaba a algunas amigas como Ana Arévalo, Anna Nuri, a la misma Nuria. Si formaban parte de mí, ¿por qué no detenerme e investigar sobre lo que estaba pasando en esas clases de catalán? De allí es que aunque los cursos de catalán abarcan desde el 2003, esta investigación arranca antes, en el 2000, año en el que llego a Barcelona.

El desarrollo de la tesis lo realicé a lo largo de diferentes tiempos, algunos más significativos que otros, pero todos llenos de sentimientos, dolores, crisis y descubrimientos valiosos que hicieron que mi vida y la interpretación que le daba a los saberes cambiaran y mucho.

No soy la misma que llegó a Barcelona en septiembre del 2000. Pasé por diferentes etapas, por diferentes momentos. La tesis formaba parte de un aspecto de mi cotidianeidad, pero mi vida y la de mi familia seguían su rumbo, su devenir.

Leo en la Tesis de *Remei Arnaus (1993: 123)* “*Tant J. Rué(1992), com Gimeno (1990) ressalten la importància del paper de la recerca en descobrir els significats no evidents de la pràctica existent i clarificar la complexitat atenent al seu significat social, com a fet que es realitza en un context de singularitat.*”

Me reubico y pienso. Descubrir los **significados no evidentes**, los sentimientos que, encerrados en uno mismo, experimentamos quienes por un motivo u otro no estamos en nuestros países, implica acercarnos cautelosamente a seres humanos que atraviesan por circunstancias impensadas (quizás) antes de emprender la marcha.

Investigar lo que antes, durante y después de las clases de catalán surgía y pasaba entre estas personas adultas era reconocer y descubrir también cuestiones que en otras ocasiones y momentos vitales no hubieran surgido.

De allí que consideré que acercarme al estudio y análisis de lo que sucedía y fluía en las clases de catalán pero analizándolas como una fuente de saberes y relaciones me daban la posibilidad de un abordaje desde otro lugar, abordaje que se dirigiera hacia caminos que traspasaran la consideración de las clases solo desde el punto de vista didáctico.

El cómo se aborda, el cómo se enseña catalán es una cuestión a tener en cuenta, pero junto a este proceso fluyen una serie de saberes y acontecimientos que pasan algunas veces inadvertidos para algunos. Fluyen saberes, conocimientos que sin estas experiencias de interrelación y en una clase de catalán (en este caso) no aparecerían.

La sociedad catalana y española está cambiando. Es justamente la llegada de personas de diferentes partes del mundo lo que hace que nos interese por lo que trae de nuevo el y la otra diferente a mí.

He vivido en primera persona, la curiosidad e interés de algunos autóctonos por conocer lo que a mí o a algunas amigas marroquíes, ecuatorianas, colombianas, cubanas nos pasaba, lo que vivíamos, cómo lo hacíamos. Personas deseosas en comprender algunas situaciones y contextos en los que se desarrollaban según que cosas, en probar las diferentes comidas, en querer conocer costumbres y tradiciones de los que no somos de aquí. Y ello se lograba si intermediaba una relación, una consonancia mutua, donde lo que operaba era la empatía. Si no se da así, el acercamiento al otro u otra es vivida y aprehendida desde los tópicos, desde lo folklórico que toda cultura tiene.

Un tipo de planteamiento investigativo como éste, requiere de un recaudo técnico, afectivo, epistemológico, para que lo particular no sesgue lo general y que lo general no invalide lo individual.

No es, no fue, ni será mi intención la generalización. Generalizaciones abstractas sobre lo que a “los inmigrantes” nos pasa, tampoco me interesan, ni las estadísticas que sobre los inmigrantes se establecen.

Los modelos teóricos e interpretativos sobre lo que viven, sienten, opinan, sufren...los inmigrantes son modelos para explicar una realidad, son útiles para eso. Sin embargo, no bastan los modelos, deseo dejar hablar a esa realidad de manera tal que sean ellos y ellas los que diseñen los modelos a partir de sus vivencias, que sean ellos y ellas los que respondan a los interrogantes: ¿qué sienten, qué experimentan, cómo viven el hecho de ser inmigrantes? ¿Qué cosas les preocupan? ¿De qué se ocupan?

Partir desde estos aspectos, es ubicarme desde una concepción fenomenológica, concepción que permite entender los fenómenos sociales desde las perspectivas de las personas.

Señala *Remei Arnaus (1993, 126)* “*la realitat que importa és que les persones perceben com importants i el que un esdeveniment social significa és el que significa per als que prenen part d’aquest esdeveniment.*”

Desde ese lugar es que quiero acercarme a la realidad.

La propuesta pedagógica-didáctica en la educación de personas adultas cuesta ser reconocida desde los aspectos que señalarían su particularidad. Encierra en sí misma, aspectos y significados que reproducen la organización institucional y áulica de otros niveles del Sistema Educativo. De allí es que, en algunos casos, el planteamiento docente no varíe, enseñándose casi de la misma manera como si de niños o adolescentes se tratara. No se incorporan (la mayoría de las veces) elementos nuevos, distintivos teniendo en cuenta la franja etárea de estas personas, las experiencias y vivencias que cada uno y cada una puede aportar como elementos enriquecedores al proceso.

Todas y todos los adultos que asisten a clases de catalán, se socializaron en otro o similares contextos educativos. No obstante ello, está tan interiorizado y naturalizado el cómo es o debe ser una institución educativa y un proceso de enseñanza y aprendizaje, que estas personas reproducen dentro del aula ese imaginario escolar que a lo largo de sus vidas fueron viviendo y experimentando.

En las aulas e instituciones las emociones, tanto del alumnado como del profesorado han sido a veces subestimadas y hasta silenciadas, como si las mismas no contaran a la hora de la estructuración de la identidad personal, social y profesional de unos y otros. *(Bolívar, 1998)*

En horas de catalán, junto al saber académico, son las emociones y sensaciones “disfrazadas” en historias, narraciones y conocimientos las que fluyen y se desenvuelven.

En este compartir experiencias, estas personas adultas no solo exteriorizan lo que sienten, viven o vivieron, están (quizás sin darse cuenta) re-socializándose junto a otros y otras que en iguales condiciones (de desconocimiento de muchas situaciones) buscan espacios y tiempos de conocimiento e integración a una nueva realidad.

En el ámbito del aula se entretajan vínculos, relaciones. Hay peculiaridades, particularidades, tanto entre el alumnado como entre los enseñantes. Estamos ante un alumnado diferente, que necesita otro tipo de percepción y consideración. Pero estamos también ante un colectivo de docentes a quienes esta nueva realidad los puede dejar desde desconcertados y confusos hasta molestos, rechazando esta situación.

Y en la construcción del vínculo educativo-afectivo, ¿qué es lo que prima? ¿La adquisición de habilidades lingüísticas, conocimientos; o la adquisición de herramientas intelectuales, sociales que les faciliten su comprensión del mundo? ; O ¿cómo transita el sentido entre una cosa y otra? ¿Qué representación, ideología implícita circula en las instituciones educativas acerca del alumno y alumna inmigrante? ¿Dónde lo y la ubican? ¿En la posibilidad o en la falta, en ambas, en ninguna? ¿Es igual aquel migrante que llegó a Cataluña desde la misma España, que los y las inmigrantes que llegan ahora?

Dar respuestas a estas y otras preguntas exige identificar claramente los interrogantes que la incorporación del alumnado inmigrante (independientemente de su procedencia y edad) plantea a la institución y sus miembros. Es reconocer que se está ante personas cuya **transición e incorporación educativa** difiere de los otros tipos de transiciones e incorporaciones: entre niveles, ciclos, escuelas, al agregarse como elemento diferenciador el origen y procedencia de los sujetos. Este factor constituye en sí mismo una variable de análisis a tener muy en cuenta y que desde la institución no se puede ignorar.

Jourdan, (1998) señala que en las escuelas se construye, inconscientemente, una costumbre que es la de no decir ni escuchar la verdad. Y un ejemplo de ello es que se atiende más a cómo tienen que ser o llegar a ser las cosas, personas, situaciones, que a **cómo son y están** realmente.

Por ello es que, las “limitaciones o dificultades” que se advierten o adjudican (a veces) a estas personas inmigradas podrían deberse más, a que desconocen muchas de las manifestaciones culturales de la sociedad receptora o que las diferencias culturales, sociales respecto a la sociedad de origen sean muy grandes; más que a un **déficit estructural** en ellos mismos y en la relación.

Es sabido que la institución escuela reproduce (también) lo que ocurre en la sociedad. Se integra más a unos que a otros, se tiene mayor recelo a unos que a otros. El imaginario social también se pone en funcionamiento. Entonces: ¿Opera este proceso de integración y segregación en las aulas en general y en la del aprendizaje de catalán de adultos/as en particular?

Hay distintas maneras y caminos para incluir e incluirnos o de excluir o excluirnos **al** otro u otra y **del** otro u otra. Saber la lengua de relación es fundamental para integrarnos, pero ¿basta con saberlo? Si el o la que tengo delante de mí, no desea que esté, que me visibilice, que participe, que SEA YO, integrarse resultará muy difícil.

La lengua (como las costumbres) al ser viva, cambia, muta, fluye... incorpora “nuevas palabras”. No sabemos dentro de unos años qué pasará, que nuevas palabras aparecerán... Desconocemos si habrá integración, asimilación, o...hasta cuándo una persona será inmigrante a los ojos de los otros y otras...y si el niño o niña que ya nació en Cataluña, pero que sus padres son extranjeros, será alguna vez considerado de dentro...

Lo que sí creo es que la diversidad será cada vez mayor, que las fronteras personales poco a poco se irán abriendo, para dar paso a las vivencias y realidades que desde diferentes culturas se deslizarán por nuestras vidas.

Los nombres y sus significados.

La elección de los nombres de quienes me acompañan en la investigación no es al azar. Tienen todos y todas un significado para mí, están vinculados a personas concretas a quienes les he “pedido prestado” su nombre para ponerlos a otros.

Así Pepe, es el apodo de un amigo de Argentina a quien quiero y aprecio mucho. Pepe, entonces es el nombre que elegí para este compañero vasco de catalán, persona con quien la empatía funcionó desde el primer día, y a quien, lógicamente estimo.

Con Marta la historia es diferente. Ella fue la **única** que solicitó no ser identificada con su nombre. Íbamos a buscar juntas uno... pero nunca la oportunidad se dio. Cuando la enfermedad pasó a primer plano, cada vez que nos veíamos me costaba mucho sacar el tema de la tesis. Pero llamarla Marta, tiene un sentido y un significado muy especial.

La última vez que estuve con ella fue de casualidad en la puerta de la guardería después de buscar a su nieta. Marta ya estaba muy deteriorada físicamente. Mientras hablábamos de cómo estaba, mira a la niña y me dice: *“mírala, es mi nieta preferida”*. Esta nieta preferida se llama Marta. En honor a esta abuela y a esta nieta, por el amor que mutuamente se tenían, decidí que este era el mejor nombre para llamar a mi querida amiga cubana.

Marcela tiene dos nombres, uno de los cuales es Marcela, nombre que utiliza su madre y familia colombiana para identificarla. En cambio aquí, en España, en Cataluña todos y todas la llamamos de otra manera. Este “desdoblamiento”, esta necesidad o no de comenzar de cero y hasta con otra forma de ser llamada nos llevará a un análisis de cómo la inmigración produce cambios y huellas importantes en las personas. En este caso concreto, en la necesidad de Marcela de comenzar una nueva vida y con una “nueva” identidad.

Hanan se llama así. No le importa ser identificada por su nombre: *“hay muchas Hanan en el mundo”* me dice. De igual manera pasará con su hija que se llama Sayida.

Leonor es Leonor, no tiene problemas en ser llamada por su verdadero nombre.

Mónica es el seudónimo que elegí a mi amiga de Canarias, nombre vinculado a su historia personal.

Neus, es el nombre que decidí ponerle a la profesora de catalán. No tenía dificultades en ser nombrada por su verdadero nombre, pero advertí que en los Centros de Normalització Lingüística de la Comarca, la única que tiene ese nombre es ella. Por ello preferí nombrarla de otra manera.

Todas ellas y muchas más personas aparecerán a lo largo de la tesis. Hombres y mujeres que me ayudaron a tejer y entretejer los saberes que desarrollé a lo largo del estudio. Hombres y mujeres que se brindaron abiertamente y sin pedir nada a cambio. Muchas mujeres que aún hoy, febrero del 2009, forman parte de mis amistades, que nos seguimos viendo y compartiendo espacios de relación.

Hombres y mujeres quienes al ir a aprender catalán descubrimos no solo una lengua, sino espacios de saberes y relaciones fuertes e importantes para que nuestra integración en Cataluña fuera lo más acogedora posible.

A todas ellas y ellos, MUCHAS GRACIAS.

La Investigación, su organización.

La tesis está organizada en tres grandes partes, un anexo y la bibliografía.

El criterio que seguí en su desarrollo fue temático, no cronológico. Los temas y el significado y sentido que los mismos tenían iban señalando el camino en la escritura.

De allí es que no comencé con el desarrollo del marco teórico sino con lo que más interrogantes me plateaban, con lo que más me movilizaba y que era justamente lo que estaba viviendo durante las clases de catalán y en mi relación con mis compañeras y compañeros.

En la **PRIMERA PARTE** del estudio a la que denomino ***INVESTIGACIÓN: EL PROCESO, EL TEMA Y SU JUSTIFICACIÓN*** adentro al lector o lectora en el por qué investigar, el por qué hacerlo con mujeres e inmigrantes y cuál es la relevancia personal, social y académica que el tema tiene en estos momentos en España y Cataluña.

Detenernos en esta parte implica adentrarnos en una serie de interrogantes que la cuestión de la inmigración genera, aclarar puntos de vista y conceptos a partir del cual teorizaré.

Dejo reflejado además cómo los caminos de una investigación son curvilíneos, de muchos avances y retrocesos. Recorridos históricos donde nada es al azar, donde un detenerse tiene su significado y el avanzar también.

La adscripción a una determinada manera de realizar la investigación, adentrándome en una mirada fenomenológica-narrativa, donde los recorridos biográficos de tres mujeres en particular y del grupo clase en general, me permitieron dar luz a una cuestión donde el paradigma cuantitativo es más valorado en estos tipos de estudios.

Si volviera a comenzar otra investigación creo que no sabría hacerla de otra manera. Compartir vivencias, constituirme en una observadora participante, estar en el campo, vivirlo, se constituyó en una fuente de saberes que desde otra mirada (quizás) yo no hubiera podido hacerla.

Saberes que se fueron construyendo de a poco y en compañía, junto a ellas y aquellos (pocos) compañeros que tuve. Caminos y saberes que se abrían hacia senderos inimaginables al comienzo y a medida que las relaciones y el tiempo transcurría.

La **SEGUNDA PARTE** de la tesis la nombro como ***ANÁLISIS DE SENTIDO: LA INMIGRACIÓN, LAS INMIGRANTES Y LAS CLASES DE CATALÁN***. Esta parte de la tesis (junto a la tercera) es la que mayor placer me dio escribirla, placer vinculado a las experiencias que con tanta intensidad viví.

Leo y releo las clases de catalán, el análisis de los libros de textos, las experiencias con las parejas lingüísticas... y la emoción me embarga. El entretrejer las voces, las relaciones, los acontecimientos, fue una labor deliciosa, plena de momentos donde la auténtica fascinación estaba en los acontecimientos que se sucedían, algunos inesperados, pero que en esos momentos y espacios adquirían un significado muy importante.

La reflexión de lo que implica ser un inmigrante en Cataluña me transportó a vivencias ajenas y propias. A revivir en cada relato mi llegada a Barcelona, la búsqueda de espacios de relación, el encontrar a otros u otras con quien compartir experiencias. Disfrutar en el compartir, el compartir disfrutando... viajar a lo largo y ancho del mundo, conocer a través de primeras personas saberes que nunca encontraré ni descubriré en libros o enciclopedias.

Y la docente de catalán entremezclada en todo este proceso. Qué implica ser docente y ser docente de catalán, figura importante no solo para y en el aprendizaje de la lengua, sino como nexo y conexión que adentre a los y las que no somos de aquí hacia una cultura, la catalana. De allí es que considero que no cualquiera puede ser docente de catalán. El o la docente que acerca el catalán a los no catalano parlantes además de amar lo que hace debe saber transmitir ese amor hacia la lengua, su cultura, su país.

Si tuviera que elegir una imagen para la **TERCERA PARTE**, elijo la de un telar, donde los hilos se van entretrejiendo de a poco (para no confundirnos), intercalando colores (para que sea más vistoso), mezclando diferentes puntos (para que todos y cada uno sea singular) y dando rienda suelta a la creatividad (para descubrir en el andar, figuras y estampas inimaginables al comienzo)

Así es la Tercera Parte, que nombro como ***SABERES COMPARTIDOS QUE RENACEN DESDE Y A PARTIR DE LA RELACIÓN***, un relato a tres voces, cada

una desde su individualidad, desde su sentir, donde las cuestiones, argumentos e interrogaciones fluían con naturalidad como la vida misma.

Un apartado especial en esta tercera parte, es para Hanan, ya que hay aspectos que deseaba desarrollar y que no podía enlazarlo con los decires y experiencias de Marcela y Marta.

Esta tesis no implica un punto final. Es simplemente un punto y coma, un pequeño descanso para continuar, para tomar aire y seguir ahondando en la cuestión del abordaje del aprendizaje de una lengua en personas adultas.

A pesar de que el eje del análisis se centra en el aprendizaje del catalán en personas adultas e inmigrantes, el planteamiento es mayor y puede ser perfectamente extrapolado hacia otros niveles del sistema educativo.

Muchos sentimientos, afectos, vivencias y experiencias llevo conmigo. Retengo rostros, momentos, risas y llantos.

Marta, Marcela, Hanan, Leonor, Mónica, Pepe... tantas y tantos con quien caminé, con quién compartí parte de mi historia y yo compartí parte de la de ellas y ellos.

La palabra GRACIAS me queda corta, debería existir otra que abarcara TODO lo que siento...pero no la encuentro.

Esta introducción es lo último que escribo (a pesar de que se supone que tendría que ser la primera)

Hoy bajo el telón y... mientras me pregunto qué haré a partir de mañana... la tengo que dejar partir, ya vendrán otras experiencias.

PARTE PRIMERA

**INVESTIGACIÓN
EL PROCESO, EL TEMA
Y SU
JUSTIFICACIÓN**

CAPITULO 1: POR QUÉ INVESTIGAR...PARA QUÉ.

1.1. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.

Preguntarnos qué es relevante en una investigación, es preguntarnos sobre lo que consideramos importante, significativo o necesario de ser estudiado, indagado, destacado.

El por qué investigar la inmigración a través de sus protagonistas mientras aprenden catalán lo iremos descubriendo a lo largo de estas páginas. Creo que será enriquecedor escucharlos y escucharlas, creo que valdrá la pena.

1.1.1. Cuando la experiencia vivida señala el camino para la investigación...

Desde muy joven y no sé muy bien por qué, tuve en mente el deseo de hacer una Tesis Doctoral. Sin embargo, la ocasión no llegaba...tenía en mí otras preocupaciones, intereses y necesidades. Pero la esperanza latía, estaba en una equilibrada y paciente espera. Cuando menos lo esperaba surgió la posibilidad y el anhelo comenzó a desperezarse lenta, cautelosamente.

Tanto la calma como la certeza no son dos características que particularizan mi vida. Es más, quizás, gracias al desorden, a los cambios, al enfrentarme a situaciones inesperadas, esté donde estoy...

Debo situar el punto de partida de la expansión de mi deseo en un acontecimiento trascendental. Arribar junto a mi familia a Cataluña marca el comienzo no solo de una nueva vida, cargada de cuantiosos sabores y algunos sin sabores, sino de la posibilidad de concreción de mi aspiración de investigar.

El espacio y el tiempo vital habían cambiado. Ya no estábamos en Argentina donde nos desenvolvíamos con naturalidad y confianza. Era **nuestro** ámbito original con unos códigos, condiciones y exigencias conocidas. Todo eso aquí en España, en Cataluña se diluía. Sentía como mujer, madre, pedagoga e investigadora que no sabía nada, que el

camino transitado era útil pero para pocas ocasiones. Me había constituido en una “analfabeta funcional” que conocía mucho y poco a la vez.

No obstante, junto a este proceso de desconocimiento e incompetencia, me deslumbré e ilusioné ante lo que observaba y escuchaba. De esa manera contenidos que nunca antes habían formado parte de mi preocupación hoy ocupaban un primer lugar.

Tomar conciencia de mi condición de extranjera en España, no la que viene, estudia y se va, sino la que permanece, me ocasionó una serie de desajustes, de planteamientos y replanteamientos **sobre quién fui, quién soy y hacia dónde me dirijo o creo dirigirme.**

Estas inquietudes e interrogantes me acompañaron por mucho tiempo cabalgando junto a la necesidad y pretensión de elegir el tema de investigación.

En esa nebulosa que me envolvía apareció una luz, representada en una compañera de estudio que me hizo advertir que tan despojada no estaba, que buscara en mi realidad próxima las preguntas y respuestas que invitaran a la acción.

¿Qué era entonces lo único que conocía, que tenía a mano y a lo que podía acudir? Estaba adquiriendo una **nueva experiencia**, estaba viviendo en primera persona una situación que se había convertido en TEMA de análisis, discusión y debate nacional. Yo era una inmigrante en Cataluña y esta circunstancia rica en saberes, contenidos y vivencias nuevas, insólitas e inéditas para mí, fueron las que se impusieron y se presentaron como **LA** posibilidad de indagación.

Paradójicamente fue este engranaje de ignorancias y extrañezas lo que allanó el camino para poder situarme y conducirme paulatinamente a la elección del tema de investigación. Es más, al tema no lo busqué, no lo elegí yo, fue él el que se presentó, se hizo visible.

Advertí entonces que mi experiencia y la de mi familia podían constituirse en una importante fuente de saberes y que era susceptible de ser teorizado. Estaba en un punto en el que tenía que “*descubrir lo desconocido que había en lo conocido*” (Santos, 1993: 21) o en lo que yo creía conocer. Era partir de una situación personal para expandirme hacia otros horizontes más amplios, generales.

Sentía que podía enriquecerme y enriquecer las perspectivas y miradas a partir de nuestra experiencia, ya que uno conoce mejor el mundo “estando” en él de una determinada manera.

Debo admitir que en el fondo había en mí un deseo intrínseco de comprender la nueva realidad que estábamos viviendo y fue a través de investigar-cuestionar-reflexionar-teorizar como pude unirme y enlazarme a esta situación y comprenderla. (*van Manen, 2003*)

Siempre pensé, como señala el citado autor (*2003:24*) que “*la investigación es un acto de preocupación: queremos conocer aquello que es más intrínseco al ser*”. Y mi ser estaba confundido, aturdido ante lo que veía, escuchaba, sentía.

Tenía la extraña sensación de vivir en un constante viaje. Creía (y sentía) que mi vida se había ido de viaje, que decidió desplazarse, moverse, emigrar y... yo junto a ella. Visto así, eran otras personas, situaciones y circunstancias las que movían los hilos de mi vida, sentía y entendía que lo que era mío y me pertenecía ya no dependía exclusivamente de mí sino del momento en el que me encontraba, de las casualidades o causalidades, de miles de razones y acontecimientos a los que no encontraba explicación...y (algunas) aún hoy no las encuentro.

1.1.2. Nueva búsqueda de sentidos y saberes.

Hasta esta época mis inquietudes y trabajo en Argentina-Tucumán se habían centrado en la institución - escuela como organización, su gestión y desarrollo; en el análisis real y simbólico de lo que en ella y en sus actores acontecía. Estos temas formaban parte de mi **discurso teórico/práctico**, lo trabajaba con docentes en y desde asesoría pedagógica. Lo trabajaba **con** otros y **sobre** otras, pero nunca desde una experiencia vivida tan intensamente en primera persona.

Pero en este momento (septiembre de 2000) a todas estas vivencias personales-profesionales debía agregar que no estaba sola.

Había 4 hijas que dependían de mí (mi marido había quedado en Argentina). No era solo yo la que lo estaba pasando bien o mal, ellas también tenían sus historias, sus problemas, sus dificultades. Estábamos todas frente a una doble inserción e inclusión:

educativa y social. En mi caso en un Master y Doctorado; en el de mis hijas en Educación Infantil y Secundaria Obligatoria; y... en Barcelona, en España, en Europa. Era tanta la “información” que recibíamos, los pequeños y grandes escollos que debíamos sortear que decidí comenzar la indagación-exploración de otros saberes y experiencias ligados directamente a nuestra condición de inmigrantes.

Casi nada de lo que nos ocurría lo pasaba por alto. Trataba de encontrar explicaciones a los aconteceres que mis hijas en su proceso de escolarización vivían. No comprendía algunos procederes institucionales, la trama de relaciones pedagógicas-didácticas que se desarrollaban me resultaban “desconocidas”, las vinculaciones escuela-familia... casi todo.

A pesar de que en Argentina mi experiencia profesional había sido amplia y extensa y en diferentes ámbitos educativos, hasta en cargos de gestión como es el de Directora de Instituto, sentía que muchas cosas no comprendía.

Sin proponerlo, poco a poco me vi analizando, leyendo, observando...todo lo nuevo que veía ante mis ojos y lo relativo a la inmigración y a los inmigrantes...Quizás, inconscientemente estaba comenzando un camino de búsqueda a mis interrogantes.

Justamente nuestra condición de extranjería hizo que **cambiara mi mirada y el sentido que le daba** a la misma. Miré a mí alrededor, tomé distancia de mi persona ampliando la perspectiva, para reconocer a los otros y otras inmigrantes que se “me aparecían”, que me rodeaban. Me extrapolé, entremezclándome con aquellas y aquellos con quienes compartía la condición de foránea. Me vi y los vi. Entonces advertí que una doble circunstancia nos emparentaba y separaba a la vez. Compartíamos una **condición**, nuevas experiencias, sentimientos de pérdida y abandono del terruño; pero a la vez nos diferenciábamos en el **ser** y en el **estar**, en el modo en como **nos posicionábamos... nos posicionaban**.

Con esto o justamente por esto, inicié otro trayecto. Itinerario nuevo... Lleno de sorpresas, inesperado, imprevisto y que no entraba en mis planes.

Descubrí de esa manera que **los sinuosos caminos del deseo personal** eran los que me llevaban por este recorrido... Recorrido que hoy me tocaba a mí hacerlo desde otro lugar, desde el lugar de las protagonistas. Pese a ello, esto implicaba algo más. Podía partir de mí, de mi realidad próxima, pero necesitaba expandirme hacia otros

horizontes, miradas, sujetos, con los y las inmigrantes que como yo estábamos lejos de nuestros países, de nuestra tierra.

Me detuve... reflexioné...

1.1.3. A momentos la cuestión se escabulle...

Debo ser sincera conmigo misma y con quienes están leyendo-“me”; no como excusa o justificación de cómo el proceso personal de adaptación, ajuste e integración a y en Barcelona, irrumpió y estuvo presente en el transcurso y a lo largo de la investigación.

Cuando investigamos somos nosotras mismas las que estamos involucradas. La investigación la realiza un ser viviente y que como tal tiene vivencias, sensaciones, experiencias. Y todo lo que nos pasa como persona invade más o menos nuestra manera de investigar.

Todo proceso migratorio deja huellas, duele, cala hondo (*Grinberg y Grinberg, 1984*)

No es un cambio más, no es solo espacial; hay vicisitudes e implicaciones emocionales que afectan, que inciden en la identidad, en la personalidad toda. Cambio que en algún momento “saca factura”, no pasa desapercibido. De allí que haya existido a lo largo de este proceso de indagación tantos avances y retrocesos; caídas y un vuelta a empezar; búsquedas frenéticas y hasta a ciegas en algunos momentos del problema ha abordar. Y era cuando recordaba las palabras que repetía insistentemente en sus clases de Doctorado la Profesora Joana Sancho: “*elijan un problema de investigación que les apasione ya que los acompañará durante mucho tiempo*”.

El tema inmigración me apasionaba, ¿pero desde dónde lo abordaba?

Cuando juzgaba que al tema y a la cuestión la tenía clara, algo sucedía. Y ese **algo** siempre estaba vinculado a mis sentimientos, a la mirada e interpretación que hacía de la realidad.

Pasé por momentos donde creí que el contenido de la tesis iba a surgir “mágicamente”, **porque sí**. Era, (sin lugar a dudas) más un deseo que el convencimiento de que ello ocurriría. A veces necesitaba tomar distancia, detenerme, mirar para otros lados.

Se sucedían procesos paralelos, los personales y los académicos, exigencias que desde el Master y el Doctorado aparecían. Así desde el Master debía ir estructurando la Tesis correspondiente y desde el Doctorado y específicamente en el *Itinerario Discursos y*

Prácticas en Educación nos reclamaban un trabajo (como fin del 1º año) que los docentes denominaron *EMI (Estudio Monográfico Integrado)* El objetivo del mismo era plasmar (integradamente) los saberes y conocimientos adquiridos a lo largo de ese año y desde todos los seminarios.

Nuevos interrogantes, nuevas dudas... ¿cómo integrar distintos puntos de vistas, saberes, abordajes epistemológicos? El caos y el desorden me invadían, no solo a mí, sino a todas y a todos los compañeros del Doctorado.

Decidí ir al campo, salir de la Universidad, desplazarme, moverme y buscar en la realidad educativa catalana el “insumo” que me posibilitara pensar, reflexionar y analizar desde otro lugar y perspectiva.

Margarida (una compañera del Master) me puso en contacto con la Directora de una escuela de primaria concertada en pleno Raval, a la que asisten niños y niñas de 26 nacionalidades. Me permitió entrar a una clase de 3º de primaria con una maestra “vieja” de la institución. Lo que viví en esa escuela, con esa maestra y esos alumnos y alumnas NUNCA lo olvidaré. La experiencia investigativa tanto para mí como para la maestra fue altamente positiva. Tal es así, que me invitó a que continuara mi trabajo con ella y los niños.

Pero un nuevo cambio perturbó mi existencia... nos trasladábamos a vivir fuera de Barcelona. Ya no me quedaba cerca el Raval, debía compaginar mi vida de estudiante con la de madre, esposa, un nuevo lugar, insertarnos en otra comunidad... otra vez... muchas cosas a la vez.

A esta circunstancia personal se agregó la publicación del libro de *Zulma Caballero*¹, y sospeché que mi investigación pudiera ir por los mismos o similares caminos ya que al leer trozos de su tesis doctoral, mi representación, mirada y perspectiva de análisis eran muy cercanas a las de ella. Temí y pensé que podía repetir el planteamiento, que debía buscar otro foco de análisis de la inmigración.

En todo este proceso no estuve sola. Ya en el 1º año del Doctorado nos habían sugerido que eligiéramos a una tutora, tutor o Directora, Director que nos acompañara en este camino que se iniciaba con la elaboración del Estudio Monográfico Integrado. Hablé con el Profesor José Contreras, comenzamos a trabajar juntos, pero cuando vimos que mi interés investigativo se centraba en la inmigración como cuestión, la figura de la

¹ Caballero, Z. (2001). *Aula de colores y sueños*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Profesora Nuria Pérez de Lara tomó fuerza. Ella había sido la Directora de Tesis de Zulma Caballero y tenía una amplia y rica experiencia en el tema.

Desde el primer día que comenzamos a trabajar sentí que su visión, aporte y perspectiva del estudio enriquecían mi mirada y análisis. Junto a ello su capacidad de sugerir pero no imponer hizo que en todo momento me sintiera “libre” al pensar, opinar, teorizar. Su palabra justa, precisa y sus recomendaciones me permitieron volar”, reinterpretar lo que observaba, equivocarme y seguir avanzando.

A lo largo de ese tiempo, casi dos años, muchas circunstancias que como inmigrante viví, fueron objeto de análisis, pero a la hora de plantearlas como tema de investigación se desvanecían, perdían fuerza, o era yo la que perdía el interés, la avidez por estudiar.

Y en esa angustiosa, acelerada y calmada búsqueda de saberes, recapacité, comprendiendo que quizás el tema estaba más cerca de lo que yo creía. Pensé que:

“el mundo... está constituido activamente “por” nosotros: si reflexionamos sobre él desde un punto de vista fenomenológico, se nos pueden presentar varias posibilidades de conocimiento de nosotros mismos y de praxis reflexiva desde un punto de vista individual y colectivo”. (van Manen (2003:10)

Entonces, ¿Por qué no rebobinar y detenerme nuevamente en lo que nos había pasado al llegar a Barcelona? ¿Cuáles fueron los recorridos? ¿Qué hice yo como mujer y madre argentina para contribuir a la integración de mi familia y a mi inserción individual, social? ¿Qué busqué, por qué y dónde?

Las imágenes se suceden como destellos... Me veo recorriendo las calles de Barcelona... maravillándome ante lo que veía... (entendiendo ‘a veces’ lo que leía...otras no); entrando al Colegio donde mis hijas continuarían sus estudios y escuchando la advertencia del Director acerca de las dificultades que tendrían por no saber nada de catalán...

Sigo rememorando... y aparecen las clases de catalán en la Universidad. ¿Por qué iba yo a clases de catalán si solo iba a permanecer un año en Cataluña? ¿Qué pretendía con ello?

Bien llegué a Barcelona, desde la Dirección del Master nos sugirieron que hiciéramos un curso básico de catalán. Sin embargo, el interés por la lengua no partió de dicha propuesta. El impulso inicial estaba vinculado directamente al anhelo de ayudar a mis hijas en este nuevo proceso, donde los cambios eran muchos y uno (evidente y claro) era el que se tenían que escolarizar en una lengua desconocida.

Continuo... aparece el aula y en ella una docente y personas de distintos países, edades y expectativas. Ese tiempo y espacio de conocimiento de una lengua lo recuerdo con afecto y alegría, como el de una placentera acogida. Acogida atenta por parte de la docente a las necesidades e inquietudes de aquella alumna o alumno que por un motivo u otro precisaba de atención o acompañamiento. Esas horas compartidas, paulatinamente se fueron constituyendo además, en un espacio de relaciones entre todas las que asistíamos a clase.

Así, mis primeras relaciones sociales las establecí en estas horas de catalán, con algunas mujeres y hombres con quienes hasta el día de hoy mantengo vínculos afectivos.

1.1.4. Configuración del tema a investigar desde la relevancia personal...

Desde esos tiempos a hoy las circunstancias cambiaron y lógicamente mi posicionamiento como inmigrante también.

A medida que me introducía e integraba a la vida cotidiana catalana de manera más intensa, los caminos se suavizaban en algunos aspectos, pero los inconvenientes ligados básicamente a la inserción en el mundo laboral aumentaban. Inclusión que se presentaba como una de las barreras casi infranqueables de atravesar. Era como una carrera de obstáculos.

Ante esta situación, la **necesidad** de aprender catalán ya no como ayuda para, sino personal, hizo que me acercara a una institución de enseñanza en un municipio del

Área Metropolitana de Barcelona². En la misma dan clases de catalán para personas adultas, clases algunas que dependen de Bienestar Social, otras del Consorcio de Normalización Lingüística (C.N.L.).

A los cursos impartidos desde el Consorcio asisten en su mayoría personas adultas (más mujeres que hombres) y muchas inmigrantes. Visto así, esta institución y su establecimiento se convierten en un laboratorio multicultural, quizás sin percibirlo e involuntariamente.

Lo que establecí en un comienzo como el lugar y el momento para aprender una lengua, se fue constituyendo gradualmente en un espacio de interrogantes y de reflexiones de lo que a mí y a mis compañeras nos estaba sucediendo...situación que Nuria Pérez de Lara me hizo advertir.

Trataba de desbloquear mis presuposiciones, cuestionarlas, hacerles frente (*van Manen, 2003*) ya que mis sentimientos y significados de lo que estaba pasando entre nosotras, tal vez no era sentido ni interpretado de igual o similar manera por el resto de mis compañeras y compañeros.

Por ello y sin proponérmelo casi, las clases de catalán y lo que durante ese tiempo acontecía (“contratiempos” que modificaban o no una programación didáctica; incidentes y coyunturas) se erigieron en objeto de investigación, análisis y exploración. Desde los inicios (octubre 2003) el grupo de estudio estuvo conformado, aproximadamente por 25 personas, de las cuales 3 eran varones, entre 20 y 15 mujeres, ninguna catalana, 3 o 4 de otras Comunidades Autónomas Españolas y el resto extranjeras.

A lo largo del año escolar el ingreso y abandono del curso por parte del alumnado, fue evidente. Sin embargo, hubo un grupo (mujeres en su mayoría) que se mantuvo, se estableció y continuó. Dentro de este pequeño grupo se formó una red de relaciones donde, por ejemplo, la presencia y/o ausencia a clase de alguna, era un elemento tenido en cuenta por el resto. Siempre había una portavoz que explicaba a la profesora o al resto de la clase por qué esta persona hoy no estaba, o qué le pasaba.

² Mantendré el nombre de la ciudad en el anonimato, dado que muchos de los datos que aparecerán en la tesis forman parte de la privacidad de quienes lo han relatado y no desean que sea desvelado. Por ello tomaré prestado un nombre de una ciudad cualesquiera catalana, nombre que de ninguna manera corresponde con el real. Así, cuando me refiera a la ciudad donde se desarrolló la investigación recurriré al nombre de **Camprodón**, ciudad catalana a la que le tengo, por razones personales un especial afecto.

Estos sucesos, aparentemente “insignificantes” y sin sentido, comenzaron a tener para mí una importancia y significado especial. Sin darme cuenta comencé a ubicarme en el lugar de la observadora participante del grupo, grupo al que yo también pertenecía. Las tramas de relaciones que se establecían eran llamativas, los grupos de amistades que se estructuraban, también. Lo que cada una expresaba (con mayor o menor grado de dificultad) durante las clases fue posibilitando el conocimiento mutuo y la expansión de la empatía entre algunas de las integrantes del grupo.

Muchas veces me “alejaba” del mismo mentalmente, me hacía preguntas ante lo que veía y escuchaba; por momentos no era la alumna, sino la pedagoga, la educadora que llevo dentro la que observaba y analizaba. Me preguntaba: ¿Qué significado o no tenía el aprendizaje de la lengua para estas mujeres? ¿Qué está pasando con **nosotras, entre nosotras**? ¿Qué tejido de vínculos está operando en el grupo? ¿Qué nos estaba pasando entre unas y otras?

El por qué una persona asiste a clases de catalán puede deberse a múltiples razones: conveniencia horaria; “hacer algo” fuera de casa; ocupar el tiempo libre; la necesidad, las ganas, el deseo de aprender una lengua como posibilidad de integración e inserción laboral, como medio de ayuda para la integración exitosa de los hijos, como espacio de aprendizaje, de conocimiento... ¿Pero, habrán existido otras motivaciones, que hiciera que este grupo de mujeres se mantuviera unido a lo largo de esos tres años y que haya traspasado la actividad educativa, conservándose y enriqueciéndose en el tiempo?

La institución educativa se había convertido, desde el comienzo en el nexo, en la mediadora de relaciones entre estas personas. El aprendizaje de la lengua había pasado a otro plano, ni más ni menos importante, sino a otro lugar: el del medio y pre-texto para las relaciones.

Comencé a advertir que en el grupo se estaba estableciendo una “invisible” red de relaciones, pero fundamentalmente de saberes. Saberes y relaciones que en algunos casos iban más allá para convertirse en momentos y encuentros buscados y deseados; y donde las experiencias de vida se constituían en el principal eje de los conocimientos y acercamientos mutuos.

Dada mi implicación en el grupo, el compartir tiempos, espacios y condición con otras iguales como yo, hizo que “dudara” de mi elección. En todo momento me preguntaba si me estaba acercando a una realidad vivida en primera persona con muchas “ideas preconcebidas” (*Malinowski, 1993*) Y como no quería que ello ocurriera, mi “debate” interno fue permanente, pretendiendo que fueran otras inmigrantes las que hablaran a través de mí. Por ello es que opté por “silenciarme” y desarrollar una mirada y escucha atenta, mirada y escucha que se constituyeron en un importante ejercicio de indagación e investigación.

1.1.5. La necesidad de nombrar la indagación...

Sentía que a todas estas cuestiones y reflexiones debía ponerles un “título”, correspondía nombrarlos, porque si no se diluían.

Nace de esa manera el **germen** de la cuestión a investigar, germen en cuanto esbozo que da inicio al desarrollo de lo que observaba que se estaba gestando y que era: ***“El deseo de relación de las mujeres inmigrantes como fuente de saber. Un estudio de caso en la formación de adultas”***.

Al poder nombrarlo me sentí capaz de escudriñar y explorar en el mismo, analizando lo que involucraba y hacia dónde debía dirigir mi mirada, mis sentidos, mi indagación.

Mi necesidad de socializar y por qué no decir, de búsqueda de seguridad hizo que compartiera con otras personas mi problemática a investigar. Y vemos que lo que resulta claro para uno, a veces es interpretado de diferente manera por otros.

La observación que en su momento³ una colega argentina hizo con respecto al título me ayudó a escrutar lo que verdaderamente quería investigar.

Comencé así un proceso de búsqueda de respuestas, de darle sentido y significado a lo que pretendía investigar y por qué. ¿Qué implicaba entonces, deseo de relación? ¿Por qué **deseo** de relación? ¿A qué me refiero con ello?

³ Bianco, Ivonne: observación recibida por mail el 19 de febrero de 2004: “Yo veo que el título –tal como está formulado- tiene la connotación como de hipótesis. O sea, es el deseo de relación lo que vincula como fuente de saber. Sin embargo, y en un estudio como el que vos abordarás de corte exploratorio, convendría dejarlo abierto, para ver si ese es el punto de llegada, no el de partida.”

Veía que lo que fluía entre nosotras era “algo” que iba más allá de simples o reales necesidades y ganas de hacer cosas. Las clases de catalán se habían constituido en el espacio y en el momento de encuentro, donde cada una buscaba respuestas y salidas a inquietudes, dudas e interrogantes concretos ligados casi siempre a resolver inconvenientes de la vida cotidiana.

En los inicios del curso escolar no había advertido el valor de estos diálogos que se expandían al iniciar o al finalizar la clase. Pero al posicionarme desde el lugar de la investigadora comencé a descubrir la importancia y validez que estas conversaciones tenían. ¿Qué buscaban estas mujeres: informaciones o experiencias compartidas? ¿O ambas cosas?

Casi todas sabíamos de la existencia de Oficinas de Información a donde todo inmigrante puede recurrir. No obstante, la búsqueda se dirigía hacia otras (las más cercanas física y afectivamente), quienes como ellas habían pasado o habían tenido la experiencia y los saberes que “la vida” brinda y que se transmite de boca en boca y de inmigrante a inmigrante.

Esta situación, aunque pueda ser interpretada como aislada (cosa que no lo es) debe llevarnos a la reflexión y al análisis. Cuestionarnos e interrogarnos si los datos y las referencias que desde órganos oficiales se transmiten y el modo en cómo se los plantea, ¿son auténticamente válidos?, o ¿no será que el y la inmigrante necesita y busca otra cosa, otro tipo de información, u otra manera de recibir la información...? ¿No será que la búsqueda la dirigen hacia unos caminos donde el acompañamiento y acogimiento involucra a una mano que se tiende, a una palabra que calma, a una mirada que tranquiliza, a una escucha atenta? ¿No será que los testimonios directos poseen mayor credibilidad, mayor confianza por la proximidad ante la situación? ¿Será quizás que las confianzas serenan, apaciguan?

En este contexto de encuentros mediados por el aprendizaje de la lengua, muchos desasosiegos salían a la luz. Preocupaciones terciadas por el apremio, las angustias y la necesidad de “normalizar” y reunir todos los requisitos solicitados desde la sociedad de acogida. Así, por un lado, el desvelo por conseguir papeles y la regularización era vivido como una **condición y exigencia** latente para permanecer de forma legal en España. Por otro lado, el manejo del catalán se percibía como una de las llaves que

abrirían las puertas de la subsistencia individual y/o familiar. Ambas preocupaciones fueron explícitamente manifestadas y de forma recurrente por algunas de las compañeras y compañeros del curso.⁴

En ese entorno de aprendizaje junto a las necesidades y premuras por manejar la lengua, el deseo de encontrarse, conversar y buscarse unas a otras se hizo evidente.

El **deseo** es algo que va más allá tanto de la necesidad como de las ganas de querer esto o aquello; es en realidad lo que sostiene a ambas cosas,⁵ es lo que da energía a cada una. Por eso es que el deseo involucra el goce de estar con otras u otros, donde las urgencias directas de necesidad-satisfacción no caben, ya que anhelar, desde esta perspectiva, no tiene que ver con aspectos instrumentales, sino con emociones, sentidos y sentimientos, con el SER. La **necesidad**, en cambio se aproxima más al TENER.

Empero, los deseos y las necesidades se entremezclaban entre las compañeras de catalán en un complejo tejido donde el modo y la forma en cómo se acoplaban y empalmaban, puede ser visto entre algunas, más como un deseo de vínculo, de socialización, que como la necesidad de satisfacción de un hecho hacia un efecto.

Lucia Garay, (2000: 16) al respecto suscribe que

*“las necesidades no se definen solo como **carencia**, como lo que falta, lo que se tiene ante lo cual el sujeto se someta pasivamente. Por el contrario, hay **necesidades activas**, sostenidas por el **deseo** en términos de **voluntad**, de **intención de búsqueda**; cuando la necesidad va acompañada de **deseo** y éste de la intención de **buscar**, de alcanzar los objetos de deseo, hablamos de **DEMANDA [...] tendríamos que decir que hay **necesidades** que quedan estancadas como **carencias sin deseo real de alcanzarlas**; también hay deseos que no están acompañados de la voluntad de logro; es un desear de sueños inalcanzables”.***

⁴ Dentro del grupo de catalán había compañeros que formaban parte del llamado colectivo SIN PAPELES. Sin embargo, esta circunstancia NUNCA fue tenida en cuenta ni siquiera comentada a la hora de relacionarnos, es más nadie preguntó nada, a nadie interesó. Fueron ellos los que expusieron su situación y muchas mujeres del grupo “aconsejaban” acerca de los caminos que debían realizar para que la legalidad les acompañara.

⁵ Pérez de Lara, Nuria: Tutoría: 8/03/05

Las urgencias, proyectos y deseos individuales ocuparon en los inicios todo el tiempo de las tertulias. Sin embargo, a medida que se fueron socializando con naturalidad y normalidad, las prisas, premuras y respuestas dieron paso a otro tipo de vínculo, donde la preocupación hacia y por la otra, sujeto singular, único, se evidenció. Así, la **demanda** de acompañamiento y acogida mutua se hizo visible.

El deseo y, quizás también, la necesidad de encontrarse, de saber de la otra, hacían y hace que aún hoy (febrero de 2009) un pequeño grupo de mujeres continúe viéndose e interesándose por la otra, a pesar de no asistir ninguna ya a clases de catalán.

Las clases fueron el puente que posibilitó que nos conociéramos, que supiéramos quién era una y la otra. Por ello es que esas clases y lo que sucedía en ellas se constituirá en mi fuente primera de investigación, puesto que fue allí donde todas y cada una nos explayamos, nos conocimos.

Continúo... “**El deseo de relación de las mujeres inmigrantes como fuente de saber. ¿Y por qué como fuente de saber?** ... ¿Discurren saberes entre nosotras mientras nos relacionamos? ¿Hacia dónde nos lleva ese deseo de relación? ¿Qué podemos aprender de las relaciones que se establecen entre estas mujeres en una escuela de formación de adultas? ¿Cuáles, cómo, por qué? ¿Qué otras cosas nos pasan? ¿Se rescata desde la organización áulica los saberes que fluyen con naturalidad entre todos, o simplemente son considerados “temas”⁶ u “opiniones”⁷ aisladas, como un pretexto para que el alumnado se exprese?

Al hablar de saberes, casi automáticamente pensamos en conocimientos acabados, estructurados y ubicados en lugares institucionalizados: libros, autores, escuelas... Dentro del marco de una institución, concretamente ésta, hay un conocimiento claro y preciso que aprender: una lengua, con su gramática, su fonética. El objetivo es que el alumnado se comunique en catalán.

Pero ese conocimiento institucionalizado encierra, oculta otros tipos de saberes vinculados directamente con la experiencia vivida. Experiencias “descartadas” o no nombradas como saberes, disminuyéndolas a veces, a categorías de anécdotas, relatos

⁶ Temas: *proposición o texto que se toma por asunto o materia de un discurso* (Diccionario de la lengua española, 2001: 2149)

⁷ Opinión: *dictamen o juicio que se forma de algo cuestionable*. (Diccionario de la lengua española, 2001: 1624)

o sucesos sin la valía que las mismas tienen como saber. No obstante, ¿qué encierran las mismas? Advierto así, que

“Al meu voltant veig, visc, percebo, que hi ha tot un saber educatiu molt potent, i molt invisibilitzat. És un saber, uns sabers, que reconec en espais d’educació sostinguts per dones. I la intuïció em diu que en aquestes experiències educatives hi ha quelcom molt valuós i interessant. M’agradaria doncs acostar-m’hi i viure-les; veure què hi passa, quins sabers s’hi fan presents, quin simbòlic les orienta. M’agradaria ser capaç a posar nom al que ja hi ha aquesta realitat educativa. M’agradaria poder tibar el fil d’aquesta intuïció, a veure o nem porta”⁸ (Gómez, 2005:7)

1.1.6. Definición del tema: del tema “sobre” a la pregunta desde...

Diversos acontecimientos, entre los que destaco el haber presenciado la lectura de otras tesis doctorales, me produjeron una serie de desorientaciones y desajustes acerca de lo que me pasaba a mí en relación al proceso de escritura. Algo tenía que reajustar, mucho tenía que reflexionar y reorganizar.

Compartir con otras investigadoras opiniones, puntos de vistas y miradas me permitió reflexionar acerca de lo que en mi proceso investigativo y en las clases de catalán estaba sucediendo.

La pregunta de mi Directora de Tesis: *“si tuvieras que explicar a cualquier persona qué estás investigando, ¿qué y cómo lo dirías?”* me llevó a la necesidad de replantear el nombre de la tesis, hacerlo más visible para mis ojos y sentidos y, para los ojos y sentidos de los otros, aquellas personas que la leyeran. Y al reformularlo me sentí capaz de explicar lo que indagaba, ubicar en el centro de la investigación el eje y objeto de análisis a partir del cual se desplegaba lo demás.

Sentí que había encontrado por fin la luz, que era capaz de nombrar a mi investigación: **“LAS CLASES DE CATALÁN EN PERSONAS ADULTAS. FUENTE Y ACOGIDA DE SABERES Y RELACIONES. ESTUDIO DE CASO EN MUJERES**

⁸ Fragment del relat inicial del primer curs de doctorat per a totes les persones participants de l’itinerari D.I.P.E. Citado en Gómez, Anna (2005) DEA.

INMIGRANTES” ¿Por qué este aparente cambio? Aparente, solo en el nombre, puesto que la convocatoria a las clases de catalán fue lo que posibilitó que las relaciones y vínculos se dieran; porque donde se desarrolló la mayor parte de la investigación a lo largo del tiempo fue en esa institución y en esa clase.

La propuesta didáctica, los acontecimientos que se sucedían día a día, en cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se gestionaba y desde qué lugar se lo hacía, se convirtieron en objeto de análisis, de reflexión e interpretación.

Las clases acogieron a estas inmigrantes, el catalán (en su aprendizaje) permitió, dió el tiempo y el espacio para que cada una transmitiera sus sentimientos y experiencias, viabilizó las auto narraciones.

Analizando cada clase, al comienzo intuitivamente, después sistemáticamente, comencé a vislumbrar cómo a partir de anécdotas, comentarios y narraciones surgían saberes personales, grupales y culturales; en cómo se socializaban sentimientos, conocimientos y experiencias. Saberes e ideas muchas de las cuales quedaban aisladas, cercadas, sin ser recogidas o solo reconocidas en lo que de folklórico tenían. Así, quedaban reclusas e ignoradas desde una organización didáctica, como fuente válida e importante para y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del catalán.

Una tesis dentro de un Departamento de Educación necesita dar cuenta lo que en distintos ámbitos educativos sucede. Y en este caso concreto de Educación de Adultas, las preguntas e interrogantes son muchos, ¿qué se hace y cómo se introduce en el aprendizaje de una lengua a mujeres y hombres no analfabetos? ¿Se enseña la lengua de la misma manera a infantes, adolescente y adultos o por el contrario, las experiencias de aprendizajes y de vida de estas personas adultas se constituyen en fuente y partida de los aprendizajes? ¿O se les ignora como si fueran ellas las que deben aprender todo lo nuevo y no tienen (o no pueden) nada para dar?

Muchas veces he pensado (y sentido) que en las aulas existe como una especie de ¿sana? Omnipotencia. ¿Qué quiero decir con ello? Que el docente se ha formado sabiendo y creyendo que él o ella son guardianes y custodios de los saberes. Somos los docentes los encargados de transmitir conocimientos. Los otros, los alumnos son aprendices, eso... aprendices carentes, desprovistos (de algo) que los docentes tenemos y que “debemos” enseñar.

En la educación de adultos y en este caso de inmigrantes ocurriría algo similar. Se organizan los nuevos aprendizajes desde una concepción ¿implícita? de que estamos frente a personas que no saben... ¡claro! Catalán..., pero a quienes debemos “integrarlos” a través de saberes que a priori creemos que no los tienen.

Pero estos hombres y mujeres son portadores de otros saberes que, recogidos, reconsiderados y acogidos adquirirían un sentido mayor para el aprendizaje de la lengua.

Es paradójico comprobar cómo la diversidad real que se vive en las clases de catalán, no solo por el origen de las personas sino y principalmente por la cultura de la que son portadoras, no es tomada en cuenta, no forman parte del currículum, simplemente es recogida como anécdota que ilustre alguna situación.

Cuando se emigra se pierde casi todo, no solo lo real sino también y a veces lo simbólico. Así los saberes acumulados a través de la experiencia (de vida, trabajo, estudios) quedan prácticamente invalidados al llegar. El Estado que recibe esa titulación -si la hubiera-, ese trabajo, esa trayectoria profesional, al no tener una constancia fehaciente (¿desde el punto de vista legal?) la pone en duda. De esa manera, el adulto inmigrante se encuentra ante una situación en la que, a pesar de portar muchos saberes con él, se ve imposibilitado a veces de demostrarlo, de brindarlo. ¿A quién le interesa lo que él o ella han vivido? ¿Sirve tan poco su experiencia?

Al respecto, *Maria Zambrano (1989: 259)* señala:

“Nadie quiso saber que íbamos pidiendo. Creían que íbamos pidiendo porque nos daban muchas cosas, nos colmaban de dones, nos cubrían, como para no vernos, son su generosidad. Pero nosotros no pedíamos eso, pedíamos que nos dejaran dar. Porque llevábamos algo que allí, allá, donde fuera, no tenían; algo que no tienen los habitantes de ninguna ciudad, los establecidos; algo que solamente tiene el que ha sido arrancado de raíz, el errante, el que se encuentra un día sin nada bajo el cielo y sin tierra; el que ha sentido el peso del cielo sin tierra que lo sostenga”

Cuando se llega a un nuevo país, lo que pretende demostrar (con todo su esfuerzo, ilusión e impulso) el inmigrante es que él o ella valen mucho, que sirven, que son buenos y buenas en lo que hacen, que están dispuestos y dispuestas a todo, con tal de

un minuto de prueba. *“Que me dejen demostrar lo que valgo, solo un minuto, y verán que bien trabajo...necesito solo eso, que me dejen, que vean que no se han equivocado conmigo”*. Este pedido casi desesperado lo escuche en algunas de mis entrevistadas, y era lo que yo también pedía, que solo me permitieran, que “me regalaran“(unos minutos) para mostrar y demostrar quién era y cómo era.

El agradecimiento de ser recibida y acogida desde el afecto es algo que toda persona valora. No obstante, recibir simplemente no alcanza. El círculo se cierra cuando nos dan pero también, y fundamentalmente cuando **nos** permiten dar. La reciprocidad es sana, necesaria, devuelve parte de nuestras vidas.

1.2. RELEVANCIA SOCIAL Y ACADÉMICA

Cuando de relevancia social hablamos ¿a qué nos referimos? ¿A la importancia que dicho tema tiene para la sociedad? ¿A que existe una preocupación sobre el mismo?

La cuestión de la inmigración en general, tiene una presencia social innegable. Desde todos o casi todos sus aspectos y vertientes es investigada: la económica, social, cultural, educativa, demográfica, de identidad e integración, de salud, política, género...

Existe una percepción real o simbólica que la “avalancha” migratoria es imparable en España. No hay ciudadano que no tenga una opinión al respecto. Se clasifica a los y las inmigrantes según al colectivo al que pertenezcan, se aceptan más a unos que a otros, se sataniza a unos, se tolera a otros. Pero la preocupación está.

Las publicaciones e investigaciones que abordan la cuestión de la inmigración en su vertiente educativa- escolar, centran la atención e indagación generalmente en tres grandes ejes: **escuela** (currículum, aulas de acogida, multiculturalidad, organización, gestión, mediación...) **alumnado** (análisis sociológicos, antropológicos, tratamiento de la identidad, convivencia, integración, actitudes lingüísticas...y englobados en general, en educación infantil y secundaria) **profesorado** (dificultades educativas ante la llegada del alumnado inmigrante, visiones de los docentes con respecto al tema, experiencias de integración y adecuación del currículum...)

Sin embargo, existe una franja etárea (la que se refiere a los adultos, tanto mujeres como hombres) que es poco tratada e investigada en cuanto a los procesos y/o trayectos que realizan para el aprendizaje de la lengua del país de acogida⁹.

Es necesario destacar que son escasas las investigaciones que abordan la cuestión de la inmigración alejada de las variables económicas-sociales que la incorporación de hombres y mujeres inmigrantes aportan al mercado laboral español.

⁹ Durante el desarrollo del V Congreso sobre la Inmigración en España (Valencia 21 al 24 marzo 2007) fue presentado el trabajo “**Espacios menos formales para el aprendizaje de lenguas en personas adultas**”, a cargo de Navarro Terrats, C. y Romero Galera, S.; del Centro de Normalización Lingüística de Lleida. La comunicación “*presenta diferentes experiencias didácticas complementarias a los cursos de catalán para adultos, aplicadas en el Centre de Normalització Lingüística de Lleida. En todos los casos, surgen de la detección de diferentes inconvenientes que pueden dificultar el aprendizaje de la lengua catalana en personas inmigrantes y aprovechan oportunidades coyunturales favorables para su diseño y aplicación. Se trata del proyecto Formación de formadores, interculturalidad, lengua y participación comunitaria, el programa Voluntaris per la llengua y las Aulas de Lengua o de Acogida para adultos.*”

Existiría como una tendencia a estudiar la situación de los inmigrantes en general y de las mujeres en particular, haciendo hincapié en las situaciones de discriminación directa o indirecta que padecen; el tipo de trabajo (estigmatizado) al que acceden; a las carencias educativas con las que arriban, entre otras. Así lo demuestran algunas de las tesis y artículos consultados.

El análisis, aunque exhaustivo en la búsqueda, lo limitaré a unas cuantas, aquellas que estudian la cuestión de la migración orientadas hacia otros caminos, sendas que se alejan del sentido de mi investigación. No obstante, su lectura me permitió reconocer acontecimientos que vivieron muchas de las mujeres inmigrantes con las que compartí experiencias, pero que analizadas desde otra visión, adquieren otro sentido.

La tesis desarrollada por *Sonia Parella Rubio (2001)* denominada “*La internalización de la reproducción. La inserción laboral de la mujer inmigrante en los servicios de proximidad*”, plantea cómo a pesar de haber existido siempre una mercantilización del trabajo doméstico-familiar, en el actual contexto surge un incremento masivo de los "servicios de proximidad", que los define como el de aquellas actividades remuneradas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y de las familias. Estos servicios son requeridos desde la sociedad que recibe, por sectores de clase media urbana, generándose "nuevas" ocupaciones caracterizadas por la precariedad, el desprestigio social, los bajos salarios, la falta de regulación y la invisibilidad. Las personas “destinadas” a ocupar estos puestos de trabajo son mujeres con escaso nivel educativo y, cada vez más, mujeres inmigrantes que no encuentran otra salida laboral. La misma investigadora en su libro: “*Mujer inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*” (2003) analiza cómo las condiciones estructurales de la sociedad receptora determinan la situación de la mujer inmigrante en términos de integración laboral.

Laura Oso Casas y María Villares Varela (2005) en el artículo “*Mujeres inmigrantes latinoamericanas y empresariado étnico: Dominicanas en Madrid, Argentinas y Venezolanas en Galicia*” abordan desde una perspectiva comparada, las habilidades empresariales que ponen en marcha estas mujeres en su inserción laboral en España. El análisis se centra en las variables que facilitan o dificultan la estrategia empresarial como son la situación familiar y el tipo de migración (mujeres casadas, jefas de

hogares monoparentales o solteras sin cargas familiares); las redes sociales y comunitarias; la presencia de “enclaves” étnicos; la experiencia empresarial previa en el país de origen; la socialización familiar en el trabajo por cuenta propia y la cultura de origen.

María García- Cano Torrico (2000) en su tesis *“Formación para el trabajo en contextos de inmigración. Un análisis antropológico sobre la construcción de la diferencia en el ámbito de la educación no formal”* desarrolla un estudio etnográfico en el que analiza las programaciones de la formación para el trabajo en el marco de diversidad cultural. Considera que las políticas de formación ocupacional dirigidas a la población trabajadora en general y las diseñadas y desarrolladas para la población inmigrante en particular son una muestra de la desigualdad social de dicho colectivo. Esta desigualdad se expresa en la ausencia de reconocimiento de sus derechos, en tanto que no ciudadanos y a las dificultades de acceso (en igualdad de conocimientos que la población nacional) a los recursos sociales.

Juan Manuel Domínguez Fuentes (2005) en su tesis *“Apoyo social, integración y calidad de vida de la mujer inmigrante en Málaga”* utiliza un enfoque psicosocial para explicar y analizar las características de las mujeres inmigrantes en Málaga, considera la importancia de las redes sociales en el proceso de adaptación al nuevo entorno social y cultural; y profundiza en las particulares que conlleva la integración y/o exclusión social entre las mujeres inmigrantes.

María Visitación Martínez Samplon (2003) realiza una tesis de corte cuantitativo, denominada: *“Una aproximación a la Educación de Adultos en Cataluña: el caso de Lleida”* en la que analiza los resultados obtenidos por los adultos que alcanzaron el Graduado Escolar en las comarcas leridanas entre los años 1977 y 1995. La investigadora como conclusiones deduce que al alumnado inmigrante tuvo un peso importante en el conjunto global del estudiantado, que entre los aprobados las mujeres superan a los hombres, que el perfil de edad se situaba mayoritariamente entre los 20 y los 30 años, y que para los aspirantes lo que primaba era aprobar más que conseguir

una buena nota. La tesis incluye numerosas gráficas comparativas, que cruzan los datos de cuatro variantes tenidas en cuenta: lugar de nacimiento, edad, género y calificación.

Desde mi análisis y perspectiva, muchas de estas tesis, parten de planteamientos cargados de tópicos y suposiciones previas, no necesariamente reales.

Afirmar o partir desde el supuesto que ciertos puestos de trabajos (como el doméstico) están ocupados por mujeres de escaso nivel educativo es partir desde una generalización errónea y falaz en sí misma.

La “diferencia” por ser mujer e inmigrante no debe llevarnos necesariamente a pensar que se insertan en y desde la desigualdad social, económica, cultural. Hablar de apoyo social, integración y calidad de vida de la mujer inmigrante, sin saber muy bien de quién se está hablando, implica efectuar un análisis generalizante y generalizado en el que es muy factible caer en los lugares comunes que circunscriben y limitan el estudio. La caracterización cercada y aislada de LA mujer inmigrante lo que hace es indefinirla, de no saber de quién se está hablando.

Las tesis de corte cuantitativas si se quedan solo en los números y porcentajes nos brindan una información relativamente válida en la medida en que esos datos poseen un alcance cuya vigencia es muy restringida y ceñida en el tiempo. Si además, los datos lo que hacen es reforzar los tópicos y estereotipos que sobre la inmigración y los inmigrantes se tiene, poco aportan en el análisis y reflexión de la cuestión a investigar.

No obstante, y a pesar de que ninguna de estas tesis respondían exactamente a mi interés investigativo, su consulta me ha posibilitado clarificar algunos puntos de vista y profundizar en aquellos aspectos que, algunos en especial, estaban totalmente ignorados.

Dentro del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona, se llevan a cabo investigaciones donde la cuestión de la inmigración es analizada y reflexionada desde otro lugar.

Es el caso de la Tesis Doctoral de *Marta Caramés Boada* presentada en diciembre de 2008, cuyo título es *TOCANT L'EXPERIÈNCIA DE LA RELACIÓ EDUCATIVA AMB DONES IMMIGRADES. UNA RECERCA NARRATIVA*. Esta Tesis es una investigación narrativa, donde la autora parte de su propia experiencia como educadora para

investigar. El foco de análisis es la relación entre algunas mujeres inmigrantes y ella misma como educadora. El análisis de esta relación es el punto de partida para investigar algunos ejes de trabajo en torno a lo educativo en espacios educativos de adultas. Cuestiones como la vivencia de libertad, el cuidado, el amor, el dolor y el tiempo son exploradas por la autora, teniendo como eje que atraviesa todo el trabajo la necesaria mirada a la singularidad; la singularidad de mujeres y hombres, la singularidad de las relaciones, la necesaria mirada singular a tiempos y espacios, entre otros elementos.

Esta necesaria mirada a lo singular pone de manifiesto la necesidad de explorar tanto lo qué investigamos en educación como la manera en cómo lo hacemos. Nuestra mirada singular puede posibilitar una actuación con mujeres y hombres inmigrantes que tenga más que ver con un intercambio, con la creación de un espacio colectivo y de acogida mutua.

La tesis doctoral, en proceso de elaboración por parte de *Anna Nuri Serra*, tiene como título inicial, "*L'EXPERIÈNCIA D'ACOLLIR JOVES IMMIGRATS EN UN CENTRE DE SECUNDÀRIA. UN ESTUDI DE CAS*". Esta tesis comenzó con la indagación en un centro educativo de la ciudad de Vic, Barcelona, pero la misma añadió un nuevo análisis al incorporar a la investigación otro centro ubicado en las Islas Baleares. El objetivo es estudiar, averiguar y profundizar cómo se dan los procesos de acogida de los y las jóvenes inmigradas recién llegadas de sus países en las instituciones educativas. Para poder desarrollarla, la investigadora utiliza una metodología cualitativa y la observación como la técnica más importante para recoger la información. Realizó, además entrevistas a algunos alumnos y alumnas, como así también a profesores vinculados y relacionados con la acogida en el centro de este alumnado.

Anna Nuria participó en varias reuniones con el equipo pedagógico y ha llevado a cabo un grupo de discusión en el que intervinieron el coordinador del aula de acogida, el coordinador pedagógico y dos psicopedagogas.

El interés fundamental de esta investigación es ver cómo es acogido este alumnado dentro de los dos centros, que recorrido siguen, cómo se sienten, cómo lo viven.

Una de las dificultades que tuvo la investigadora fue a la hora de llevar a cabo las entrevistas al alumnado. Dificultad que se centraba en los problemas de comprensión de los mismos, que al ser personas recién llegadas al país, conocían de forma rudimentaria la lengua.

La mirada y análisis de Nuri, se expande también hacia algunos alumnos (autóctonos) del centro (Islas Baleares) a través de entrevistas que posibilitaban indagar acerca de cómo percibían ellos y ellas las diferencias de los otros (alumnado inmigrante) y cómo veían que era la convivencia en el aula ordinaria.

Una de las fuentes inagotables de información han sido las charlas informales tanto con el alumnado como con el profesorado llevadas a cabo fuera y dentro del centro, escuchando y observando a los alumnos, asistiendo a muchas reuniones donde se hablaban del tema. Básicamente esta es una investigación etnográfica donde la investigadora se ha implicado como una profesora más del centro, dando clases sola y asistiendo a las reuniones de claustro.

1.2.1. La Inmigración...los inmigrantes... y... LAS inmigrantes, ¿qué?

La bibliografía con respecto a la inmigración es abundante dado que es una cuestión recurrente en distintos ámbitos desde el político, legislativo, hasta el social. Se constituye en el eje de grandes debates y tertulias televisivas, radiofónicas; informes y editoriales de periódicos; en los discursos oficiales, etc.

A pesar de ello, podemos observar que la inmigración como tema y problema de investigación es planteada y/o presentada desde un **INDEFINIDO**, desde la igualdad e in-diferenciación, desde una perspectiva y percepción acotada; aunque “la inmigración” como hecho singular no existe. (*Chacón, 2007*)

En el llamado colectivo inmigrante se entremezclan y definen a las personas desde un **DISCURSO, UNA ABSTRACCIÓN Y UNA SENTENCIA INDIVISIBLE, ÚNICA**. Desde esta perspectiva no hay distinción, todos y todas somos iguales e indiferenciados a la vez. Da lo mismo que sean hombres o mujeres; africanos,

asiáticos, sudamericanos, europeos, norteamericanos. Empero en la práctica tal indefinición e indivisibilidad no es real.

Estaríamos en presencia de un doble juego, el que se materializa mediante el discurso y el que opera desde el imaginario social colectivo. Imaginario que categoriza, divide y cataloga a los de fuera de diferente manera. Así no es lo mismo ser árabe (musulmán y rico) que moro (musulmán, pero pobre) No es lo mismo ser dominicana, ecuatoriana, peruana, uruguaya o argentina.

Desde esta catalogación indiferenciada y diferenciadora a la vez se es más o menos “extranjero”, más o menos autóctono; se acepta mejor a unos que a otras.

La procedencia, pero principalmente el status socio- económico- cultural es lo que se “pondera” y condiciona (de alguna manera) el modo en cómo el y la inmigrante es integrado en la nueva sociedad.

Nos encontramos así, ante la paradoja de que se categoriza y define al inmigrante desde una mirada tan homogeneizante y cerrada, que se **indefine** a quien pretendemos caracterizar, explicar. Los y las perdemos.

Un análisis detallado del lenguaje oral y visual que se construye alrededor de la inmigración, me lleva a afirmar que la misma es ilustrada, considerada y expresada desde una perspectiva socio-económica-cultural y a partir de un **NEUTRO UNIVERSAL PERO MASCULINO**, donde la mujer como tal, en y desde su diferencia sexual no es tomada en cuenta. De esa manera se vuelve a las mujeres y a los hombres lo más iguales posibles. (Rivera, 2001)

El fenómeno migratorio femenino se lo visualiza a través de lo que representa su aportación para la economía española. Algunos de los análisis se circunscriben a los porcentajes de extranjeras mujeres que hay en el país. Así, Chacón (2007, 72) señala que las mujeres constituyen:

“un 46% del total de extranjeros residentes... donde es mayor entre los originarios de Latinoamérica (el 54% son mujeres) y de Europa, tanto la comunitaria (47%) como la no comunitaria (46%). Y es mucho menor entre los originarios de África (33%)”

El dar a conocer el porcentaje de mujeres que residen en España es un dato importante. De todas maneras, quedarnos en este análisis numérico sin indagar e investigar más

allá, no nos permitiría abordar la cuestión de la inmigración femenina en toda su extensión.

Esta invisibilidad femenina en los discursos y en las acciones ha reforzado la tendencia a la negación de su presencia como agentes en y de la construcción de identidades inmigratorias. (*Nash, 2005*) Ocultar su presencia o negar su protagonismo en la sociedad de acogida, hace que sean excluidas de políticas de integración que no vayan más allá de un modelo de lógica económica muy concreta y definida; y desde unos estereotipos que les quitan o restan las posibilidades de ser representadas y representarse de otra manera.

A pesar de que la aportación al fenómeno de la inmigración por parte de las mujeres es significativamente importante y valorada por la sociedad española, también es cierto que desde el universo discursivo de los medios de comunicación tal realidad no queda reflejada en toda su extensión.

Centrar de esa manera mi foco de atención en ellas, nosotras, mujeres inmigrantes quienes a través de su voz, experiencia, emociones y saberes nos abran las puertas de un conocimiento vivenciado (capaz de ser compartido) es una tarea y reivindicación que vale la pena realizar.

Mujeres inmigrantes que van construyendo con no pocos esfuerzos, un mapa de ruta familiar y social en el intrincado proceso de integración con y en la comunidad social en la que se instalan y; con y en las distintas instituciones con las que se relacionan (de salud, educativas, de producción). No es que los hombres estén ausentes en este proceso. Simplemente es que son ellas las que toman contacto con la compleja realidad social en toda su extensión. De lo público a lo privado, de la infancia a la vejez, de lo económico a lo afectivo... Son ellas las que, por el mismo hecho de ser mujeres, ponen en práctica la relación por la relación misma (*Rivera, 2001*) aquellas ‘incansables creadoras de estrategias para la vida’¹⁰, las que llegan a instituirse en elementos claves, en llaves de relación y vinculación.

A lo largo de la escritura de la tesis recurriré a diferentes autores y a una serie de anécdotas y narraciones de las o los protagonistas, puesto que ellas y ellos son capaces de describir y relatar una experiencia de una determinada forma, con una sinceridad,

¹⁰ Sipi, Remei: en Rivera, M. (2001) Mujeres en relación. Icaria Edit.

sensibilidad y autenticidad que vale la pena socializar. Probablemente yo podría “traducirlas”, pero en esa traducción seguramente perderíamos toda la esencia y pasión de la transmisión. (*van Manen, 2003*)

La empatía que tengo hacia hombres o mujeres inmigrantes es muy grande. Es casi inevitable preguntarles de dónde son, cuánto llevan viviendo en Cataluña, si están bien, si extrañan... Y a partir de ahí las historias se suceden, surgen como burbujas... miles de historias con algunos denominadores en común.

Diario de campo (enero de 2006) “Es domingo a la tarde y hace mucho frío fuera. Entro en el locutorio de mi pueblo, atendido por su dueña, esta joven ecuatoriana cuyo nombre me es difícil recordar (por lo incomprensible) Como siempre, me atiende muy bien. Ya nos conocemos y ella sabe que soy argentina, inmigrante como ella (siempre le digo). El locutorio está ha rebosar, no entra ni un alfiler. Le pregunto si es que ha pasado algo. Me dice: ‘que no, todos los fines de semana es lo mismo. Mis paisanos no tienen dónde estar ni con quién estar. Aquí nos encontramos todos y nos hacemos compañía. Usted no se imagina la gente que está sola y que nos necesita. Por lo menos aquí pasan un buen momento’. No puedo negar que se me encogió el corazón. Miré a mi alrededor y los gritos, las risas, las confidencias entre unos y otras se sucedían, las cabinas llenas... todos y cada uno, incluida yo deseábamos acortar las distancias y los tiempos hablando por teléfono o chateando con nuestros seres queridos. Observo un grupo de tres mujeres hablando animadamente, y como consolando a una joven (que parece recién llegada) que no conozco... La protegen y “acunan” cual bebé en brazos de su madre.”

Esta joven y su locutorio se convierten en el lugar de nexos y acogimiento natural para todo inmigrante ecuatoriano o boliviano que llega al pueblo donde vivo. Pero son las mujeres las que con mayor espontaneidad y familiaridad despliegan el deseo de relación y de cobijo al otro u otra recién llegada, que sufre o que la está pasando mal. Mujeres que van tejiendo hilos de distintos colores hasta formar una trama de vínculos y relaciones que las transforman en auténticas mediadoras culturales y sociales, verdaderos enlaces para las recién llegadas.

De allí que, rescatar no solo sus voces sino sus historias es lo que advierto como necesario hacer. No bastan ni alcanzan las investigaciones que hablen de ellas, sobre ellas. Es primordial que las protagonistas se relaten y relaten en primera persona lo que en realidad se vive y cómo se vive el ser inmigrante.

1.2.2. ¿Por qué investigar con MUJERES?

Cuando llegué a Barcelona desde Argentina, un nuevo horizonte se me abrió. Descubrir y disfrutar con mujeres y algunos hombres de un tipo de vínculos y relaciones desde otro lugar; el introducirme en lecturas relacionadas al pensamiento de la diferencia sexual en Educación y; el entrar en contacto con una realidad educativa nueva, la catalana, me posibilitó reflexionar y analizar tanto mi experiencia de vida pasada y presente a la luz de nuevas aportaciones y posicionamientos.

Así, fui construyendo con otras mujeres una red de relaciones, red que se fue entrelazando desde la cotidianeidad, la escucha, la palabra.

Toda mi vida estuve y sigo rodeada de mujeres. Provengo de una familia compuesta de 5 hermanas, tengo 4 hijas, toda mi escolarización fue en un Colegio de mujeres, en la Universidad tuve solo un compañero varón, el resto mujeres, en mi experiencia laboral las colegas eran en su mayoría mujeres. A pesar de ello, descubrí recién en Barcelona la riqueza que encierra, desde la experiencia reflexionada, estar y compartir con otras mujeres las vivencias que solo por el hecho de ser mujeres tenemos. Relatos en los que no están ausentes los hombres, se los integra y acoge desde y con otra mirada.

Pero el factor casi determinante que influyó en el interés de investigar con y sobre mujeres, fue la circunstancia de que el grupo que permaneció en las clases de catalán está y estuvo constituido casi exclusivamente por ellas. No obstante y precisamente por la presencia de dos compañeros varones en el último curso de catalán se enriqueció mi búsqueda e investigación, se ampliaron los horizontes de conocimiento.

Compartir clases con Pepe y Genís me llevó a reflexionar sobre lo que se pone en juego en el establecimiento de vínculos, donde el sexo al cual pertenezcamos unas u otros, el ser hombre o mujer es, a veces, solo una circunstancia.

En un grupo compuesto casi exclusivamente por mujeres, la presencia de dos hombres colorea la aparente igualdad. El hombre matiza desde su alteridad, pero no todas las alteridades masculinas son iguales. Hay singularidades.

Así, mientras Pepe despliega y pone en juego su alteridad desde la escucha y la consideración hacia sus compañeras, Genís lo hace desde la supuesta superioridad masculina, con fuerza y desapego total a lo femenino. Mujeres completamente respetadas y admiradas por uno e ignoradas por el otro.

En una cultura donde se habla desde un neutro universal y masculino escuchar la voz de las mujeres posibilitaría despojarnos de la idea de que el tema es diáfano o secundario en relación con los verdaderos problemas y cuestiones del momento.
(Adelkhah, 1996)

1.2.3. ¿Por qué MUJERES INMIGRANTES?

Teorizar los por qué, me exige el esfuerzo de escudriñar en mi memoria los caminos transitados desde mi arribo a Barcelona.

De esa manera “descubro” que mis experiencias personales y sociales están vinculadas a otras mujeres (autóctonas e inmigrantes) en distintas instituciones y circunstancias. Esos sucesos me guiaron hacia planteamientos y replanteamientos sobre quienes somos y cómo actuamos las mujeres inmigrantes en nuestra posibilidad o no de búsqueda de relación e integración en la nueva sociedad.

Mujeres, en su mayoría inmigrantes son con quienes me relaciono más, estableciendo un lazo de afecto muy fuerte. Con ellas y sus familias compartimos nuestro tiempo libre, costumbres, experiencias. A estos motivos, aparentemente subjetivos y personales, se fueron “incorporando” otros.

Junto al disfrute y deleite que produce el conocer nuevas culturas, nuevos modos de ver la vida, observaba con sorpresa cómo entre las compañeras de catalán, fluían “teorías”, costumbres, conocimientos y aprendizajes sobre aspectos puntuales de la vida, recomendaciones acerca de cuál o tal tema. Los consejos dados unas a otras, las sugerencias, algunos trucos, el contarse mutuamente lo que pensaban o sentían se

desplegaban con total naturalidad en esas pequeñas reuniones improvisadas fuera del horario de catalán y, generalmente en la puerta de la institución.

A medida que ello ocurría, me fui despojando de una serie de estereotipos o prejuicios que con respecto a algunas inmigrantes y su procedencia tenía. Señala *Suzanne Simon (1969: 50)* que:

“El estereotipo es una especie de clisé mental colectivo, preñado de tradiciones, de nostalgias, de aspiraciones insatisfechas que creen poder expresarse racionalmente en un juicio global”.

El tiempo y el establecimiento de relaciones concretas con mujeres singulares, me permitió sustraer la carga pesimista que encierran los estereotipos. No obstante, este proceso de cambio de mirada, de escucha y percepción del otro y de la otra, no operó en el grupo de mujeres de la misma manera. Pudo más en algunas el pre-juicio, la representación o imagen de la cultura y del mundo marroquí y musulmán que la mujer-compañera única con y desde su singularidad. La mirada de desconfianza, de temor hacia ella o hacia lo que se cree que ella representa imposibilitó el despliegue de vínculos afectivos o simplemente de relación, de alguna que otra compañera.

Diario de campo (mayo 2004) “Estoy junto a una compañera de catalán María (peruana) esperando que llegue la profesora. En eso llega Hanan, nos saludamos afectuosamente y hablamos entre nosotras. Observo que María se aparta. Pasan unos días y nos volvemos a encontrar María y yo en la puerta de la institución. No sé cómo sale el tema pero es ella la que menciona que con las mujeres marroquíes no puede, y comienza a enumerar una serie de características y procederes de las mismas cargados de prejuicios. En todo momento recurre a “ejemplos” de la vida diaria para justificarse. Me pregunta (sin permitirme contestar) cómo es que puedo ser amiga de Hanan, para ella eso es impensable e imposible.”

Compañera (no la única) quien para “proteger y acreditar” su discurso, respalda el sentimiento de rechazo mediante argumentaciones teóricamente lógicas, racionales y objetivas. Sin embargo y a pesar de ello, las relaciones de amistad y afecto se desarrollaron entre el resto de compañeras con naturalidad.

Independientemente de la institución que nos acoja, o con quienes nos vinculemos, las mujeres en general y las inmigrantes en particular, tenemos una práctica de vida, de aprendizajes, de sentidos y significados que nos une. Y es justamente el compartir una experiencia vital tan importante como el de haber dejado nuestros países para intentar comenzar en otro, lo que aglutina.

Las mujeres, desde el lugar de proveedoras de vida, somos (en la mayoría de la veces) las que al arribar comenzamos una búsqueda personal - individual – familiar - social de espacios, tiempos y personas con quienes vincularnos y vincular a los miembros de la familia, en la medida en que *“la práctica de la relación, es el fundamento de la obra civilizadora; una obra que, es históricamente, más de mujeres que de hombres”* (Rivera, 2001: 69)

Y en este intercambio con el medio natural y social las mujeres van definiendo necesidades individuales y familiares desde las vitales, de preservación de la vida, hasta aquellas que les permita a ellas y a su familia constituirse en sujetos sociales. Así es como se activan sus deseos en términos de intención de búsqueda y de resolución de los mismos (Garay, 2003), donde al explorar nuevos caminos y posibilidades va construyendo, acaso sin proponérselo, tramas informales de saberes y aprendizajes invisibles (en ocasiones) a los ojos de ellas y de los otros.

Ante todo lo que vivía con estas mujeres, comprendí que resultaría importante tomar la experiencia, la vivencia personal y compartida, como uno de los elementos o analizadores estructurantes de la investigación. ¿Por qué no preguntar y preguntarle a la experiencia de otras mujeres los recorridos, los caminos por los que tuvieron que transitar? ¿Por qué no reconocer en lo obvio y natural el valor, significado y saber que en sí misma encierran las vivencias, vivencias reflexionadas, enriquecidas por la intuición, por la interpretación? ¿Qué saberes se desenvuelven en esa práctica de relación?

1.2.4. La institución educativa...

Entré en relación con estas mujeres inmigrantes porque me acerqué a una institución educativa. Si no hubiera existido la misma quizás no las hubiera conocido, o por lo menos en ese contexto, marcado por lo escolar y su organización.

A los efectos investigativos solo podré hacer referencia a la misma desde el punto de vista descriptivo, pero no analítico. No me introduciré en la reconstrucción de su proceso de institucionalización dado que no estoy autorizada a hacerlo.

Por eso es que, en este proceso de indagación la Institución Educativa será reflejada solo a través de su **Establecimiento**, o sea de la configuración espacial y por medio de la voz y actuar de la docente a cargo, quien conocía la investigación y estuvo dispuesta a colaborar.

Simplemente destacaré que la institución dispone de una oferta muy amplia que va desde clases de catalán e inglés para adultos hasta propuestas educativas-laborales como ebanistería, restauración, cerámica, talleres y cursos de formación profesional de grado medio, entre otros. El alcance e incidencia que esta institución tiene en el contexto educativo, social y cultural de la ciudad donde está emplazada y en los pueblos circundantes es muy grande. Sin embargo, debo reconocer que como señala Garay (2000: 16)

“reconstruir el proceso de institucionalización... (nos permitiría) dar cuenta de los grupos, sectores o personas que participaron en la creación; de las ideas y proyectos que los animaban; de las luchas internas; de la relación que los grupos e ideas guardan con lo que finalmente resultó instituido” ...

Pero ello no será posible.

Me detendré en la **institución-establecimiento**, individualizada en la **Entidad**¹¹ garante de poner en marcha la política lingüística del Gobierno Catalán para toda Cataluña, divulgando el conocimiento y el uso del catalán en todos los ámbitos. Analizar las acciones establecidas por la Entidad, implica descubrir y analizar qué conceptos implícitos y explícitos se manejan con respecto a la integración social y cultural de los no catalo-parlantes que asisten a las clases.

¹¹ Consorcio de Normalización Lingüística.

El diseño y desarrollo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de una lengua en particular, se cimienta en concepciones ideológicas. Por ello será fundamental que nos preguntemos desde dónde, con qué concepción implícita se realiza la enseñanza del catalán ¿se enseña la lengua como medio de integración, de asimilación, de obligación? En el proceso educativo, ¿se respeta la diversidad, la identidad de cada una, aceptando las diferencias desde la igualdad entre los seres humanos? (Pérez de Lara, 2001), o se efectúa desde ¿la imposición, el mandato de unos sobre otros? ¿Se educa desde y con la diversidad? ¿Se incorpora la diversidad como material viviente en el currículo, en el aula, en la vida? O por el contrario ¿se niega o ignora como si esa realidad, esa cultura, esos otros no existieran? ¿El relato de experiencias personales, de historias de vidas durante las horas de clase, forman parte solo de un ejercicio didáctico? ¿Estos relatos, cargados de sentimientos y afectos, “pasan” a constituirse en narraciones donde lo que importa es el uso correcto de la lengua catalana o permiten ir más allá?

Todas y cada una de las que asistimos a las clases de catalán lo hacemos por algún motivo, por alguna necesidad. No obstante, podríamos indagar si es que existen otros factores, muy subjetivos, que coadyuvan para que hombres y mujeres adultas asistan a clase. Cabría quizás, investigar si la institución que “enseña catalán” se *“institucionaliza como un nuevo lugar de encuentro”* (Schlemenson, 2000:85) para este grupo de mujeres y si se instituye en un puente significativo que nos lleve hacia el contexto y estructura social más global y amplio en el cual insertarnos.

En cuanto a la docente, la misma no fue objeto directo de investigación desde los inicios. Mi atención no estaba en ella, sino en el alumnado que asistía a catalán y cómo interrelacionaban antes, durante y después de clase, qué era lo que sucedía en ellas y con ellas. Sin embargo, fueron las mismas mujeres las que en las entrevistas hicieron alusión al SER docente de la profesora, opinando acerca del rol que como maestra de catalán tenía, qué cosas les parecía bien y cuáles no. De allí mi invitación posterior a colaborar en la investigación.

1.2.5. Investigar en y desde la relación.

Si me niego como inmigrante a ser nombrada desde un neutro universal y masculino, si deseo dejar de ser invisible, no puedo pensar ni diseñar un proceso de investigación que no parta de la singularidad y del cultivo de las relaciones con aquellas personas que participan de la indagación.

Las relaciones con otras (amigas, mujeres inmigrantes) es lo que da sentido a la investigación y no al revés. No intento verificar en la práctica, en la vida lo que la teoría y los teóricos señalan acerca de lo que acontece en el mundo que rodea a la inmigración o a las mujeres. Es al contrario, deseo partir de la relación concreta, con mujeres concretas, que tienen nombre, apellido, historias y vida que contar.

Una investigación de este tipo no es fácil de realizar. La dificultad radica en que en el establecimiento de vínculos tanto ellas como yo nos abrimos, compartimos las historias y ellas: Hanan, Marta, Marcela, Leonor, Mónica, María, Anita... relatan abiertamente su vida. Y es allí donde la amiga pero investigadora, debe decidir qué es pertinente y qué no, qué se socializa y qué no, cómo relatar partes de la historia que pueden resultar más complicadas, más espinosas. En definitiva, no instrumentalizar la relación, no convertir a esta mujer en una “informante” clave acerca de lo que la investigadora y la tesis necesita, sino:

“tener presente a la otra, el otro y también lo otro de sí. Es decir, un más de sentido de alteridad sin finalidad ni intención instrumental. Es instrumental lo que tiene un fin, un objetivo sin atender al deseo y a la singularidad de cada criatura humana que entra en relación” (Arnaus, 2006: 226)

Por ese motivo, fueron los deseos individuales y las circunstancias de la vida que cada una estaba atravesando lo que hizo que, en determinados momentos, la tesis fuera dejada de lado. Privilegié la relación, los momentos y eventualidades que iban surgiendo y que me indicaban que debía parar el estudio y acompañarlas o que me acompañen como la amiga, la mujer que buscaba en la otra la confidente, el apoyo para seguir adelante.

Partí de la relación para expandirme hacia los saberes...permitiendo que esta mujer singular (Hanan, Marta, Marcela) sepa que no es “la” elegida para una investigación

porque se necesita un número determinado de entrevistas y entrevistadas, sino por **quién es**. Es elegida, o nos elegimos (de alguna manera) mutuamente, porque antes construimos juntas un camino de confianza, confidencias y afectos.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y SU DESARROLLO.

2.1. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DEL PROYECTO DE ESTUDIO.

Los objetivos y propósito de esta investigación se fueron configurando y desvelando a medida que las clases de catalán se desarrollaban.

El eje que comenzó a vislumbrarse al comienzo como guía de la investigación fueron las relaciones que se establecían en esos tiempos de aprendizaje y que se expandían más allá de la hora de clase. De allí que en la primera etapa de la investigación, las clases en sí, la docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje no formaron parte del estudio (explícitamente), pero al estar allí fueron señalando el desarrollo de algunas de las relaciones.

A medida que el tiempo pasaba y las entrevistadas relataban su vida y experiencia en clase, advertí que a la investigación debía replantearla, cimentarla con otros elementos de análisis.

Observé el contexto en el que esas relaciones se desarrollaron y tuvieron sentido y es cuando advierto que inevitablemente las horas de clase de catalán (desde su organización y planificación) y lo que realmente sucedía en las mismas tenían una importancia muy grande en la estructuración de los vínculos afectivos entre las compañeras de catalán.

Comencé a rescatar los momentos puntuales que surgían mientras aprendíamos catalán y cómo eran resueltos desde la planificación didáctica; profundicé sobre lo que desde las individualidades se aportaba para el enriquecimiento de las conversaciones y cómo en algunos casos eran recuperadas por la docente y otras no.

Ante esto decidí darle vuelta a la investigación sin apartarme en realidad de ella. Investigaría lo que **durante las clases de catalán se desplegaba para conocer en qué medida las mismas se constituían en fuente de saberes y relaciones entre mujeres**

inmigrantes, saberes y vínculos que iban más allá de lo pedagógicamente estipulado.

Profundizando en mi observación a lo largo de las clases, comienzo a reparar en los conocimientos que surgían entre y desde el alumnado y la docente, pero que quedaban apartados de la planificación.

Existía una programación diaria y semanal (rígida y estipulada) que no recuperaba la riqueza que encerraban las aportaciones que este alumnado diverso hacía. Estos saberes quedaban relegados a anécdotas o simplemente como meros comentarios.

Es en este punto donde inicio un proceso de negociación con la docente a cargo del curso. Aclarado mi objetivo investigativo, la docente sin cuestionar absolutamente nada, aceptó participar en la investigación de forma individual.

Esclarecer lo que deseo investigar permite ubicar al lector o lectora sobre el terreno en el que me moveré...y me acompañará.

Pretendo desentrañar los trayectos que se siguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del catalán en personas adultas y analizar si la lógica de la escuela reglada y formal se introduce en todas las etapas de la vida, independientemente de la franja etárea del alumnado.

Intento indagar si la institución que enseña tiene en cuenta los saberes, conocimientos y sapiencias que este alumnado adulto trae fruto de su largo trayecto de vida.

Indagaré, además si a este proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua catalana se “traslada” metodologías y procedimientos didácticos propios de otros niveles del sistema educativo y dirigido a otro alumnado, o si por el contrario tiene un diseño especial.

Y por último, pero no por ello menos importante, averiguaré qué, cómo y de qué manera, junto al aprendizaje del idioma se desenvuelven otros saberes y relaciones que van más allá de lo educativo-institucional.

2.1.1. Objetivos específicos.

La investigación estuvo signada por la búsqueda de los siguientes objetivos específicos:

a) Indagar acerca de las relaciones que naturalmente se desplegaban entre las mujeres inmigrantes.

- Profundizar en el análisis de las implicancias que las relaciones desarrolladas producían en las mujeres.
- Analizar si la búsqueda de relaciones es un factor más de acercamiento a la institución que enseña la lengua.
- Indagar acerca de los saberes y conocimientos que se expandían entre las mujeres en los distintos espacios de relación.

b) Comprender la organización y estructuración de las clases de catalán dirigidas a personas adultas.

- Profundizar en el diseño, estructura y desarrollo de las clases de catalán.
- Analizar si dentro de la propuesta organizacional de las clases tenían cabida los aportes que el alumnado adulto hacía.

2.1.2. Cuestiones centrales de la investigación.

Acotar la investigación fue una tarea ardua al estar implicada como alumna e investigadora antes, durante y después de las clases de catalán. Ello hacía que se entremezclaran a veces las miradas, quedando (en algunas oportunidades) absorta ante lo que desde mi posicionamiento investigativo observaba y el entretejido de relaciones y vínculos que se expandía entre el alumnado.

Esto hizo que las preguntas fueran en los comienzos recurrentes y orientativas, preguntas que me servían de apoyo para que no me perdiera dentro de la extensa y vasta realidad que estaba viviendo. (Caballero, 2001)

Necesité analizar (desmembrando) lo que veía, para poder centrar la investigación.

Así, por un lado estaba la Institución representada por la Entidad y la Docente y; por otro el alumnado, principalmente las mujeres inmigrantes y su vinculación con los nuevos conocimientos de la lengua y las relaciones que iban desarrollando.

En cuanto a la **Institución** y teniendo en cuenta que a estas clases de catalán asisten inmigrantes y hombres y mujeres no catalanes, me preguntaba:

- ¿Qué objetivos persigue el C.N.L.¹²?
- ¿Qué criterios utiliza en el diseño y estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua catalana?
- El C.N.L. ¿desea operar como factor de integración o no?

En cuanto a la **DOCENTE**

- ¿Qué entiende por Ser docente?
- ¿Cómo interpreta y desarrolla su Ser docente?
- ¿Enseña catalán desde algún posicionamiento ideológico?
- ¿Desde dónde y con qué concepción implícita se realiza la enseñanza del catalán?
- En la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿tiene en cuenta la diversidad?
- ¿Incorpora los aportes que desde la diversidad (cultural, racial, étnica, educativa, social...) se desarrollan durante las horas de clase?
- ¿El relato de experiencias personales, de historias de vidas durante las horas de clase, forman parte solo de un ejercicio didáctico o son incorporados como material vivo del currículum?

¹² C.N.L.: Consorcio de Normalización Lingüística.

- ¿El eje del proceso de enseñanza está puesto en el uso correcto de la lengua catalana, su fonética o incorpora los elementos que surgen en clase para enriquecer el currículo?

En cuanto a las **MUJERES INMIGRANTES**

- ¿Por qué asisten a clases de catalán?
- ¿Buscan o esperan algo más de este espacio de aprendizaje?
- ¿Qué les aporta o no este ámbito educativo?

2.2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.

“Un método de investigación es únicamente la forma de estudiar determinados tipos de cuestionamientos; las preguntas en sí mismas y la forma como las entienda cada individuo son los puntos de partida importantes, pero no constituyen por sí mismas el método propiamente dicho” (van Manen, 2003: 19-20)

A lo largo del extenso proceso de investigación y escritura de la tesis, me he preguntado muchas veces qué es lo que me proponía hacer y desde dónde. ¿Pretendía cuantificar científicamente una realidad para que sea representativa y no salir de la atipia, o por el contrario buscaba los criterios de científicidad en la captación de lo real, de lo vivido por estas mujeres y con otras personas con quienes intercambiamos experiencias?

“Lo real es demasiado complejo para que pueda ser reducido a unas unidades estadísticas, sin deformarlo ni desfigurarle”, señala Fátima Mernissi (2000: XXXII)

La fidelidad a lo real, auténtico y verdadero que surge de la vida misma es la regla que guía mi propósito de establecer una relación científica entre la ciencia y las personas (y su entorno) participantes de la investigación.

En la consulta bibliográfica, en las bases de datos y tesis doctorales revisadas, advertía que eran pocas las investigaciones en las que podíamos escuchar a los o las protagonistas de las historias y menos aún llegar a descubrir sus frustraciones, fracasos, deseos o felicidades. Estos sentimientos y vivencias estaban inconscientemente excluidos, como si de y en las sensaciones, experiencias y emociones no pudiéramos descubrir saberes, teoría y valores.

Al alejarnos de lo real, de la experiencia ricamente vivida y apreciada, lo que opera es la objetivación en la investigación y de la persona que forma parte de la misma. Se desprecia así aquellos espacios libres para la relación (investigativa) basada en la confianza y sinceridad donde el investigador posibilita al entrevistado desplegar sin inconvenientes su subjetividad, su personalidad.

Este intercambio respetuoso de saberes, donde la seguridad en la confidencialidad está aseverada hace que a través de un abordaje metodológico cualitativo nos acerquemos a la construcción de saberes altamente significativos que nos ayudan y ayudarán a interpretar y comprender la realidad en la que estamos inmersos.

Posicionarse en el paradigma cualitativo puede implicar, de alguna manera reconocer el “dolor a la pérdida”, a la seguridad que dan los números, lo cuantificable, el conocimiento “acabado”, lo generalizable y prescriptivo, para adentrarme en un mundo donde el conocimiento y la aproximación a la realidad, es inductivo¹³, ideográfico¹⁴ y holístico¹⁵. (*Latorre y otros, 1996*)

Acercarme a la realidad de las mujeres inmigrantes a través del vínculo afectivo establecido previamente, ha implicado erigir saberes edificados desde la vinculación de un Tú a Tú y no de un Yo y Ella. La simetría en la relación marca una diferencia. No es un sujeto que investiga el que se acerca a un objeto a ser investigado. Es un sujeto que investiga junto a un participante que se abre a la investigación, desde la interacción y un camino de relación previa, transitado desde la cotidianeidad, la apertura hacia la otra, el afecto. Por ello es que no fueron “elegidas” al azar, o porque convenían más o

¹³ Inductivo: porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas.

¹⁴ Ideográfico: porque se orienta a comprender e interpretar lo singular en los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas.

¹⁵ Holístico: estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables.

menos para la investigación. Estos factores no estuvieron presentes a la hora de convidarlas a participar.

Más que la búsqueda de un “método” a partir del cual realizar la investigación lo que buscaba era la vida humana, que en relación me llevaría al conocimiento de lo que a personas adultas les estaba sucediendo mientras aprendían el catalán.

A pesar de que mi posicionamiento metodológico era claro desde mi sentir y saber científico, advertía que en la vasta bibliografía consultada, en las técnicas o herramientas propuestas lo que primaba era un enfoque rígido y estandarizado de lo que se debía hacer y cómo. Quedaba poco margen para la expansión de la intuición,

“la fina observación, la escucha atenta, la implicancia en la relación con quienes o aquello que se busca conocer y comprender, condiciones propias de una investigación humana como es la educativa” (Arévalo, 2007: 4)

El o la investigadora se convertían en meros “reproductores” de unas técnicas cuyos resultados en algunos casos, eran previsibles. Desde esta postura, las técnicas y las herramientas tienden a reemplazar a quién las usa. Por ello quizás, esa propuesta escrupulosa y severa de la puesta en marcha de una investigación me incomodaba. Me explico, la incomodidad y el malestar que da saber que lo que guía son unos pasos que exacta y estrictamente se deben utilizar y no la fluidez de la vida que transcurre mientras se investiga.

Entender, sin embargo, una trayectoria investigativa como la de un transitar vacilante e incierto, en la que encontraremos baches, desvíos y surcos posibilitará encontrar las huellas (únicas y singulares) de quien camina y con quien camina, ser humano también único y singular.

Señala Ana Arévalo en la Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Ciencias Sociales y Educación (Chile, 2007: 3) que:

“las herramientas son tan rígidas¹⁶ e impersonales, tan separadas del andar errante y fluctuante de quién emprende y vive la investigación como una exploración constante hacia aquello que se desconoce pero que se desea saber, aquello que es misterio e incertidumbre, aquello que no siempre o casi nunca

¹⁶ Es curioso y a la vez elocuente que la expresión “rigor”, usualmente usada como argumento por quienes defienden la “cientificidad” de una investigación, expresada en el uso prolijo y estricto de técnicas, signifique originariamente “rigidez”. (Arévalo)

nos es ostensible, y que por lo mismo exige de quien investiga, apertura, fina sensibilidad –más no técnica-, incluso un cierto abandono de sí, para poder “escuchar” y “ver” lo otro, al otro.”

Porque no siempre lo “otro” aparece cuando expresamente lo buscamos y dónde lo buscamos.

En una investigación los tiempos y los espacios fluctúan, se escapan, aparecen de golpe. La cuestión es saber verlos y escucharlos, es reconocerlos independientemente de cuándo y dónde aparezcan.

Así, muchas veces me encontré con una clase que había dado un giro de 360 grados cuando nadie se la esperaba; una conversación informal se convirtió en la posibilidad de indagar acerca de temas impensados con anterioridad; ver una película me transportó hacia la vida de algunas mujeres; escuchar una música me emocionó por el recuerdo de experiencias vividas en relación.

Todos estos momentos han significado una valiosa fuente de indagación que ha posibilitado nutrir la reflexión y el avance de la investigación. (Arévalo, 2007)

2.2.1. Por dónde comenzar una investigación...

“La narración intenta develar inicialmente una trama, [...] y poco a poco dar cuenta de la construcción de otra trama, la del proceso de Investigación que el investigador teje con su subjetividad y desde ella”
(Souto, 1996: 77)

A veces en nuestra necesidad de seguridad nos aferramos a datos concretos, a fechas, o antecedentes que nos esclarezcan el cuándo, el cómo y el qué de algunas situaciones.

De allí que a mi pregunta constante de ¿Cuándo comencé a construir mi tesis? no tenga una respuesta certera. El cuándo exacto no lo sé. No obstante, creo que el mismo día en que opté por realizar el Doctorado, mi tesis como **proceso de construcción cognitiva y experiencial** ya había comenzado...o quizás fue antes.

Iniciar el Doctorado implicó, inconscientemente, la revisión de mis raíces pedagógicas-investigativas. ¿Qué era lo que yo estaba haciendo hasta este momento en y desde la investigación? ¿Con qué prisma observaba e indagaba la realidad? Estas preguntas y muchas más iluminaron una realidad pasada en la que me sentía poco cómoda pero que, en ese momento no podía revertir, ni cambiar.

Mi experiencia investigativa en Barcelona se ha caracterizado por ser un proceso de intensa búsqueda, donde la inseguridad, la audacia y libertad coexistieron armónicamente con los desórdenes y el caos.

Inseguridad que da no solo el no ser de esta tierra, sino la inseguridad ante lo desconocido, el no comprender ciertos códigos de convivencia, de relación...ciertos cánones investigativos no explicitados pero sí desarrollados. Me sucedió lo que *Bateson (2004: 199)* señala

“uno busca la regularidad de conducta, pero, siendo un forastero, desconoce las normas y expectativas que utilizan los demás como marco de comprensión mutua y previsibilidad.”

Audacia y libertad por “ser y sentirme” una desconocida, de fuera; situación que me ha posibilitado y facilitado (en cierta medida) acercarme a la realidad investigativa con una “libertad” aceptada y comprendida por los participantes sin ser cuestionada o vetada (todo lo contrario). He gozado de la libertad de preguntar, observar e indagar por el “desconocimiento” real que mi condición de extranjera me otorgaba¹⁷.

Desórdenes y caos ante lo que advertía, escuchaba, leía...y que era necesario reubicarlos, darles un nuevo lugar en mis saberes previos, saberes cuestionados, validados, debatidos.

A pesar de ello, pasé por momentos donde la incertidumbre se apoderaba de mí y el tiempo se diluía entre mis manos. ¿Este tiempo aparentemente “perdido”, de

¹⁷ Deseo destacar (por la importancia y significación que tuvo para mis posteriores procesos investigativos) la relación establecida allá por año 2002 con un grupo de alumnos y alumnas de 3º de primaria. Los mismos, desde el comienzo del estudio (que estaba haciendo en su clase) me ubicaron en el lugar de la aprendiz, la extranjera, la de fuera y eran ELLOS los y las que tenían que enseñarme los caminos, palabras y circunstancias, dada mi “ignorancia” del contexto. Por eso, a partir de esa investigación pude comprender cómo el mirar desde el “desconocimiento” ayuda a acercarnos a la realidad descargada de prejuicios e ideas previas; pero también cómo los y las otras (participantes o no de la investigación) nos miran, interpretan o representan.

reflexiones, inseguridades, de “falta de enamoramiento que tuve fue un tiempo disipado, o por el contrario fue el tiempo que yo como investigadora necesitaba y necesito para producir?

La desesperación se apoderaba de mí, veía que no escribía, que los días y meses pasaban. Sin embargo, mi cabeza no dejaba de funcionar, meditaba, me abstraía y reconsideraba mis ideas, las analizaba. Apuntaba pensamientos (aparentemente sueltos) en la libreta que siempre me acompañaba; palabras inconexas, opiniones y frases que después adquirieron distintos sentidos y significados.

Comprendí que el silencio en la escritura implicaba el cultivo del propio ser, que no era tiempo perdido, sino que eran momentos que posibilitaban (en el instante menos pensado), que las palabras empezaran a proliferar pero... cuando sentía que valía la pena comunicar algo.

Adentrarse en la investigación educativa requiere clarificar tanto qué queremos investigar como desde qué lugar lo **queremos** y **podemos hacer**. Despojarse de tradiciones y orientaciones fuertemente arraigadas en las ciencias, debatirlas desde otro enfoque u otra perspectiva conlleva descifrar lo implícito que hay dentro de cada uno, esclareciendo nuestro posicionamiento ontológico-epistemológico.

Cuestionarnos, hacernos las preguntas claves nos acerca al encuentro de los fundamentos filosóficos que sustentarán la investigación, fundamentos que ayuden con sus herramientas conceptuales a aproximarnos a la realidad que queremos investigar.

Por ello, partir del reconocimiento de la naturaleza de la investigación cuantitativa-positivista y cualitativa-constructivista, (*Latorre y otros, 1996*) permitirá escrutar los supuestos ontológicos y epistemológicos, aquellos que desde la lógica y la teología nos ayuden a aclarar y a aclararnos acerca del paradigma de investigación que mejor responda a nuestra concepción de la vida, de la realidad. (*Maykut y Morehouse, 1999*)

Afirmar que un paradigma es más o menos válido, certero, importante, veraz, objetivo... que el otro, dependerá del posicionamiento ontológico e epistemológico que el investigador tenga. La honestidad en este punto es muy valiosa.

Ubicarnos en UN lugar, ya sea de la oposición, la dicotomía, de una postura ontológica frente a la otra, o desde una de ellas dificulta acercarnos a las circunstancias que deseamos indagar. ¿Además, es necesario hacerlo?

Negar la influencia que el paradigma convencional, positivista tuvo y aún tiene en las investigaciones educativas, en el sistema educativo en general y en el aula en particular, es innecesario.

Desde los docentes hasta las Administraciones Educativas se vislumbra una adhesión consciente o inconsciente a este paradigma. Esto queda ilustrado cuando se ve la “necesidad” imperiosa de brindar datos lo más **objetivo** posible, cuando se **cuantifica** la realidad educativa buscando la mediación de proposiciones factibles de ser medidas, demostradas y probables de ser verificadas.

Con ello lo que se consigue es simplemente “mostrar” una situación, escenario “desprovisto” y “despojado” totalmente de la dimensión real y vivencial de aquellas personas (proveedoras sólo de datos estadísticos) que la experimentan día a día. De allí es que sería necesario preguntarnos si ¿hay conocimiento de los fundamentos filosóficos que envuelven a este paradigma? ¿Se actúa, propone, proyecta a partir de una reflexión básica sobre quiénes somos y hacia dónde vamos y queremos ir? ¿Todo es factible de ser medido, explicado desde una lógica de la verificación cuántica?

Los modelos de investigación son solo eso, modelos, ejemplos, matrices importantes a partir o junto a las cuales iniciar un proceso de investigación. Pero el camino es otro, mucho más complejo y rico, donde los paradigmas y el objeto de investigación se funden en una relación dialéctica.

Es justo reconocer que en este trayecto investigativo no fueron el o los paradigmas los que guiaron mi actuación, sino la **relación que establecí con las participantes de la investigación**, donde lo que primaba era el reconocimiento de su singularidad, de su ser individual y no las reglas o normas que todo paradigma señala.

Fueron así, ellas, las mujeres con quienes me relacioné las que encaminaron mi accionar. Los paradigmas actuaron de soporte, de apoyo.

2.2.2. Crisis y ruptura...posicionamiento como investigadora.

Metodología Cualitativa

Tomar conciencia de la fragmentación que me produjo el cruce “enérgico” de tradiciones ayudó a que discerniera y dilucidara mejor lo que quería investigar y cómo quería hacerlo.

Comprendí en consecuencia por qué en ciertas investigaciones de las que había formado parte hacía un tiempo atrás, me incomodaban, “algo” me inquietaba, me perdía en lo neutro, en la tercera persona, en la necesidad de cuantificar todo. Me perdía yo y perdía a la persona y a los acontecimientos que se investigaba.

Pero, ¿Qué factores eran los que estaban en juego?

Por un lado, la tradición académica imperante respondía más a la perspectiva positivista que a la fenomenológica.

Vislumbré los caminos por los que había transitado y de qué manera los había realizado. Reparé por un lado, que en la observación e interpretación que le dábamos a las cosas, personas y situaciones que investigábamos, debíamos **SER** objetivas y neutrales, construyendo hipótesis y teorías que describieran y explicaran para predecir. En cambio, la comprensión e interpretación de los por qué ocurrían ciertas cosas; de lo que les pasaba a los sujetos-objetos de investigación; de los sentimientos y los sentires que las situaciones y momentos de la investigación nos producían debían ser objeto de **separación real** (al incluirlas-excluirlas del registro, en un margen diferenciado del cuaderno de campo) y **simbólica** (como no es objetivable, no existen); no era ello científico.

Por otro lado no era **YO**, como **mujer** investigadora la que indagaba. Formaba parte de un grupo, de un neutro universal y ¿masculino?, aunque éramos todas mujeres. Nuestras voces y miradas estaban silenciadas, nos la silenciábamos nosotras mismas, pero no solo desde nuestra diferencia sexual, total e inconscientemente ignorada, sino que en un afán de objetividad nos olvidábamos de qué y quiénes éramos. Ello quedaba palpable no sólo en la preeminencia del neutro en el relato; sino que en la misma escritura no se entreveía otro posicionamiento ligado a nuestra condición de mujeres. El anonimato primaba, cualquiera podía ser el autor o la autora.

Poder despojarme poco a poco y muy lentamente de mis tradiciones investigativas, ponerlas en crisis y hallarme con otros y otras con quienes compartir puntos de vistas, sentidos y significados distintos e iguales a la vez, hizo que consiguiera ubicarme en la realidad educativa catalana desde otra perspectiva, con otra percepción, desde el lugar de la comprensión, la interpretación, la construcción mutua de saberes.

Encontré, así en el **paradigma interpretativo**, denominado también **cuantitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico** el enfoque con el que más me identificaba desde mi mirada y desde el sentido que le daba a esa mirada.

Este proceso fue largo, caracterizado por períodos de cuestionamientos internos, de largas esperas y deliberaciones cognitivas. Des- componer, des-hacerme de una tradición positivista, ponerla en tela de juicio, debatirla y cuestionarla constituyó una herramienta de reflexión y análisis acerca de los supuestos ontológicos y epistemológicos en los que me movía.

Situarme desde otro paradigma, exigió “recuperar” la **otra** mirada, la que estaba vedada; y el **sentido** distinto que le daba a la misma. Ello fue posible, gracias a que me “rescaté” y me “rescataron”.

La interrelación, el compartir y disentir puntos de vistas, opiniones y perspectivas con mi Directora de Tesis, con las y algunos docentes y compañeros del Doctorado, con integrantes de Grupos de investigación en el que participaba¹⁸, con colegas argentinas, con distintos autores, se constituyeron en elementos y factores relevantes para que se produjera un cambio individual o un re-posicionamiento de perspectiva.

Sin embargo, ello no fue fácil. Significó aceptar, trabajar con lo variable, cambiante, con los imprevistos. Entrañó enfrentarme a la incertidumbre e inestabilidad, en dudar de los “saberes” y “verdades” que tenía. Supuso adentrarme, involucrarme más como investigadora, hacerme cargo de lo que afirmo, interpreto y analizo.

Este cambio de perspectiva y postura frente al conocimiento permitió que me “re-descubriera”.

¹⁸ Durante una tutoría con Nuria Pérez de Lara, surge la idea de ir más allá del marco concreto de la Tesis y expandirnos con otras investigadoras hacia tiempos, espacios y vivencias que otras mujeres inmigrantes antes o ahora vivieron o viven. Nace así, el Proyecto de Investigación: “*Mujeres inmigrantes: mediadores de relaciones en el proceso de integración personal, familiar y social*” (DUODA)

Me “**autoricé**”. Ahora era **YO**, como investigadora la que hablaba, escribía, firmaba. No lo hacía sobre mí, sino desde mí. Perdí el temor a ser juzgada, a que mi producción fuera considerada como “poco científica”. Abandoné al neutro, deslizándome por estilos narrativos que me permitieran expresar lo que mis conocimientos, sentidos y emociones me producían. Y al hacerlo desde ese lugar pude compartir el sentir y la inquietud de los otros. La empatía ya estaba operando. Los otros y otras, las situaciones, hechos y sucesos concretos no estaban perdidos en la abstracción.

El por qué me adscribía al enfoque cualitativo fue un interrogante que recurrentemente aparecía. ¿Qué es lo que guía y guiaba mi acción, mi interés en la investigación? Comparto con *van Manen (2003: 20)* la opinión que al respecto tiene, cuando señala:

“¿Por qué es necesario adoptar una determinada aproximación a la investigación y no otra? La elección deberá sustentarse en algo más sólido que un simple deseo, preferencia, gusto o moda. En realidad, el método que seleccionemos deberá mantener una cierta armonía con el interés más profundo que convierte a cada padre o profesor en educador por encima de todo”.

El investigar y el hacerlo de una manera y no de otra, responde a un posicionamiento y a una concepción que de la vida y los seres humanos tengo. No puedo hacerlo de otra manera, no puedo abstraerme de ello cuando me acerco a la realidad. Por ello es que a lo largo del proceso investigativo nunca me ubiqué...ni pude ubicarme frente una persona como la que buscaba datos, información...Siempre (y no sé muy bien por qué) he compartido con las entrevistadas cierta complicidad y conexión, a través de una “disposición” mutua que facilitó la “construcción” de un vínculo de confianza, donde la empatía operaba desde el primer momento.

Recuerdo todas y cada una de las entrevistas que desarrollé, donde la emoción y calidez hizo posible que surgieran saberes, experiencias y vivencias que de otra manera no hubieran salido a la luz.

A lo largo del proceso indagatorio y con estas mujeres he renunciado a la idea de control de la investigación y del o la investigada, aprendí a aceptar, reconocer y respetar sus tiempos y coyunturas; sus ritmos y cadencias; sus silencios y reservas.

En la elección de un tema casi inevitablemente se “filtra” el método a partir del cual lo podremos indagar. De tal forma que el tema y método se ligan, se necesitan mutuamente en y para la exploración.

Comprender, analizar e interpretar los acontecimientos tal y cómo se presentaban, es lo que guiaba mi elección. Tengo claro que es lo que **no** quiero. No me interesa conocer, ni me basta describir cuántas inmigrantes asisten a instituciones de educación de adultos para aprender catalán; tampoco si hay más o menos latinoamericanas, marroquíes, europeas, españolas... ni cuántos y/o cuántas docentes, mujeres u hombres interactúan con ellas y ellos. Deseo ir hacia caminos investigativos más complejos, más ríspidos, pero no por ello menos interesantes.

Bajo el epígrafe general de proceso constructivista- cualitativo podemos encontrar una familia de investigaciones que siguen sus principios y supuestos. No obstante, dada la diversidad y singularidad de los fenómenos sociales, cada modalidad o estrategia tiene su propio perfil, puesto que el diseño debe adecuarse a las múltiples realidades, situaciones específicas y al tipo de interacción que se establece entre investigador y contexto. (*Latorre y otros, 1996*)

Encontramos así dentro de la metodología cualitativa una variedad de estrategias de investigación como la **fenomenología**¹⁹, el **interaccionismo simbólico**²⁰, la **hermenéutica**²¹, la **etnometodología**²², la **teoría fundamentada**²³, la **investigación naturalista y la etnografía**²⁴. (*Patton, 1991*)²⁵

¹⁹ La **fenomenología** es la ciencia de los fenómenos. Con Husserl, la fenomenología se convirtió en un método descriptivo, así como en un movimiento de ciencias humanas cuya base radica en las formas de reflexión en el centro del pensamiento filosófico y de ciencias humanas. Para Husserl, la fenomenología es una disciplina que se ocupa de describir cómo se constituye el mundo y cómo se experimenta a través de actos concientes. [...] La fenomenología debe describir lo que nos es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas. (van Manen, 2003:195-196)

²⁰ **Interaccionismo simbólico**: constituye una perspectiva teórica en la psicología social, conectada originalmente con Mead (1967) y la Escuela de Chicago. Su principal propulsor ha sido Blumer (1969) Los interaccionistas simbólicos entienden la realidad social como una red compleja de personas que interactúan, que interpretan simbólicamente su actuación en el mundo social. La regla metodológica dice que la realidad social y la sociedad deberían entenderse desde la perspectiva de los actores que interpretan su mundo a través de la interacción social y en ella. Se aplica en el área del comportamiento de roles y los estudios de percepción; su interés por la investigación empírica condujo al “método de teoría fundamentado” de Glaser y Strauss (1967)

²¹ **Hermenéutica**: consiste en la teoría y en la práctica de la interpretación. Se refiere a cómo cada individuo interpreta los “textos” de la vida. Heidegger (1962), Hirsch (1967), Gadamer (1975), Ricoeur (1976), Schleiermacher (1977), Dilthey (1985) son algunos de los pensadores que desarrollan (van Manen, 2003)

²² **Etnometodología**: estudia los “métodos” que las personas emplean para llevar a cabo o construir un sentido de objetivo o realidad social. El propósito consiste en elucidar cómo residen las “reglas” dadas por supuestas o vistas pero no percibidas en la base de las comunicaciones e interacciones cotidianas entre los actores sociales. La etnometodología muestra cómo las personas producen el carácter fáctico, de la realidad, de sentido común del mundo social, y luego lo experimentan como independiente de su propia producción.

Abordar teórica y científicamente la cuestión de *“Las clases de catalán en personas adultas. Fuente y acogida de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes”* no puede ser investigada e interpretada desde una dimensión exclusiva de estudio.

Debo reconocer que “adjudicarle” un nombre, rotular bajo unas técnicas u otras el proceso llevado a cabo me resulta difícil.

Las diferentes estrategias que fui utilizando se fueron encajando, entremezclando y enriqueciendo a medida que el proceso investigativo se desarrollaba.

Pude advertir mediante una profunda reflexión que, las estrategias que desde **fenomenología, la hermenéutica y el abordaje etnográfico** desplegué me posibilitaron dar luz a los saberes y experiencias que durante el aprendizaje de la lengua catalana se desarrollaron.

Muchos de los estudios actuales se están inclinando hacia investigaciones reflexivas (que han adquirido una gran importancia) dado que abordan el conocimiento a partir de la experiencia, de la textualidad del significado y del valor de la singularidad de las vivencias personales. (*van Manen, 2003*)

Así, el método fenomenológico hermenéutico, no brinda:

“un sistema basado en procedimientos, sino que, más bien, su método requiere y exige la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y constantemente abierto a la experiencia” (*van Manen, 2003: 10-11*)

Por su lado, la **etnografía** posibilita una aproximación al mundo social desde su estado natural:

“La centralidad del significado tiene como consecuencia que el comportamiento de las personas sólo pueda ser entendido dentro de un contexto. Por esta razón,

²³ **Teoría Fundamentada:** es un método, un enfoque, una estrategia de investigación cuyo propósito es generar teorías a través de datos. “Teoría” significa que el objetivo de recoger y analizar los datos resultantes de la investigación es el de generar una teoría. “Fundamentada” significa que la teoría se genera sobre la base de datos. La Teoría Fundamentada, entonces, es una estrategia global para realizar investigaciones. (Latorre y otros, 1996)

²⁴ **Etnografía:** Proviene del griego *ethnos*, pueblo, y *graphé*, descripción. Descubre y estudia las razas y pueblos. Se utiliza generalmente el término para designar trabajos antropológicos puramente descriptivos. Etnografía en el aula es una técnica de investigación que puede utilizarse en distintos marcos teóricos. Permite descubrir la conducta habitual en instituciones y grupos concretos. La técnica básica es la «observación participante»; consiste en observar y registrar las conductas participando en las actividades. Se obtiene así una visión desde dentro.” Glosario en: Serrano y Pérez (1994). La etnografía estudia todo aquello que es compartido culturalmente por un grupo de personas, así como las percepciones de sentido común de las experiencias cotidianas. (*van Manen, 2003*)

²⁵ Patton (1991) Citado por Maykut y Morehouse (1999)

se debe estudiar el comportamiento «natural» de las personas”. (Hammersley y Atkinson, 1994:23)

A la complejidad es necesaria interpelarla desde la multiplicidad, en un proceso interactivo, adaptable y creciente donde las aportaciones que desde distintas teorías se hagan, sean factibles de entrelazarse formando una gran red de significados que ayuden a la comprensión y a la teorización.

Por ello, para **construir conocimientos** es necesario introducirse en procesos indagatorios distintos y complementarios entre sí. **Preguntar**, no aceptar fácilmente las respuestas que desde diversas fuentes nos llegan; tener un grado de **imaginación** (relaciones, supuestos, hipótesis, etc.) para sostener los hechos e informaciones que se tiene e **interpelarlos**; volver a ellos, volver a las preguntas sencillas ¿Qué está pasando? ¿Por qué está pasando? ¿Qué sabemos? ¿Cómo avanzamos? ¿Cómo revisar las situaciones que tengo?

Y en esta maraña de informaciones que fui recibiendo a lo largo de las observaciones, narraciones y entrevistas, los “lugares” hacia donde se dirigía mi atención fueron diversos.

La institución-establecimiento, su aula, sus pasillos, la entrada; pero también las casas, las habitaciones, los bares donde compartíamos momentos informales o con fines investigativos con estas mujeres sirvieron de marco y sustento a la investigación.

En este proceso no podemos limitarnos a los “lugares” comunes donde suceden los acontecimientos, ni a las personas “autorizadas” a darnos la información. Es necesario ir más allá descubriendo en los sujetos, en sus prácticas, en espacios, documentos, en la cotidianidad institucional, familiar, individual, en los silencios; los indicios o marcas que den significado y que expliquen lo que allí está ocurriendo.

Los “objetos inanimados” (Eisner, 1998) a veces ignorados, dan cuenta también de lo que en un espacio concreto (aula, casa, habitación) ocurre y se desarrolla; señalan relaciones, jerarquizan situaciones, privilegian ideologías. Esto no puede ser dejado de lado.

Entrar a una institución educativa, a un aula (o a la casa de las entrevistadas) requiere entonces **explorar** lo que encierra la misma, **desentrañar** el modo en cómo se tejen los

componentes universales y particulares en esa institución (educativa, familiar), en esa aula y en ese docente singular (en esa mujer en especial). (Garay, 1997)

Toda institución es un todo con sentido. Nada queda librado al azar. Así, los acontecimientos, las personas, las acciones, las significaciones se anudan y articulan en un todo, aunque lo percibamos parcialmente.

La investigación fenomenológica hermenéutica posibilita que reintegremos:

“la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. Promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales”. (van Manen, 2003: 26)

Adentrarse en el análisis de una institución y de un aula, nos exhorta a pensar y comprender que las instituciones no son formaciones estáticas, que en ellas se desarrollan una serie de procesos que tienen que ver con lo que fue, es y quizás será la misma. Y justamente por no ser estática, los procesos que se desenvuelven en la escuela son de difícil aprehensión. No están allí esperando a ser “atrapados”, a ser percibidos; simplemente suceden, se despliegan, ordenan las prácticas, los haceres, los decires, la cultura institucional.

Entonces, ¿cómo adentrarme en una institución, en un aula, con una docente y unas mujeres inmigrantes?

Reconstruyendo el proceso, **analizando** los hechos, las situaciones, los rastros o ausencia de ellos, los decires y los no decires; **articulando, relacionando, interpretando y cuestionando** lo que se nos presenta y lo que se nos oculta, lo que aparece y lo que no aparece.

Este es un camino casi constante de idas y vueltas, de acercamientos y retrocesos, de avances y de esperas. Es un proceso que requiere de mucha paciencia y espera, porque cuando creemos que lo que vimos, escuchamos u observamos es representativo de algo o nos informa acerca de alguna cosa o persona, un nuevo acontecer puede hacernos rever y cuestionar lo hasta ahora afirmado.

Analizar lo que a **mí, como investigadora y compañera de catalán** de estas mujeres me sucedía en relación con la institución y con las participantes de la investigación es una instancia de aprendizaje y de exploración muy importante de realizar. Esta etapa

en el proceso de abordaje investigativo se justifica en la medida en que, el o la investigadora es quien enlaza la situación y le da sentido. (Eisner, 1998)

Y en ese dar sentido y significación la percepción e interpretación de lo que ocurre en una institución lleva la firma de quien investiga, de este sujeto que desde la singularidad, proporciona su **intuición personal** para y en la comprensión de la situación.

Por ello creo que en todo proceso investigativo, el sujeto investigador debiera ser también objeto de auto-análisis, de interpelación personal sobre lo que le ocurre, por qué y en su relación con el saber que tiene frente a sí.

De esta manera me vi más de una vez absorta y preocupada ante lo que escuchaba o veía, “defendiendo” a alguna compañera a quienes otras, por desconocimiento o prejuicio no comprendían su accionar.

Por eso, en el reconocimiento de situaciones y conductas no basta con que las observemos y describamos. Analizar e interpretar supone descubrir el significado implícito que esa situación, hecho y conducta tiene para el o la participante de la investigación. Todo ello exige

*“un **trabajo elaborativo**; requiere de **teoría** que nos dote de conceptos para entender esa realidad, requiere de **metodología y técnica** para encontrarnos con esos elementos de la realidad y producir **datos**; y requiere de **análisis** para desmenuzar lo que sucede y lo que **nos** sucede con las instituciones” (Garay, 1997: 2)*

2.3. RECORRIDOS METODOLÓGICOS. RUTAS QUE EMPRENDÍ

Tratar de “ordenar” los pasos que metodológicamente seguí en todo este tiempo me lleva a recordar momentos, tiempos, espacios y circunstancias. Hubo un orden en el desorden, unos pasos y puesta en marcha de técnicas y procedimientos a medida que la investigación la realizaba. Pero en ningún momento el camino fue lineal, al contrario, fue sinuoso, complicado pero enriquecedor a la vez.

Por razones didácticas, expondré los recorridos que realicé pero no desde un punto de vista cronológico, ya que muchos de ellos los hice en paralelo.

2.3.1. Trabajo de campo.

“El trabajo de campo tiene mucho de proceso de aprendizaje para los propios investigadores” (Velasco Maillo y otros, 2007: 10)

Ir al campo no implica solo desplazarse hacia el lugar donde se realizará la investigación. Ir al campo implica ESTAR en él pero de una determinada manera, donde la condición de investigador no se asocia a la de una posición superior y distante. (Velasco Maillo y otros, 2007)

Cada contexto a ser investigado es único e irrepetible, de allí que posicionarse como un principiante sin experiencia nos ayudaría a descubrir, describir, comprender y analizar lo que en esa situación y con esas personas está sucediendo.

Para ello es fundamental recoger datos concretos mediante la observación participante y las entrevistas personales, como herramientas fundamentales para la investigación. Sin embargo, las mismas no bastan, es necesario recurrir a informaciones indirectas o situaciones relevantes que inesperadamente aparecen y que no fueron buscadas expresamente, a grupos de discusión, a documentación escrita, fotografías y todo tipo de referencias que ayuden a la indagación.

No obstante, *“el tratamiento científico se diferencia del que sólo es de sentido común, primero, en que el estudioso completará mucho más el trabajo y*

extremará la minuciosidad con procedimientos sistemáticos y metódicos; y segundo, en que la mentalidad científicamente preparada dirigirá la investigación a través de líneas relevantes y hacia objetivos de importancia real. Desde luego, el objeto de la preparación científica es proveer al investigador empírico de una especie de mapa mental que le permita orientarse y seguir su camino". (Malinowsky, 2007: 31)

Frecuentemente este mapa mental sirve como guía inicial, como si de un inicio de camino se tratara, para luego tomar los atajos que los mismos participantes o la misma investigadora van señalando.

De allí que, en la revisión de los datos obtenidos, su comparación y análisis nos lleve a entrever ciertas fisuras e intersticios en el proceso, lo que da pie a una nueva exploración o volver a reunir más información.

"La fenomenología hermenéutica emplea modos de discursos que intentan fusionar métodos de conocimiento cognitivo y no cognitivo, góstico y pático. Con estos términos queremos decir que no sólo entendemos las cosas de forma intelectual o conceptualmente, sino que también las experimentamos de un modo corpóreo, relacional, enactivo y situacional. Por tanto, el método fenomenológico hermenéutico intenta "explicar" los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo" (van Manen, 2003: 13)

Captar la compleja trama de saberes, afectos, sentimientos y emociones que se entretejían entre las mujeres inmigrantes antes, durante y después de las clases de catalán, exigió una aproximación cuidadosa, otro modo de hacer a través de una metodología de investigación que permitiera la comprensión e interpretación de lo que allí sucedía.²⁶ Tener en cuenta que mientras se aprendía catalán, fluían unas prácticas de relación, prácticas que son capaces de entrar en diálogo con saberes que manan sin

²⁶ "Estudiar el mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él, es lo que se pretende desde la fenomenología. Es decir obtener un conocimiento más profundo de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas" (van Manen, 2003: 27)

que apenas lo podamos advertir pero que están y que se convirtieron en una fuente de conocimiento e indagación invaluable.

Los cuerpos hablaban, los gestos también, la falta de las palabras justas (en catalán) para expresar o relatar experiencias vividas, eran evidentes.

Ante cualquier tema que se tratara, desde el más cercano y familiar hasta el más lejano y distante, en términos generales, nadie inventaba la respuesta. Se recurría a vivencias, algunas que emocionaban, conmovían; otras que inquietaban o turbaban. Pero nada quedaba abandonado a la libre invención.

Así, descubrir y escudriñar lo que sucedía en esas clases era mi objetivo. Pero, ¿de dónde y cómo nace este interés investigativo? Nace justamente, de vivir esas clases de catalán desde otro lugar, como alumna pero también (sin advertirlo desde el comienzo) como una observadora de la realidad en la que estaba. De vivir y “admirarme” ante la construcción paulatina de relaciones fuertes e intensas que se estaban desarrollando entre algunas de mis compañeras de catalán.

Ese “algo más” que junto al aprendizaje de la lengua se expandía fue lo que me llamó la atención. En advertir cómo en un espacio de aprendizaje, muchas buscábamos y encontrábamos la otra parte de la relación que todo ser humano necesita para vivir: la amistad.

Me constituí, sin advertirlo (a finales de diciembre de 2003) en una observadora participante nata, aquella que está en el grupo, que forma parte del mismo, pero que se aleja y se acerca de esa realidad a ratos, por momentos, ante circunstancias concretas. Al observar y observarme, fui cimentando unas estructuras de significados que me informaban, me orientaban sobre lo que allí, entre nosotras ocurría.

“La experiencia vivida tiene, en primer lugar, una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata sino sólo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada”. (van Manen, 2003: 56)

Así, en el camino de regreso a mi casa me “observaba” reviviendo lo que había pasado en clase, recordando algunos acontecimientos por el significado que habían tenido para mí o para el grupo, me resonaban frases, opiniones, evocaba rostros, expresiones y gestos. Mi mirada de pedagoga y mujer inmigrante hizo que los acontecimientos (en general) no pasaran inadvertidos. Comencé a interesarme por hechos, circunstancias y

situaciones que no por cotidianas, dejaban de llamarme la atención. En algunos momentos pensé que era yo (por una “deformación profesional”) la que vivía y observaba ciertos procedimientos didácticos con mucha intensidad y que para mis compañeros y compañeras, quizás no tenían el mismo significado. Sin embargo, las entrevistas posteriores a algunas mujeres, corroboraron (aunque esa no era mi intención) mis observaciones al respecto. Ellas (y Pepe, en algunas conversaciones informales) también “veían y sentían” lo que yo veía y sentía que estaba sucediendo en el grupo de catalán.

Advirtiendo que mi interés investigativo estaba tomando forma, me hice e hice el planteamiento formal de la investigación. No podía investigar sin tener la expresa autorización de distintas personas. No podía estar en clase observando sin que mis compañeras y compañeros lo supieran. Debía socializar mi intención y que fueran ellas y ellos los que accedieran o no.

En una mesa de café y entre confidencias planteé abiertamente mi intención de investigar²⁷ lo que pasaba entre los y las compañeras de catalán, las relaciones que se desarrollaban, lo que aprendíamos mutuamente, las clases. No hubo reticencia ni inconvenientes. Ya había un camino transitado y la confianza mutua estaba asegurada. Necesitaba a partir de ahora realizar un trabajo riguroso, donde las anécdotas, acontecimientos, circunstancias y vivencias comenzaran a ser registradas mediante diferentes técnicas y herramientas metodológicas.

²⁷ Fue a partir de esta reunión en la que tuve que decidir a quiénes iba a invitar a participar en forma individual en la investigación.

2.3.2. Observación Participante.

*“La presencia del investigador entre el grupo estudiado genera un haz de relaciones sociales y modifica las ya existentes. La observación misma se inscribe en ellas.”
(Velasco Maillo y otros, 2007: 15).*

La observación de cerca, participante fue el **centro**, la **estrategia base** de la investigación, estrategia que me permitió introducirme en los saberes, conocimientos y relaciones que se desplegaban en clases de catalán entre las mujeres y algunos hombres.

Según Woods (1987:50) el investigador *“penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución”*, es decir, *“participa”* de la situación que quiere observar.

En mi caso la doble circunstancia, el ser alumna como ellas e investigadora, me permitió estar siempre dentro del grupo, desdoblándome en algunos momentos entre la mujer compañera y la mujer investigadora.

Mi fuente primera de observación fueron las horas de clase propiamente dichas, los lunes y miércoles de 15 a 16.30 hs., desde marzo de 2004 a junio de 2006. Las observaciones se interrumpieron por inasistencias a clase ya sea por enfermedad o viajes puntuales a la Argentina, que en total no excedieron a los 60 días durante todo el proceso de investigación.

Los otros espacios y momentos compartidos, como los minutos antes de entrar a clase o después de ellas compartiendo un café; las fiestas o reuniones, se constituyeron en motivo de investigación si tenían relación directa con el objeto de estudio.

“El investigador que se dedica a observar situaciones de cerca por su significado vivido es un recopilador de anécdotas. [...] Lo que es importante al recoger anécdotas es que se desarrolla una aguzada percepción del “atractivo” o la “fuerza” que la anécdota conlleva. [...] Al recopilar anécdotas, hay que reconocer qué partes del “texto” de la vida diaria son significativas para el estudio “mientras” están sucediendo”. (van Manen, 2003: 87)

Con todo, las confidencias y confesiones que se relataron en muchas de esas reuniones fueron conscientemente dejadas de lado, a pesar de que algunas hubieran sido importantes compartirlas en la investigación. Personalmente nadie me dijo que vedara o vetara algún tipo de información. Fui yo la que tomó la decisión y tuvo que ver con el testimonio en sí (duro en algunos casos) o porque se expresaban en un contexto de confiabilidad y compañerismo que éticamente no correspondía sacarlo a la luz. En esos momentos utilizaba el sentido común y la intuición que me indicaban qué cosas sí y que cosas no tenía que narrar.

No sé si porque me veían dentro del grupo, pero mi investigación pocas veces fue tema de conversación. Era yo la que hacía referencia, pero para ellas y ellos parecía que no tenía importancia, lo dimensionaban desde otro lugar o lo vivían como natural.

En todo este tiempo mi Diario de Campo fue mi gran aliado. Diario en el que iba reflejando lo que acontecía en clase y lo que paralelamente me iba sucediendo a mí ante determinados acontecimientos y situaciones que surgían en clase.

Cuando por algún motivo no asistía a clase, era llamativo cómo algunas compañeras “me contaban” lo que había pasado, quién había “dado la nota”, “quién había dicho tal o cual cosa”. Creo, y así lo sentía que no lo hacían pensando en la investigación, sino como las actitudes que priman entre compañeras de “instituto” que quieren poner al tanto y al día de lo sucedido en la clase anterior a la que estuvo ausente. Eran llamativas las frases utilizadas “¡lo que te has perdido!, Luisito (generalmente era un varón y siempre la misma persona) montó su numerito”, o “a Carmen le pasó tal cosa”.

Paralelamente desarrollaba las entrevistas y seguía con mi proceso de observación. Pero con estar y ver no basta, es necesario, como dice *Malinowski (2007)* aplicar las reglas básicas del sentido común y los principios científicos demostrados, evitando recurrir a un atajo que nos lleve directamente hacia lo que deseamos que ocurra. De allí que, en todo momento tuve mis precauciones.

Las distancias personales e investigativas que yo misma iba poniendo no me impidió comportarme y moverme como ellas lo hacían, de aprender a estar en distintos escenarios y desde otros lugares: compañera, amiga, aprendiz de catalán. Eso me permitió en más de una oportunidad encontrarme ante “*imponderables de la vida real y del comportamiento*” (*Malinowski, 2007: 36*) que me abrieron un abanico de

posibilidades investigativas, impensables en el momento mismo de mi decisión de aprender la lengua.

Estaba abierta a lo que ocurría, qué, por qué y cómo ocurrían las cosas. Pese a ello, los ecos entre lo personal y lo profesional-investigativo me podían transportar hacia descubrimientos pero también hacia errores. Por eso, como una manera de evitar equivocaciones y distorsiones, incluí en todo momento los componentes personales como un dispositivo de análisis, donde tomar conciencia de lo que a mí como observadora me sucedía, era importante. Esto se constituyó en fuente de saber y no en causa de obstrucción a la investigación. (*Bateson, 2004*) Debo reconocer que el análisis y la reflexión en retrospectiva contribuyen a iluminar el camino transitado y los episodios vividos.

La vorágine de información proveniente de nuevas compañeras y compañeros, los temas que surgían, las percepciones y el planteo pedagógico-didáctico de la docente, hizo que ampliara mi mirada investigativa y que tuviera a su vez que decidir en qué iba a concentrar la indagación ya que no podía abarcar todo.

Comencé a recoger acontecimientos, situaciones; los hechos y testimonios surgían, los interrelacionaba, los comparaba, encontraba rendijas o lagunas que me llevaban irremediablemente hacia otros sentidos, otras miradas, otras significaciones. Nuevos acontecimientos y sucesos volvían a surgir y en consecuencia a tener otra interpretación.

En el aula, en la entrada y salida de clase, en lo que decían, opinaban o hacían otras compañeras, la profesora. Ahondaba en aquellos acontecimientos, dichos (vinculados a lo que desde lo personal les ocurría y sentían mientras aprendían catalán) que por distintos motivos me llamaban la atención desde una actitud de escucha y perplejidad, suspendiendo mis representaciones y concepciones para dar paso, así a la palabra y al sentir de las otras. Estaba en un constante flujo y movimiento entre lo que observaba, intuía o aparecía como evidente y, de esa manera todo se resignificaba.

La cuestión era no dejar de deslumbrarme, que lo rutinario y cotidiano no me invadiera, que lo familiar se convirtiera en extraño. (*Wilcox, 2007*) Y paralelamente la construcción teórica iba produciéndose por medio de un diálogo constante y fructífero con lo observado, lo vivido, lo interpretado, lo que se constituía en significativo para la

comprensión de lo que acontecía en el aula o fuera de ella, entre nosotras, mujeres inmigrantes.

2.3.3. Las Entrevistas.

“La observación no lo es todo en etnografía. Una parte muy importante de la información se obtiene a través de la entrevista” (Velasco Maillo y otros, 2007: 16)

Como tomar la decisión de a quien invitar a participar de la investigación me costaba mucho, tomé la sugerencia que *Lucía Garay*²⁸ me había realizado; y era la de efectuar entrevistas breves a distintas inmigrantes como un modo de ubicarme y reubicar el tema de investigación. Así lo hice. No obstante, y como señala *van Manen* (2003, 85)

“Antes de enfrascarnos en una atareada planificación de la entrevista, habrá que orientarse hacia la pregunta o el concepto, de tal modo que uno no se deje llevar fácilmente por las entrevistas que van a todas partes y a la vez a ninguna”

Realicé un total de 4 entrevistas: Anita (inglesa) casada con 2 hijas; Rebeca (polaca) soltera, sin hijos; María (peruana) casada con una hija y Margarita (colombiana) soltera, sin hijos.

Excepto la mujer polaca, con las otras mujeres existía un conocimiento previo por compartir actividades en distintos ámbitos: clases de catalán o gimnasia.

Metodológica y conceptualmente estas entrevistas se constituyeron en un marco importante de aprendizajes a partir del cual continuar y profundizar en la indagación. Desde el punto de vista metodológico, debo admitir que el análisis y meta análisis de cómo yo como investigadora llevaba a cabo las mismas fue profundo.

Estas entrevistas breves me posibilitaron vislumbrar lo que sí y lo que no debía hacer en el desarrollo de esta técnica.

²⁸ En el viaje de Lucía Garay a Barcelona (2004) tuve la oportunidad de entablar un diálogo fluido con ella sobre diversos temas, entre los que estaba mi tesis doctoral.

Al comienzo sin darme cuenta, “forzaba” las entrevistas. No daba tiempo a la entrevistada, no “toleraba” sus silencios, pausas, sus tiempos de relatos, sus respuestas cortas y cortantes. Por otro lado, observaba que mis preguntas no las comprendían, que tenían que ser más concretas, precisas.

Conceptualmente, reubiqué el tema, profundicé en él, obtuve una nueva dimensión. Recurrentemente y a medida que la entrevista se desarrollaba, la empatía con la entrevistada era muy grande. Yo también era inmigrante como ellas, incluso había pasado por situaciones similares, tenía de igual forma esperanzas y deseos parecidos. Me emocionaba con ellas, sufría ante ciertos comentarios, me alegraba ante los logros que expresaban. No sabía ni supe cómo hacer para tomar distancia afectiva del relato, del modo en que estas mujeres narraban recortes de su vida, vinculados al desarraigo, a la añoranza de lo perdido, a la lucha por estar en un nuevo país. Sin lugar a dudas la identificación estaba operando.

Mi implicación era mucha y por tanto no veía conveniente que mi deseo primara al de ellas y que me llevara a escuchar lo que yo quisiera y no lo que ellas realmente anhelaban expresar.

Un recaudo metodológico que puse en marcha fue el de no transcribir inmediatamente después de la entrevista. En mi diario de campo consignaba lo que había pasado, mis sentimientos e impresiones. Pero dejaba que el tiempo y la distancia me aplacaran. Eso contribuyó a que me calmara, que aprendiera a escuchar con serenidad, sin desesperación.

Por eso, entre la primera y última entrevista un abismo se abrió entre ellas.

En mi primera aproximación metodológica hacia la tesis la elección de las mujeres a quienes entrevistar (entrevistas breves) estuvo marcada por una necesidad de lanzarme hacia la investigación. Las busqué porque **eran** inmigrantes (tenía con ellas relación de proximidad, no de amistad)

En cambio, en esta segunda etapa la decisión fue más difícil porque era el vínculo, la singularidad de cada una lo que marcaba el camino de la elección.

Pasé así de la búsqueda por lo que se **es** (inmigrante) a la búsqueda por **quién** se es (mujer inmigrante singular)

Advertí en todo momento que nada era lineal, que la teoría daba un marco general a partir del cual desplegarlos, pero cada entrevistada iba señalando los caminos y los atajos por donde colarnos. Por ello me tomé, en muchas oportunidades, la libertad de dejar que las cosas sucedieran libremente, que el relato fluyera, olvidándome de algunas “recomendaciones” metodológicas que en ese momento pudieran impedir el desarrollo de la entrevista.

Mortari (2002: 158) señala que:

“Guardar fidelidad a las palabras surgidas en el curso de nuestras conversaciones respondía a la intención de conservar el espacio de diálogo que le permitió a este saber tomar forma simbólica y con ello mantener el sabor de las horas transcurridas discutiendo juntas”.

Estas circunstancias que fui viviendo en cada entrevista me llevaron a reflexionar acerca de la importancia del paradigma metodológico. Si al mismo lo incorporaba desde el lugar de la norma y criterio rígido, perdía a la persona entrevistada concreta, con sus sentimientos e historias. En cambio si el mismo se constituía en una guía, en un trazado eran ellas las que me acercaban a la realidad, la de cada una, con o sin atajos. La decisión estaba en ellas no en mí ni en el método.

“El preguntarle a otra acerca de su saber, un saber que se usa pero que, normalmente, no se nombra, un saber que está en una relación de inmediatez, de cuerpo a cuerpo con la práctica cotidiana, toma la forma de provocación de la emergencia de datos que no están en condiciones de ser, cotidianamente, objeto de la conciencia. En este preciso contexto, interrogar a otra significa, pues, provocarla a traer ante su mirada el pensamiento reflexivo y darle una traducción simbólica a un saber que tiene su lugar propio en lo no dicho”
(Mortari, 2002: 157-158)

2.3.4. Cuando las informaciones llegan por distintos caminos...

Junto a las observaciones y entrevistas el proceso de búsqueda de información a través de distintas fuentes e informantes continuaba.

El diálogo constante con Nuria Pérez de Lara, el plantearle mis interrogantes, dudas y percepciones hizo que lo observado se resignificara. Las tutorías se constituyeron en una de las fuentes fundamentales de reflexión y meta análisis.

El formar parte del Equipo de Investigación: *“Mujeres inmigrantes: mediadoras de relaciones en el proceso de integración personal, familiar y social”* de DUODA (Universitat de Barcelona) me permitió compartir con otras mujeres mis inquietudes, ampliando y enriqueciendo mi mirada, observaciones y reflexiones.

Todo ello iba acompañado de una búsqueda constante de autores con quienes pudiera departir, refutar, profundizar... acerca de lo que en el día a día iba sucediendo.

Junto a todo lo señalado anteriormente, una de las fuentes que con mayor atención seguí fueron los artículos de periódicos y revistas; los programas de televisión y radio que abordaban la cuestión de la inmigración. La misma es y ha sido un tema cuyo planteamiento desde los medios de comunicación es recurrente pero también variable.

Los artículos que se aproximaban al tema comenzaron “mostrando” una nueva realidad social española, donde personas de diferentes geografías llenaban las calles de grandes y pequeñas ciudades.

Las noticias que (con mayor o menor fuerza e ímpetu) sobre la inmigración aparecían dependían de circunstancias o factores puntuales tales como los procesos de regularización, de las deportaciones, de la llegada de cayucos a las costas españolas, de sucesos vinculados a bandas latinas o la desmantelación de grupos organizados alrededor de la prostitución de mujeres inmigrantes. Y a medida que el tiempo pasaba algunas de esas medidas gubernamentales se hacían efectivas.

El atentado del 11 de marzo de 2004 en Madrid representó un duro golpe para la sociedad española. Se comienza a visualizar al diferente desde la cautela y el temor, “criminalizando” a ciertos colectivos de inmigrantes.

El atentado tuvo su efecto durante las clases de catalán. La consternación de todas y todos los que estábamos en clase fue evidente y el dolor y malestar puesto de manifiesto por Hanan y Hasan, ambos marroquíes, también.

Cabe remarcar cómo la inmigración como tema y “preocupación” (y no como propuestas de convivencia) irrumpió con mucha fuerza en la Campaña para las Elecciones Generales del 9 de marzo de 2008.

La cuestión como problema persiste.

Mientras y junto a todo lo que acontecía, mi acercamiento a la realidad investigada era desde una aproximación fenomenológica hermenéutica, contando las propias vivencias y “leyendo” (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que las mismas protagonistas relataban. *(Bolívar, 2002)*

Pese a ello todas las entrevistas realizadas (en momentos y tiempos diferentes), sus perspectivas y representaciones no pretenden ser una captación cerrada y exclusiva de lo que inmigrantes o no (desde una óptica generalizadora) piensan, sienten, interpretan, desean o atraviesan en su proceso de integración a un nuevo país y en el aprendizaje de una nueva lengua. Sus voces son una tentativa y un reconocimiento, muy humilde de mi parte, de comprender y dar cuenta de la complejidad y diversidad que encierra este largo y duro proceso como es el de la inmigración, emigración e integración a un nuevo país.

Escuchar y dar cuenta del discurso femenino, incluir sus palabras y opiniones expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como una manera diferente de tratar las preocupaciones que a veces quedan excluidas de la ciencia normal.

2.3.5. El Estudio de caso: los casos.

“Frente a los grandes enfoques metateóricos, el nomotético, que estudia muestras de población, y el idiográfico, que estudia un caso en profundidad, el estudio de casos se incluye dentro de este último, cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular -individuos, familia, grupo, institución social o comunidad- (De la Orden, 1985) [...] El potencial del estudio de casos radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman”
Latorre y otros (1996: 85)

El caso es el Aprendizaje del catalán en personas adultas como fuente y acogida de saberes y relaciones.

Mi intención era analizar y reflexionar cómo la mirada, perspectiva y experiencia de adultos, especialmente mujeres inmigrantes podían llevarnos a una comprensión de lo que en este tipo de aprendizajes sucede.

Martínez Bonafé (1998) señala algunas dimensiones que caracterizan al diseño del estudio de caso. Se centran en los niveles “micro” del sistema (escuelas o aulas y las interacciones que se producen en su interior entre los diferentes actores), sin que se deje aparcado el análisis de las relaciones con las organizaciones o configuraciones que forman parte de la estructura de la sociedad o el sistema educativo en su conjunto.

En el estudio de caso se distingue la complejidad, diversidad y pluralidad del fenómeno educativo como objeto de estudio y, consecuentemente, se focaliza el estudio en aspectos prácticos y situacionales, y en los códigos de comunicación y acciones estratégicas de los participantes, según los diferentes contextos.

Los estudios se centran en comprender los sentidos y significados que se despliegan en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes, y establecen una nueva relación

de implicación e intercambio entre el investigador, los actores y las situaciones que investiga.

El estudio de caso que emprendí fue descriptivo- interpretativo, puesto que a la explicación y narración de situaciones concretas, sentimientos y experiencias acompañó la interpretación y/o teorización acerca del caso.

A lo largo de la investigación y fruto de lo que surgía durante las horas de catalán y en las entrevistas, fui desplegando categorías conceptuales (como por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en adultos con todas sus implicancias) que contribuyeron a ilustrar los presupuestos teóricos antes desarrollados.

Paradójicamente las tres mujeres a quienes invité a participar en la investigación eran tres mujeres diferentes, en edad, cultura, procedencia y experiencias de vida. Esta circunstancia me permitió expandirme hacia saberes y conocimientos no dimensionados antes de comenzar la investigación, saberes vinculados a sus culturas, edades, a sus deseos de aprendizaje de una nueva lengua, a sus historias de vida, al mundo musulmán, la vida, la muerte, el tiempo, las relaciones fraternas, la adultez, la maternidad, entre otros.

2.4. LA INVESTIGACIÓN SUS PARTICIPANTES Y EL TIEMPO...

Este proceso de investigación se desarrolló en unos tiempos y con determinadas personas. Sin esos espacios y momentos concretos y sin esas personas, generosas y abiertas a la investigación, nada de lo expuesto aquí hubiera podido salir a la luz.

2.4.1. ¿Cómo, por qué y a quién invitar a participar de una investigación?

“Tenía” ya en mi haber (marzo, abril 2004) muchas historias y relatos que surgieron espontáneamente durante las horas de clase y mientras las relaciones de amistad se afianzaban. Pero esos trozos de historia se habían socializado en momentos libres de cualquier investigación y no podía “utilizarlos” ni “trabajar” con ellos sin el expreso consentimiento de sus dueñas.

Sentía cierta afinidad y empatía por y con unas compañeras más que con otras. No obstante, “elegir” o invitar a mis compañeras de ruta resultó ser una decisión delicada. No sabía muy bien a quién ofrecer participar, temía que mis intereses estuvieran muy alejados de sus deseos, no sabía muy bien si entenderían el por qué de la elección. No quería además violentarlas en su deseo, que no fueran capaces de decir que no por la relación que nos unía.

A quién y con quien caminar era la gran incógnita.

Las observaba a todas, me relacionaba con ellas, mis acercamientos eran cautelosos, con reservas, respetuosos.

Creo y estoy convencida que la cercanía afectiva con Hanan, Marta y Marcela, el advertir que nos sentíamos bien mutuamente, que existía entre nosotras una confianza, fueron los factores que me impulsaron a invitarlas a participar.

Ellas conocían mis inquietudes intelectuales, sabían que había realizado un Doctorado y que estaba en la etapa de elaboración de la tesis. En este momento del proceso la decisión final de participar o no estaba en ellas.

La voluntad de colaborar y acompañarme fue explicitada abiertamente por las tres mujeres, aunque solamente una me interrogó y se interrogó a sí misma acerca de cómo podía ella colaborar en una investigación, puesto que sentía y creía que poco podía aportar.

La primacía de la relación por encima de la instrumentalización hace que al otro, participante de investigación, con su singularidad, con nombre y apellido, se la busque no solo por lo que es sino por **quién es**. Y esta había sido inconscientemente mi premisa en la búsqueda y elección de estas tres mujeres.

Independientemente de cómo y por qué se invite a participar a una u otra mujer, hay una serie de principios que un o una investigadora debe respetar. Por eso el proceso de negociación desarrollado con cada una de ellas siguió los pasos y el rigor científico que toda indagación requiere entre los que, el deseo de ellas de participar y la privacidad en cuanto a ciertos acontecimientos y situaciones estaba garantizado.

Marta fue la única que explicitó abiertamente su deseo de que al referirme a ella no utilizara su verdadero nombre.

Hanan, Marta y Marcela fueron las protagonistas de esta investigación.

Las dos primeras viven en Camprodón, Marcela en una ciudad muy cercana.

Efectuaré una breve descripción de las tres de manera tal que quien lea esta tesis pueda hacerse una idea frente a qué mujer está.

Las edades a las que haré referencia corresponden a la que tenían al inicio de la investigación. Más adelante las biografías quedarán completadas a partir de las narraciones que ellas mismas fueron realizando.

Hanan, mujer marroquí, musulmana de 30 años. Con estudios universitarios (diplomatura) concluidos en Marruecos. Arribó a Cataluña y a Camprodón recién casada, sin saber ni catalán ni castellano, hablando árabe y francés. Llevaba aproximadamente 8 meses viviendo en la ciudad cuando la conocí en clases de catalán. Tiene una hermana residiendo en un pueblo al sur de Barcelona (geográficamente distante al de Hanan) desde hace 7 años, junto a su marido y sus hijas, quienes hacen de nexo entre el mundo interior y exterior, sobrinas que “enlazan” y acompañan a su

joven tía en su primera aproximación al mundo catalán que le era desconocido. Hanan practica todas las costumbres de su cultura y los preceptos que desde la religión musulmana están establecidos. A los pocos meses de comenzar la investigación quedó embarazada de su primera hija. El tiempo de la investigación incluyó embarazo, nacimiento de Sayida y parte de un segundo embarazo.

Marta, cubana de 65 años, mujer culta con estudios superiores. Llegó a Cataluña hace un año, tras acogerse a la jubilación en Cuba. En Camprodón vive su hijo. Ha trabajado toda su vida en Instituciones de reconocido prestigio y en una Embajada, circunstancia que le ha posibilitado viajar en diversas oportunidades a Europa. Maneja perfectamente el inglés y el francés. Después del proceso de negociación y aceptación por su parte a participar de la investigación, le detectan una grave enfermedad. Decido acompañarla en estos momentos sin tocar el tema del estudio, hasta que es ella, en un afán de volver a la “normalidad” quien me solicita empezar. El proceso de la investigación abarcó su enfermedad, nacimiento de su tercer nieto y el tratamiento que de por vida tendrá que seguir. Durante el cierre de la escritura de tesis, Marta falleció.

Marcela, colombiana de 29 años, con estudios de Diseño, trabaja de Relaciones Públicas en un Hotel de Camprodón. Vive en una ciudad cercana junto a su novio catalán. Tiene sobre sus espaldas varios procesos sucesivos de emigración (desde los 21 años en adelante) de Colombia hacia otros países (Estados Unidos y España) y retorno nuevamente. En los primeros momentos de la investigación está de novia y tiene previsto casarse en septiembre de 2005. Con ella comparto la etapa final de soltería, su casamiento y el embarazo de su primer hijo.

Neus, la profesora de catalán es una participante aleatoria, circunstancial y quedará reflejada a través del planteamiento didáctico de las clases de catalán. Su presencia y rol como docente adquirió mayor relevancia a medida que la investigación se desarrollaba. Neus, es catalana de aproximadamente 44 años, Licenciada en Filología Catalana, lleva desde el año 1988 dando clases de catalán y vinculada con el Centro de Normalización Lingüística. Ha trabajado en un instituto solo un año dando clases y

después comenzó con los adultos, tarea que nunca más dejó. Manifiesta que su trabajo le gusta mucho y más el trato con la gente.

2.4.2. Cuando el viaje es compartido...Otras compañías...

A pesar de que Marta, Hanan y Marcela fueron las mujeres con quienes compartí más tiempo las vivencias y experiencias, hubo otras como Leonor, María, Mónica y Fátima que contribuyeron puntualmente con sus visiones y apreciaciones acerca de lo que sucedía durante las clases de catalán y lo que significa ser inmigrante en Barcelona, en España.

Neus, la docente, Genís, Pilar y Pepe enriquecieron más mi mirada sobre qué y cómo interpretan²⁹ y entienden (autóctonos) el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua y el hecho de ser inmigrante mujer en Cataluña. Todas y ellos estarán presentes de una u otra manera.

Pese a ello, hubo muchas más Marías, Fátimas, Martas, Pepes... seres anónimos que se cruzaron en mi camino; inmigrantes o autóctonos, todos y todas que desde la cotidianeidad y sin saberlo ellos o yo, me ayudaron a escudriñar en los procesos y huellas que el proceso inmigratorio deja. Comentarios surgidos al azar, apreciaciones personales acerca de lo que en España y Cataluña estaba sucediendo ante la llegada masiva de inmigrantes, posicionamientos en pro y en contra. Los cayucos, el visado de ciudadanos bolivianos para poder entrar a España, el deseo o no de ser ciudadano español...mil cuestiones sobre una misma realidad: la inmigración y ser inmigrante.

²⁹ Es factible interpretar cómo ciertas personas visualizan al o a la otra, sea o no inmigrante. Una forma es mediante una actitud de desprecio a lo diferente (de mí), a no reconocerlo e ignorarlo. En saber que estas personas están allí pero da igual si no estuvieran. Esa era la actitud de Genís hacia sus compañeras/o de clase. Para él TODOS Y TODAS éramos inmigrantes, o directamente no existíamos.

2.4.3. Tiempo de la investigación...el tiempo de las participantes.

El curso de catalán comenzó oficialmente en octubre de 2003; pero es a partir de febrero / marzo de 2004 donde el interés y proceso investigativo comienza a tomar forma, desarrollándose hasta junio de 2006. Tomo este tiempo porque fueron los años en los que el grupo “originario” (con algunas bajas en concreto) se mantuvo sin grandes modificaciones.

Octubre de 2006 señala la ruptura del grupo clase por motivos personales como embarazos, nacimientos, deseos de pasar a otro nivel mayor de complejidad, o directamente por no continuar con la actividad.

Pasamos al nivel escrito de catalán (nivel superior) solo 4 compañeros del año anterior, dos mujeres y dos hombres. Excepto yo, el resto no había comenzado las clases allá en octubre de 2003. Decido no tomar estas clases como material de investigación ya que el objetivo de las mismas era otro y mis acompañantes de viaje habían quedado en la estación anterior.

Marta, Hanan y Marcela fueron quienes marcaron en algunos momentos el ritmo del estudio.

Acontecimientos puntuales en sus vidas hicieron que el proceso fuera más interactivo, progresivo y flexible. Hubo épocas en las que tuvimos que parar, otras en las que caminamos más de prisa.

Estas tres mujeres generosas y francas que me abrieron su alma, su intimidad y hasta sus dolores, posibilitaron que la tesis comenzara a tener forma. Yo las escuchaba, me emocionaba, me “entregaba” a ellas sin más que mis sentidos y el grabador como mediador de sentimientos.

El camino transitado y el tiempo vivido colmado de situaciones, realidades y experiencias concretas se constituyeron en indicadores importantes a partir de los cuales nuestras historias de relación comenzaron a forjarse, se hicieron más fuertes, más intensas. Ese camino no lo descubrí con todas y entre todas de la misma manera. Fueron tiempos distintos de relación y no sé si empezó el día en que nos conocimos o reconocimos; o desde la relación de reciprocidad que fuimos entretejiendo. No

obstante y sin lugar a dudas las circunstancias vividas enriquecieron y alimentaron las relaciones.

Debo aclarar que cuando a relaciones me refiero, aludo a las relaciones que yo concretamente establecí con cada una de ellas y no que se haya desarrollado entre las cuatro una vinculación fuerte o significativa.

A las relaciones no hay que forzarlas, imponerlas ni violentarlas. Se dan o no, las deseamos, las alimentamos con el tiempo, la dedicación, el afecto, o no se desenvuelven. De allí que puede una persona relacionarse con otra, sin que en esa relación medie una tercera. En este caso, una de estas mujeres quedó al margen y fue solo conmigo con quien desarrolló una amistad de confianza.

Marcela, Hanan y yo comenzamos en la misma época catalán, octubre de 2003. Junto a nosotras, otras mujeres y hombres formaban parte del grupo.

Hanan fue con quien me vinculé bien comenzaron las clases. La recuerdo llegar el primer día, entrar al aula, mirarla e indicarle que había lugar para sentarse junto a mí. Nuestra primera aproximación fue visual, a través de gestos y sonrisas que se constituyeron en el germen de nuestra futura amistad.

Así, día a día me vi guardándole un lugar. La primera que llegaba a la clase de catalán reservaba el sitio para la otra y si llegábamos juntas buscábamos lugares contiguos. Cuando arribábamos casi juntas nos poníamos a hablar y siempre rodeadas de otras mujeres “armábamos” una ronda. Ella estaba allí pero no hablaba y si lo hacía era a través de frases breves.

Sin advertirlo, me escuché y me vi en diversas oportunidades y en distintos ámbitos sociales y educativos hablando de ella, de cómo era, qué hacía, qué decía. De alguna manera, nos brindamos mutuamente la posibilidad de conocer otra cultura, otra forma de pensar y actuar. Ella a mí me desveló, permitiéndome abrir mi mente y corazón hacia otros horizontes muy diferentes a los míos y ricos en saberes y experiencias. No sé si ella cambió algo conmigo, si la desvelé o no. Pero sin lugar a dudas fue quien me regaló la posibilidad y el deseo de hacer una tesis.

Con Marcela pasó más o menos lo mismo. Generalmente nos sentábamos al frente, ella junto a Katy y Elena. Al comienzo intercambiábamos miradas, sonrisas, saludos, hasta

que el tiempo, la asiduidad y familiaridad hicieron lo suyo. Así las preguntas, el diálogo y las opiniones que surgían nos posibilitaron ir conociéndonos de a poco. Formábamos parte de un grupo numeroso, dinámico, donde las conversaciones informales se desarrollaban habitualmente fuera del ámbito escolar, con un café, algo para comer, o simplemente nada, solo la compañía. El deseo de continuar una conversación hacía que permaneciéramos unos minutos en la puerta de institución más allá de la hora de clase.

Marta se incorporó al grupo en febrero de 2004, para el inicio del 2º trimestre. Recuerdo verla llegar con un coche de bebé....sin el bebé dentro; alegre, dinámica, activa. Ella explicaba que el coche era de su nieta, a quien debía buscar de la guardería una vez concluida la clase. Hablaba de su Cuba natal, de que era profesora de inglés y francés. Sin embargo, nuestra relación no iba más allá de la hora puntual de encuentro institucional.

Entre las mujeres y los hombres Buba, Hasan e Iván, se establecía una conversación espontánea, siempre había un tema del que hablar, del cual comentar. El diálogo en castellano fluía, se desarrollaba.

Estas parcelas de relación posibilitó que nos fuéramos conociendo, estar al tanto de cada uno, de cada una. Lógicamente, las relaciones que se establecieron no tuvieron la misma intensidad e importancia entre unas y otros.

Los subgrupos se fueron estructurando, se visualizaron. Marcela con Katy; Hanan y yo, y así otras más. Para algunas y algunos las clases de catalán eran simplemente eso, clases para ir a aprender la lengua. No hubo vinculación más allá de la hora de clase.

No sé muy bien por qué, pero desde los primeros meses le ofrecí a Hanan llevarla a su casa. Al comienzo me dijo que vivía cerca, pero después aceptó que la acercara. Esto se convirtió en una costumbre, tanto que Hanan y yo salíamos juntas de clase, o nos esperábamos en la puerta. Con ella y gracias a ella desplegué el don de la paciencia, la calma, la espera... de la tolerancia; abriéndome a la práctica de la relación, por el gusto de estar con ella. Había que darle tiempo y tenía yo que tener tiempo para escucharla y comprenderla. No era tarea fácil, ella no me entendía a mí, yo no la entendía a ella. Las palabras no alcanzaban, no decodificaban nuestro decir ni sentir. Sin embargo

“hablábamos”, “nos comprendíamos”, “nos acompañábamos”. Seguramente lo que primaba era las ganas de conocernos, compartir, de estar juntas, de entendernos.

Sin darme cuenta me vi entretejiendo junto a ella un gran telar donde los hilos de colores, olores y sabores se confundían, se enriquecían y donde oriente y occidente se sucedían y entremezclaban simultáneamente.

Antes de decidir el tema de la investigación y la invitación a participar en la tesis, mi relación con Hanan se había construido alrededor de momentos cuya significación y valor los reconocí después y fruto de la reflexión investigativa. Antes estos tiempos de relación fueron simplemente VIVIDOS Y DISFRUTADOS en la ocasión y en el lugar donde se producían. Desde este lugar de relación, nunca observé o dialogué con Hanan desde o con una preocupación investigativa. Simplemente nos INTERESÁBAMOS mutuamente de lo que a nosotras concretamente nos estaba pasando, con nuestras inquietudes, miedos y esperanzas. Yo preguntaba a su experiencia de mujer y musulmana sobre la cotidianidad de la vida misma, sobre dudas que tenía, sobre “supuestos” alimentados más por el imaginario social de lo marroquí, que por lo que yo creía o sentía. No sé qué es lo que nos unió desde el comienzo. Sin embargo, ninguna antepuso en la relación su origen, cultura, religión o ideología. Éramos simplemente dos mujeres que hablábamos de temas o cuestiones que nos importaban, de las inquietudes que teníamos, de las nuevas situaciones que vivíamos.

Debo reconocer que yo sentía hacia ella un gran impulso y necesidad de “protección”, de acompañarla. Acaso advertía y la veía muy sola, aislada, poco integrada e incorporada al grupo. Posiblemente su pañuelo y su ropa, la “aislaba” más, no antes ni durante las horas de clase, pero después de catalán... ¿qué?

Con Marcela y Marta el proceso de relación y vinculación fue más lento. Nuestro acercamiento se produjo después...el tiempo pasó antes que comenzáramos a intimar.

A comienzos de julio de 2004, cuando ya no asistíamos a clase de catalán, Katy la compañera irlandesa hace la propuesta de que nos reuniéramos en su casa para celebrar el fin de curso. En el ámbito áulico esa celebración ya se había producido, de allí que esta invitación tenía otro cariz, otro sentido. La idea era que hiciéramos una “cadena” entre todos donde cada una se pusiera en contacto con la otra y así fuéramos la mayor

cantidad posible de personas a la reunión. Hanan estaba de viaje, había marchado a Marruecos, o sea que no asistiría.

Ese encuentro de tipo social, fuera del ámbito institucional lo reconozco como la circunstancia, la punta y el inicio de un posterior desarrollo de relaciones entre algunas de las mujeres que estábamos presentes y que con el tiempo se intensificaron. Quizás es este encuentro el que irrumpe con más fuerza y refuerza la idea de trabajar la cuestión de las relaciones en el ámbito de estudio para personas adultas.

En esta celebración fue donde todas y todos contaron qué hacían, qué dificultades tenían en la inserción en el medio socio-económico catalán, qué esperaban, cómo vivían esta nueva etapa. Todos y cada una brindó su tiempo de escucha y consideración; todas y todos prestamos oídos y atención en la reconstrucción de nuestras historias personales. No había prisa, los relatos y narraciones surgían, se relacionaban, comparaban y se enriquecían desde las experiencias personales que habíamos tenido en nuestros países de origen, desde nuestras culturas y costumbres. La percepción atenta, la deferencia hacia los otros y el respeto cimentaron estos nuevos vínculos.

2.4.4. Las invitaciones...se hacen efectivas.

A Hanan fue a la primera que formulé la invitación a participar en la investigación (comienzos de septiembre de 2004) A esas alturas del tiempo, la conocía y sabía muchas cosas de ella, experiencias, vivencias y temores que a lo largo de un año me había relatado.

Recuerdo el día en que "formalicé" la propuesta de trabajar juntas. Habíamos salido de catalán y fuimos juntas a su casa. Hacía frío y estábamos en penumbra tomando té de menta cuando le explico en qué consistía la investigación. Me dice que YO comience cuando quiera y que le pregunte lo que YO necesite, que ella me ayudaría.

Tenía en mi bolso la grabadora guardada, pero decidí que ESE día no era el mejor para sacarla. No sé si el día gris, desolado, frío, invitaba a la confidencia, pero la misma se produjo. Hanan estaba inquieta, tenía una angustia personal. Comienza a contarme sus sentimientos y unas circunstancias muy privadas y puntuales. Tocaba escucharla y

nada más. Comprendí allí que la investigación podía esperar... sus miedos no. La grabadora quedó donde estaba... dormida en el rincón del bolso, dispuesta a salir cuando Hanan quisiera o estuviera dispuesta a contarme su vida. Estuve así, con la taza de té (calentando mis manos) escuchándola un largo tiempo, compartiendo sus inquietudes, dándole mi opinión... opinión que esperaba, solicitaba. Siempre le recordaba que lo que me contaba quedaba guardado en mí, que yo no lo repetiría. Ella siempre me contestaba, *“Yo sé a quién cuento mis cosas”*.

Por ello es que en la reconstrucción de su vida habrá situaciones que nunca revelaré, por respeto a ella, a nuestra amistad, aunque esa parte o aspecto de la historia sea fundamental para la tesis. Primero estará SIEMPRE Hanan como mi amiga, después estará Hanan la mujer compañera de estudio e investigación.

Con ella “he aprendido lo importante que es la confianza: inspirarla, conquistarla y promoverla. También he aprendido que no hay un solo modo de vivir la confianza y que no se puede excluir de este proceso personas o sujetos por prejuicio” (Porto, 1999:97)

En esos momentos de formalización de la tesis, Hanan estaba embarazada de pocos meses y mi preocupación y atención se hacía evidente. Sabía que estaba muy sola, que me necesitaba más que nunca.

El embarazo señaló un camino donde el sentir de mujer se puso en evidencia. Con ella volví a revivir una y mil veces mi experiencia materna.

Con algunos de los miedos, expectativas y cambios que toda mujer embarazada tiene, Hanan me “interrogaba”. Sin lugar a dudas yo y otras mujeres marroquíes seguramente, nos constituimos en los referentes importantes en ese momento de su vida, donde uno de los únicos contactos que tenía con el exterior era yo (a través de las clases de catalán o si pasaba a verla por su casa) y algunas mujeres marroquíes.

¿Qué era lo que me había pasado a mí en los primeros meses? si tenía náuseas, si era “normal” lo que sentía, si mis hijas se movían mucho en el vientre, si el trabajo de parto... Éramos dos mujeres que uníamos experiencias de vida, sentimientos, dolores y temores.

Así nos vimos “mostrando y revelando” nuestras vivencias, mi vivencia previa,

“cotejándola y contrastándola” con lo que Hanan en esos momentos estaba sintiendo. Era un ir y venir, un preguntar a la experiencia de otra mujer si lo que le estaba pasando era “normal”, frecuente, cotidiano.

Dilaté el inicio de las entrevistas (no así de la investigación) hasta después de que Hanan tuviera a su hija. Advertía que su interés estaba en preguntarme a mí algunas dudas, sensaciones y situaciones que se vive mientras se está embarazada. Durante ese tiempo de espera observaba a Hanan con mucha atención. Ella sabía que estaba trabajando con las otras mujeres, sin embargo, nunca me preguntó por qué no con ella, a pesar de que siempre intuí que ella lo deseaba. Fui yo la que le expliqué el por qué, que la veía cansada, ilusionada con su embarazo, expectante ante lo que le estaba pasando. Siempre me respondía que no había problema.

La primera entrevista la realicé en julio del 2005, mientras amamantaba a Sayida. Fue toda una revelación.

La segunda a la que me acerqué fue Marta. Con ella la relación era diferente. Pertenece a otra generación, sus experiencias de vida eran muy distintas a las mías, pero creo que ambas sentimos que la otra era una interlocutora importante con quien poder dialogar, compartir intereses.

El andamiaje de nuestra relación se fue construyendo de a poco y a partir de otras circunstancias y necesidades. Fue específicamente un trabajo intelectual el que nos unió y por el que tuvimos que compartir muchas horas. A partir de allí la relación se fue desplegando hacia los deseos, los sentimientos, las expectativas.

El destino quiso que en ese proceso de conocimiento Marta se enfermara y que yo estuviera allí, como una espectadora participante de todo lo que le acontecía.

Este suceso hizo que las entrevistas previstas fueran dilatadas en el tiempo, hasta que Marta me expresó su deseo de empezar y yo estaba preparada para hacerlo. Sin embargo, debo admitir que siempre tuve la duda, de que si Marta aceptó participar en la investigación por un deseo real o porque sentía que tenía un compromiso afectivo conmigo. Se lo expresé en más de una oportunidad y siempre exteriorizó su voluntad de participar.

La tercera y última fue Marcela. Fue la última en llegar pero con quien trabajamos su historia de vida con mayor intensidad y profundidad. De las entrevistadas fue la que observé con mayor libertad en el relato. Marcela desplegó su vida con un ímpetu que me impresionó. Siempre observé su deseo de colaborar, de continuar encontrándonos para conversar. Era como si, independientemente de la tesis, necesitábamos encontrarnos a conversar.

Marqué como fin de las entrevistas el día en que después de estar juntas me llama por teléfono y me plantea su preocupación ante partes concretas de su relato de aquel día. Ella estaba atravesando una pequeña crisis personal y opté por no entrevistarla más.

A los fines investigativos más entrevistas no aportarían elementos nuevos al relato y consideré que remover su vida en ese momento no era oportuno, es más creo que podría perjudicarla. Y eso distaba mucho de ser mi deseo.

Nunca mi interés en hacer una tesis iba a anteponerse al estado y ánimo de ninguna de las tres mujeres que me acompañaban.

En cuanto a Neus, la profesora, su “entrada” o no en la investigación fue una decisión difícil y complicada.

En más de una oportunidad y cuando la situación lo permitía, le comenté que estaba en un proceso de elaboración de una Tesis Doctoral con mis amigas de catalán, sus alumnas... Siempre se interesó en el tema, me preguntaba sobre lo que estaba haciendo y que si necesita ayuda contara con ella, que (si yo quería) podía entrevistarla.

Su explícita voluntad de contribución me llamó siempre la atención y más teniendo en cuenta que en esos momentos estaba en la etapa de observación, análisis y reflexión de lo que a las mujeres (en cuanto a la relación) les estaba sucediendo.

Cuando su figura como docente comenzó a ocupar otro lugar más relevante advertí que no podía dejarla al margen, debía “introducirla” puesto que las mismas mujeres hicieron alusión a ella y a su rol como docente. Este fue uno de los motivos que me llevó a un replanteamiento no solo de su incorporación sino de la tesis.

Resultaba oportuno ponerla al tanto de lo que hasta ahora había surgido y por qué necesitaba de su voz, su punto de vista. Tuvimos una charla a la salida de clase y se ofreció abiertamente a ayudarme en todo lo que necesitara. Le solicité una entrevista, a la que accedió sin inconvenientes, decidiendo juntas el día y la hora (después de una

clase). La entrevista (por iniciativa suya) fue en castellano y duró aproximadamente unos 50', en los que respondió a todas las preguntas que tenía para hacerle. Le pedí autorización para introducirla en el estudio y no manifestó ningún problema, como tampoco que la nombrara con su nombre de pila³⁰. En todo momento le garanticé el anonimato y la confidencialidad de los datos que me brindaba. Una vez concluida la entrevista, alegó que si me faltaba algo, no tenía inconveniente en volver a reunirse conmigo o, por el contrario, si me resultaba más práctico no tenía impedimento alguno de contestar vía Internet.

2.4.5. Relatarse a través de sus vidas...

“La investigación de “narrativas de vida” comprende la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal. [...] Aquí hablamos de “investigación biográfica-narrativa y no de “método biográfico-narrativo”, porque entendemos que actualmente, más que una estrategia metodológica (como, por ejemplo la entrevista), ha llegado a ser un enfoque propio o perspectiva específica”. (Bolívar y otros, 1998: 13)

Me incliné naturalmente hacia las **historias de vida** dado que las relaciones entre las mujeres que asistíamos a catalán se basaron y cimentaron desde las historias y vivencias personales, de quiénes éramos, qué hacíamos en nuestros países, qué esperanzas teníamos.

Las historias de vida tienen una riqueza enorme para el investigador. Quien se relata lo hace en compañía, no solo de otras personas sino de un contexto local y global del que da cuenta y explica el por qué de ciertos acontecimientos.

³⁰ Dado que la profesora es conocida en la Comarca, prefiero cambiarle el nombre y llamarla Neus.

Soy yo, son ellas y las circunstancias las que se visualizan, es una vida en singular que tiene una explicación dentro del tiempo y el espacio en el que se ha desarrollado.

Esas historias únicas fueron las que regaron e iluminaron las conversaciones, diálogos, confidencias. ¿Por qué, entonces no continuar en esta línea? Afirma *van Manen* (2003: 11) que

“la (auto) biografía ha puesto de manifiesto el valor de la unicidad de la experiencia personal y la prioridad del yo; los estudios narrativos han demostrado el poder de las historias para dar forma a la historia personal y colectiva; el feminismo y los estudios culturales han confirmado la importancia de la contextualización del significado interpretativo” ...

Aproximarnos al conocimiento a través de historias de vidas nos permite captar la riqueza y los detalles de las motivaciones, los sentimientos, deseos o propósitos, que seres singulares tienen, sienten, viven y que no pueden ser *“expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal”* (Bolívar y otros, 1998: 11)

Como necesitaba organizarme ante las historias que con fines investigativos iban a relatar, recurrí a autores (Bolívar, 2002; Latorre y otros, 1996, van Manen, 2003) y a investigadoras que utilizan o utilizaron el relato de historias de vida.

Tuve una interesante entrevista con *Laura Torradabella*³¹, quien me “recomendó” los pasos que tenía que dar para la puesta en marcha del proceso investigativo.

Así, en una primera entrevista a la pregunta inicial, abierta y necesaria de *“cuéntame lo que quieras de tu vida, empieza por dónde quieras”*, debía seguirle (en posteriores entrevistas) otras orientadas ya hacia el tema de la investigación.

El plantear una pregunta tan directa y abierta hizo que un abanico de posibilidades (impensables desde el primer momento) se presentara ante mis ojos y oídos.

Cada una eligió un trayecto distinto para relatarse y relatar su vida y yo, serena pero perpleja a la vez, dejaba que la historia fluyera desde dónde ellas quisieran y con la intensidad que cada una le pusiera.

“Las narraciones autobiográficas no son todas iguales. De hecho se dan las que

³¹ Torradabella, L.: profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona.

tienen que ver con la presentación de sí y las que tienen que ver con la búsqueda de sí... (en este último caso)...está en juego una identidad que se ofrece a la narración, una identidad que se busca y en cuya búsqueda se encuentra implicado el interlocutor...las narraciones son abiertas, dudosas, a veces inciertas y contradictorias". (Jedlowski, 2003: 34)

Me encontré con tres relatos totalmente diferenciados: uno más descarnado, otro más confuso y complicado de socializar, alguno más escueto.

La elección del momento a partir del cual relatarse fue elegida por cada una, ya que lo que deseaba era que fueran ellas las que se expandieran, que dieran el sentido a su crónica, a su relato.

Después y a medida que la investigación se desarrollaba, que las historias se desplegaban, yo insistiría sobre aquellos aspectos necesarios para la investigación. Pero en esta primera etapa no.

Hanan inició la entrevista interrogándome a mí. Necesitaba saber qué era lo que yo necesitaba que ella me contara; qué aspectos de su vida eran importantes pero para mí. No cuenta naturalmente nada, necesita la pregunta, que la guíe. Puede ser que la barrera del idioma hiciera que su relato no se expandiera con soltura. Observaba que le faltaban las palabras, que se desesperaba por hacerse entender. Pero independientemente de ello, en Hanan siempre hubo una actitud de apertura, de abrirse a las necesidades de la otra, en este caso yo.

Marta comenzó con el tiempo presente, con su jubilación que señala no solo el fin de una etapa productiva, sino el comienzo de otra y lejos de Cuba, en Cataluña. Aquí comienza otra vida, otro ciclo vital. Las referencias a su pasado lejano no son abundantes, solo sus padres, principalmente su madre aparecen como actores privilegiados en su relato. El resto está ligado casi exclusivamente a ella y su trabajo; a sus relaciones sociales en Cuba, Francia o Estados Unidos. Pero es su trabajo en lo que centra su atención.

Marcela en cambio, recurre a su infancia, a sus 4 años y... a partir de allí casi cronológicamente va relatando su vida. Sus encuentros y desencuentros vitales, la imagen de su madre, su vida en Barcelona, sus inquietudes y dudas. Marcela tiene tras de sí una larga historia de migraciones, de idas y vueltas, de búsqueda de un lugar donde vivir, pero no desde el punto de vista geográfico, sino el lugar donde estar y encontrarse a ella misma, a su felicidad.

Estos relatos iniciales realizados en la intimidad de la casa de alguna de ellas o en un bar, estuvieron mediados siempre por algo para beber y la grabadora como intermediaria.

Las biografías se fueron enriqueciendo a lo largo del tiempo, cuando las relaciones, una mayor confianza y los acontecimientos se sucedieron. Cada una (y yo también) formamos parte de los relatos, me interesé y se interesaron por mi independientemente de la tesis. Sin embargo, lo que la guió y orientó fue la relación, el interés, la escucha. Fueron sus vidas, mi vida; sus historias y mi historia, las que iban engrandeciendo o apartando (por algún tiempo) la indagación.

Historias que hablan de cambios, de experiencias y vivencias donde el establecimiento de relaciones con otras y otros ayudaron y atenuaron el proceso de migración que todas y cada una vivió.

Historias de vidas donde las nuevas amigas y el aprendizaje de la lengua catalana se enlazan armoniosamente, trozos de historias compartidas desde la complicidad, el afecto y el balbuceo de una lengua.

A estas primeras entrevistas les acompañaron otras, cuyo eje no estaba tanto en la vida de quien era entrevistada sino en su percepción y vivencia del aprendizaje de la lengua catalana y la circunstancia de ser inmigrante.

Destaco, por el valor que encierran en sí mismas, las entrevistas realizadas a Leonor³² y Pepe³³. La entrevista a Leonor fue realizada dentro de un marco “formal”, la de Pepe, fue informal. Ambos aportaron elementos fundamentales de análisis e interpretación y

³² Leonor: colombiana, asentada mucho tiempo en Ecuador, de aproximadamente 47 años, con procesos migratorios anteriores a España, viuda y con 2 hijos adultos.

³³ Ramón: vasco de aproximadamente 55 años, con 4 hijos adultos. Vivió en diferentes países del mundo, entre ellos Inglaterra. Manifiesta muchas inquietudes culturales y sociales. Pertenece al Rotary de la Comarca. Está pre-jubilado.

una clara y lúcida postura con respecto a lo que observaban que se desarrollaba durante las clases de catalán (como proceso de aprendizaje) y la red de relaciones que se entretejían en el aula.

La riqueza que encerraban las horas de clase por todo lo que habían aprendido con respecto a otras culturas, es destacada por ambos, como así también el descubrir a mujeres singulares, inteligentes y “bonitas” más allá del pañuelo que llevaban.

2.5. LA ESCRITURA Y EL CIERRE DE UN CICLO.

2.5.1. Entretejiendo historias.

Necesité un tiempo de abstracción para decidir cómo hacer para narrar las historias de estas amigas.

Creí conveniente en su momento, relatar la vida de cada una por separado. Después de darle vueltas a la cuestión pensé que entrelazar las historias, las vivencias y los decires de las tres permitiría formar como un gran tapiz donde los colores se entremezclan, pero cada uno tuviera su protagonismo. En algún trozo se destacaría el rojo más que un azul, en otro brillaría el amarillo, el gris y el negro serían la antesala del blanco... Paño donde indefectiblemente todos los colores estuvieran, con mayor o menor estridencia, más tenues o más fuertes...

Este tapiz representaría sus voces, aquellas que surgen con espontaneidad y naturalidad, desde la alegría y el dolor, desde el desencanto y la esperanza. Entretejer era enriquecedor.

Analiqué en profundidad lo que cada una dijo; escudriñé en mi memoria lo que viví con ellas, las emociones y sentimientos que desplegamos.

Narrar y dejar que alguien se narre, exige de un tiempo y un espacio abierto al diálogo, a la confianza, a la escucha donde cada una pueda desdoblar un gran espectro de posibilidades.

Zamboni (2002) estima que en ese espectro de probabilidades narrativas existe un lado derecho y otro izquierdo. El derecho situando en la parte diestra el destino universal

que como ser humano todos tenemos: nacer, vivir y morir. El segmento izquierdo, en cambio lo configura la singularidad de una existencia, su irrepetibilidad.

En las historias de vida de estas tres mujeres el destino colectivo y las peculiaridades individuales se sucedían y producían simultáneamente, anudados unos con otros.

Así, la vida y la esperanza; la vejez y la muerte; el vivir y revivir las existencias plenas de experiencias en Colombia, Cuba o Marruecos, formaron parte de un amplio calidoscopio donde las tonalidades y los perfiles variaban según el sentimiento o la percepción que anidaba en el corazón o en la memoria de cada una.

De allí que las cuestiones que surgieran fueran recurrentes. Quizás nuestro ser mujer; acaso la designación y asignación que nos daban de inmigrantes; posiblemente porque las emociones, los sentimientos y muchas de las vivencias que todos y cada una tenemos son más universales de lo que creemos.

Por ello es valioso advertir cómo a pesar de las diferencias que nos separan hay experiencias y aspectos que se repiten independientemente de si somos mujeres, inmigrantes, latinoamericanas, árabes... Y que nos enlaza.

Entretejer no es tarea fácil. A veces avanzamos en el telar, otras nos tenemos que detener y “des-tejer” ya que algún hilo se corrió, nos olvidamos otro, se nos escapó alguno.

Intentaré hilar bien, aunque algún punto seguramente se me escurrirá, ya que soy conciente que *“la mediación de la memoria entre el tiempo vivido y las configuraciones narrativas”* (Ricoeur, 1999: 7) pasan por el tamiz de los sentimientos y sensaciones que a lo largo de nuestras vivencias vamos y hemos experimentando.

Seguramente en sus relatos y recuerdos a estas mujeres y a mí nos ha sucedido lo que afirma Zamboni (2002: 23) cuando señala que *“al recordar un período muy largo de la existencia lo que nos orienta es lo que nos ha emocionado”*.

Como a lo largo de la tesis, Oriente y Occidente se unían, enlazaban y desligaban sucesivamente, opté por desarrollar un capítulo con aquellos temas, cuestiones y puntos de vista vinculados directamente a Hanan y que daba cuenta de su perspectiva como mujer musulmana. Ese capítulo aparte lo considero oportuno desdoblarlo puesto que son saberes que surgen desde el relato y sentir de una mujer cuya cultura es

diferente a las demás. Hay aspectos de su vida, símbolos y procederes que la singulariza aún más.

2.5.2. Finalización de la recogida de información.

El decidir cuándo poner punto final al proceso de recogida de la información es un momento crucial de todo proceso investigativo. Si este corte no lo propiciamos parecería que siempre nos faltan más datos, historias y encuentros.

El no volver a tomar más entrevistas estuvo marcado por el modo en cómo se habían desarrollado las mismas. Pero fueron sus circunstancias y sus momentos personales, aquellos por los que estaban atravesando Hanan, Marta o Marcela los que señalaron el cierre.

En cuanto a la observación participante, el cese estuvo marcado por la finalización del tercer año del curso (señalaba la obtención del certificado A de catalán) Mis vivencias posteriores en clases de catalán pero con otro grupo y la misma profesora no forman parte de la presente investigación.

2.5.3. Diálogos y conversaciones que alimentaron la investigación y su cierre.

Siento que esta tesis no es solo mía, son muchas las personas que me han ayudado, desde un diálogo profundo, reflexivo, hasta acaloradas discusiones al respecto.

Recuerdo el día en que me acerqué a Nuria Pérez de Lara a preguntarle si podía (y quería) ser mi Tutora. Estaba en 1º año del Doctorado, teníamos que presentar el Estudio Integrado Monográfico y nos habían sugerido que buscáramos a un docente que nos tutoriara. Cuando le consulté a Nuria, en la puerta de su despacho, ella me contestó con una pregunta: si quería trabajar con ella solo el EMI o si era también para la Tesis. La verdad es que la pregunta me desconcentró, ya que yo a la Tesis la veía

muy lejana en el tiempo. Ante mi afirmación, era yo la que quería saber si ella también lo deseaba, porque si no, consideraba que no podríamos hacerlo juntas.

El haberla elegido (y que ella me eligiera) para trabajar fue una de las decisiones más importantes y fundamentales para que el largo camino de la tesis fuera un camino, no exento de dificultades pero allanado desde la sabiduría, sapiencia y prudencia de una Directora que supo esperar, que advirtió cuando era necesario dar una vuelta de rosca al asunto, que me ayudó en los buenos y en los malos momentos.

Recuerdo cada una de las tutorías. Yo con mi grabadora dispuesta a escucharla y deseando no olvidarme ni de un detalle.

Regresaba a mi casa y en el camino iba apuntando aquellas cosas que seguían resonando, que me habían impactado por algo. Al llegar comenzaba la transcripción, no quería que se me olvidara nada... y mientras lo hacía, una vorágine de pensamientos, reflexiones y conceptos comenzaban a bullir.

Si hay algo que siempre he valorado y valoraré de Nuria fue su escucha, discreción y mesura. En más de una oportunidad sentí (o yo creí) que no compartía algunos de mis planteamientos ideológicos, mis puntos de vista hacia determinadas cuestiones. No obstante, NUNCA discutió al respecto, aceptó lo que estaba escrito. Me guiaba pero no dirigía hacia los lugares que quizás a ella le hubiera gustado llegar. La Tesis era mía, la pensábamos juntas, me abría puertas, me introducía por callejones, donde para salir tenía yo que poner todo mi ingenio, mis dudas, mis temores. Sin ella esta producción hubiera resultado imposible.

¡Gracias, Nuria!

Andén del metro de la Universidad de Barcelona, parada Mundet. Mientras espero que llegue mi convoy, dirección Zona Universitaria llega el otro y de dentro sale Caterina Lloret. Como siempre nos saludamos con cariño y afecto.

En el acto Caterina se sienta en el banco de la estación, saca su libreta y comienza a leerme citas que seguramente me ayudarían en la tesis.

Pasaban los vagones...no sé cuántos, pero seguro que muchos, y ambas seguíamos allí hablando del tema, intercambiando puntos de vistas, cuestiones y Caterina recomendándome bibliografía. De ese día recuerdo: “*Un extranjero con, bajo el brazo, un libro de pequeño formato*” de Edmon Jabés (2002) Galaxis Gutiérrez, Círculo de

Lectores. Me cuenta que se lo habían regalado unas alumnas mejicanas. Abre su libreta y comienza a dictarme citas concretas del libro, que paradójicamente me ayudaban a repensar el tema. Así una y miles de veces más.

Caterina y su libreta estaban allí, siempre con la recomendación, la anécdota, el chiste. Me llamó siempre la atención en cómo me trataba, como a una igual: de colega a colega, aunque fuera su alumna.

Sus comentarios me hicieron reflexionar, me hicieron pensar y me permitieron escribir...su opinión para mí siempre tuvo una relevancia especial.

Fue la primera persona que elegimos con Nuria para integrar mi tribunal de tesis. He disfrutado mucho con ella, su risa jocosas y su estar en el mundo nunca lo olvidaré.

Gracias, Caterina...

Con Ana Arévalo vivimos, convivimos y nos reconocimos una vez acabado el cursado del doctorado. Antes, nuestros diálogos los compartíamos con los y las compañeras del doctorado, pero fue acabar y sin saber muy bien por qué cada vez que bajaba a Barcelona nos encontrábamos para charlar.

Los temas fueron diversos y giraban alrededor de lo que nos pasaba en esos momentos, dudas de cómo abordar la investigación, preocupaciones. Fueron horas de mucha intensidad, con café de por medio y en la cafetería de la Universidad. Fueron unos tiempos y unos espacios buscados por ambas, nos dábamos el tiempo para estar juntas.

Creo y así se lo expresé en más de una oportunidad, el pre-juicio que yo creía (desde un prejuicio también) que Ana me tenía, por lo que yo creía que representaba para ella. Todo eso se desvaneció mientras la relación de amistad se afianzaba y en la medida en que ambas exponíamos sin tapujos nuestros sentimientos, ideas y conceptos.

Primero estuvimos juntas, éramos, físicamente solo las dos en esa mesa de café, pero después se agregó una más a la tertulia. Su presencia hizo que inevitablemente nuestras experiencias de mujeres, madre (o futura), hijas, hermanas... se explayaran. Amanda pasó a ser el eje, centro y universo de nuestro diálogo. Besitos Amanda.

Ana me enseñó mucho y me escuchó aún más...

Gracias, Ana.

Con Anna Nuri desde le primer día del doctorado establecimos una relación de hermanas y amigas, aquellas que se confían todo y en quién confiamos siempre. La similitud de nuestras inquietudes investigativas hizo que nuestros diálogos fueran intensos y enriquecedores, que nuestros interrogantes a la realidad fueran constantes. Siempre recurrimos una a la otra si necesitábamos algo: la última bibliografía, los congresos, comunicaciones, una amiga a quien escuchar o en quién confiar. Siempre me valoró desde la amistad y los saberes, siempre la valoré desde sus saberes y el gran afecto que le tengo.

Gracias Anna.

Muchas más personas dialogaron conmigo...Anna Gómez, Asun, Remei, Pepe Contreras, las mujeres de DUODA... a todas y cada uno mi infinito agradecimiento.

Estos diálogos estarían inconclusos si no trajera a la narración a Roberto, mi compañero de viaje hace 23 años. Fue gracias a él que pude dejar a mis deseos de realización personal que se expandieran. Su ímpetu es contagioso, sus profundas opiniones y meditaciones sobre la inmigración y los inmigrantes me hicieron reflexionar, repensar, dialogar conmigo misma y nuestra realidad personal, de pareja y familia.

Nuestras conversaciones eran y son tan ricas, que las emociones, los saberes, las experiencias y las ideas afloran, bullen. Tenerlo de interlocutor y contar con la mirada de una persona que reflexiona y opina desde otro lugar, desvinculado totalmente del mundo educativo, es un privilegio.

Siempre me interesaba descubrir cuáles eran sus sentimientos, cómo estaba viviendo esta nueva situación, qué le sucedía. Aprendimos juntos, nos extrapolamos hacia nuestras hijas, nos preocupamos por ellas, tratamos de caminar juntos. Aprendí que la vida es lo que es y que simplemente hay que vivirla y, si es en compañía y relación, mejor.

Gracias Roberto.

2.5.4. Entrelazar el informe de investigación.

El momento de escritura de la tesis estuvo marcado por muchos tiempos y estaciones, unos cuantos veranos e inviernos.

Paralelamente al proceso de investigación la elaboración del informe se iba produciendo, específicamente aquellos capítulos de teorización, de aclaración de posicionamientos epistemológicos e investigativos. No obstante, cuando advertí que el material recogido era importante y notable comencé a introducir voces, situaciones y acontecimientos que por su relevancia daban luz a la teoría y a la investigación.

El proceso de escritura se caracterizó por constantes fases de idas y vueltas, de desarrollo de conceptos e ideas, de reelaboración de concepciones, conocimientos y significaciones.

La ansiedad por tener todo cerrado, bien construido y producido hizo que no avanzara como yo quería. En cada relectura poco o mucho cambiaba. Utilizaba por ello, distintos colores para diferenciar lo nuevo de lo antiguo, lo antiguo lejano de lo antiguo próximo... Nunca estaba conforme con la producción y por ello necesitaba yo misma poner un límite. No sabía ya que número ponerle a las nuevas versiones que escribía, ampliando a las anteriores. Correspondía ya cerrar mi ciclo y... el ciclo de la tesis había llegado a su fin.

PARTE SEGUNDA

ANALISIS DE SENTIDO.

LA INMIGRACIÓN,

LAS INMIGRANTES Y

LAS CLASES DE CATALÁN

CAPITULO 3: LA INMIGRACIÓN

*“Uno se despide insensiblemente de pequeñas cosas,
lo mismo que un árbol que en tiempo de otoño se queda
sin hojas...*

*Al fin la tristeza es la muerte lenta de las simples cosas,
esas cosas simples que quedan doliendo en el corazón.*

*Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida,
y entonces comprende como están de ausentes las cosas
queridas.*

*Por eso muchacho no partas ahora soñando el regreso,
que el amor es simple, y a las cosas simples las devora el
tiempo.*

*Demórate aquí, en la luz mayor de este mediodía,
donde encontrarás con el pan al sol la mesa tendida.*

*Por eso muchacho no partas ahora soñando el regreso,
que el amor es simple, y a las cosas simples las devora el
tiempo. (Armando Tejada Gómez³⁴)*

3.1. SER EL OTRO...SER INMIGRANTE EN CATALUÑA.

“Dice el poeta:

*“El huésped es también lo otro, el extranjero, lo ajeno,
lo otro como otro: lo que nos adviene.*

*El que no podríamos esperar porque no le conocemos,
al que no podemos llamar por su nombre,*

por no hablar su idioma, por ser palabra nueva”

(Mujica, H., pág. 131)³⁵

³⁴ Tejera Gómez: poeta argentino.

³⁵ Mujica, H., (2002) *Poéticas del vacío*, Buenos Aires, Trotta. Citado por Frigerio (2003)

El Otro distinto irrumpe en nuestro paisaje natural...paisaje que bruscamente (según el sentir del de dentro) ha cambiado.

Ya la homogeneidad no existe, no somos todos iguales o más o menos iguales.

Los colores, los sabores, los olores, las vestimentas y nuevas fisonomías se presentan, desequilibran, nos dejan en un aparente desamparo. Desamparo que puede desencadenar la fuerza de la prevención (González, 2003), la desconfianza frente a este distinto que tengo junto a mí, que no sé cómo es, qué desea, qué busca. Empero, (a veces) no somos capaces de advertir que en ese encuentro, en esa visión mutua opera la reciprocidad de la ajenidad. Ambos somos diferentes, ambos somos ajenos, ambos nos extrañamos frente al otro.

“El Otro es, pues, una expresión que me fue dada para referirme a todos aquellos hombres o a uno sólo que me resultan ajenos [...] Esa expresión me ha sido dada, para hablar desde la lejanía, desde la ajenidad, de alguien que no sé, no quiero o no puedo nombrar” (Pérez de Lara, 2006: 185)

Y no puedo hacerlo si no deseo o no puedo ubicarme en el lugar de la apertura, de la comprensión mutua, de la cercanía.

Nos constituimos en Otros u Otras diferentes y ajenos según el lugar en el que estemos y con quiénes estemos.

De este modo, fluctuamos entre nuestra ajenidad con respecto a los de dentro y nuestra ajenidad por ser nombrada junto a mis iguales, no soy ni un YO que se relaciona con un TU. Somos los y las otras desconocidas a quienes no nos nombran y a quienes no nombramos porque no conocemos.

Por ello, no nombrar a los que llegan de fuera, continuar generalizándolos y restringiendo la mirada a su condición hará que la distancia en la relación impida reconocerlos por sus nombres, por sus singularidades, por quiénes son. En consecuencia, serán siempre (y hasta que mutuamente lo deseemos) unos Otros, unos desconocidos.

3.1.1. La dona argentina. Identidades resquebrajadas

Hace aproximadamente siete años que el tema de la inmigración ronda en mi cabeza y...en mi corazón.

Mi vivencia personal -ser hija de inmigrante español en Argentina y hoy ser yo y mi familia inmigrantes argentinos en España- me hizo repensar en cómo una experiencia vital tan impactante como es la de emigrar, podía ser teorizada.

Comencé a interesarme por las cuestiones de la inmigración aquí en Barcelona, al ser reconocida tanto yo como mi familia, más por nuestra procedencia que por nuestros nombres. Dejé de ser a secas “Susana” para pasar a ser “Susana, la argentina”, o directamente “la dona argentina”.

Esta situación interpretada quizás como absurda e insignificante para algunos, involucra mucho más que incorporar una nacionalidad a un nombre. Introduce a una identidad y personalidad (en estado de cierta fragilidad) representaciones, ideas y por qué no decir, prejuicios (propios y ajenos) que poco o mucho tienen que ver con la singularidad de esta o este inmigrante en concreto.

Diario de campo (noviembre 2000) “Mis hijas llevan apenas una semana escolarizadas en Barcelona. Una tarde llega una de ellas, muy enfadada y casi a punto de llorar, porque el trabajo que entregó a su profesor-tutor, éste lo arrojó a la basura porque no estaba grapado³⁶. Me comenta que si no hubiera sido por el Dani, un compañero de clase, ni se entera por qué se lo tiraron, y que el profesor siempre hace lo mismo: arrojar a la basura aquellos trabajos que considera que no están bien. Solicito una entrevista con el tutor para hablar de cómo esa “estrategia didáctica” le había afectado a mi hija, que consideraba que arrojar a la basura un trabajo porque no está grapado, encierra en si mismo una violencia real y simbólica importante, que se despreció tiempo, esfuerzo y dedicación por parte de una alumna que no entendía el significado de la palabra, etc. Recibo como única respuesta y reflexión: ‘¿cómo les gusta a los argentinos el psicoanálisis!’ Me deja sin palabras... ¿qué puedo hacer ante esto?

¿Qué hacer cuando a una personalidad se antepone la nacionalidad y con ella todo lo que gira (positiva o negativamente) alrededor de la misma? Que si los argentinos

³⁶ En Argentina no se utilizaba la palabra grapar, sino un sinónimo, abrochar.

psicoanalizamos todo, que si somos más europeos que sudamericanos, que si... ¿Dónde me ubico, dónde ubico a una niña a quien la violentaron en su proceso de aprendizaje? ¿Quiénes somos? ¿Belén, Lourdes, Rocío, Roberto, Susana...o las y el argentino, uruguayo, brasilero...?

Por eso (y seguramente muchas cosas más) emprendí un camino nuevo, deseando encontrar las respuestas a mis inquietudes, miedos y temores.

Y teorizando, leyendo, escribiendo, compartiendo con otros y principalmente con otras inmigrantes, pude elaborar paulatinamente mi nueva condición, comprendiendo que anteponer una Posición (la de ser inmigrante), a Mi Ser (mujer, madre, esposa, doctoranda, amiga, compañera...) no me permitía desarrollar mi personalidad.

Poco a poco comencé a explorar nuevas realidades, nuevos horizontes, buscando sin proponérmelo, algunas respuestas a tantos interrogantes que la cotidianeidad me presentaba...Y en esa cotidianeidad me encontré a muchas y muchos quienes en situaciones similares a las mías les ocurría cosas parecidas.

Caminar con otros y otras es alentador, enseña mucho, compartimos más... Será cuestión entonces de pedirles que me acompañen en este camino de la teorización donde sus experiencias vitales sean convertidas en saberes auténticos donde el hacer, sentir, el decir y el vivir se conviertan en herramientas válidas de enseñanzas y de aprendizajes.

3.1.2. ¿A quiénes nombramos como los y las inmigrantes, los y las extranjeras, los y las otras...?

Cuando tratamos de especular referente a ello, los “tratados” y teorías que sobre inmigración existen nos aturden con definiciones acerca de lo que es migrar; las condiciones en las que se efectúan las mismas y quiénes son los seres humanos que emigran.

Quiénes (hombres y mujeres) y circunstancias o motivaciones internas o externas se unen inexorablemente, van de la mano, se alimentan unas de otras. Sin embargo, lo que

singulariza a todo individuo que emigra son las reacciones emocionales que todos y cada uno va experimentando.

Entonces, ¿a quiénes nombramos cuando hablamos de sujetos que emigran?

Definir a los seres humanos no es una tarea que me guste, pero debo aclarar y aclararme sobre quien y con quienes hablaré.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001: 1279) define como **Inmigrante** a la persona que inmigra, o sea: *“dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas”*.

Grinberg y Grinberg (1984: 30) señalan que los inmigrantes son aquellos sujetos que *“han decidido establecerse en el nuevo país en forma permanente, aunque tengan la posibilidad de retornar al país del cual provienen.”*

Estas definiciones de lo que es un inmigrante los colocaría, nos colocaría a todos y todas en igualdad de condiciones en lo que **arribar** de fuera se refiere, a la **extranjería** y al de **establecerse** en un nuevo país, región. Pese a ello, sabemos que a los inmigrantes hay **características** que los enlaza y hay **condiciones** que los separan. O sea que la **identidad** y la **diferencia** se **anudan** y **des-anudan** permanentemente. Esto es visible, aparece.

Se habla de inmigrante y extranjero. ¿Es igual? ¿Es diferente? Recorro nuevamente al Diccionario de la Real Academia Española (2001: 1026) para quien el **Extranjero** es el *“que es o viene de país de otra soberanía”*.

A diferencia de inmigrante, cuando de Extranjero se habla, no se hace referencia alguna a la idea de establecimiento, de domiciliación.

La **temporalidad** y el **arraigamiento** sería, entonces, lo que condicionaría el **Ser** o el **Estar** en un estatus u otro y los que hacen posible la distinción entre trabajadores extranjeros e inmigrantes.

En el caso de los primeros la separación y la situación de alejamiento son momentáneas. Ellos, al tener la certeza de volver (o por lo menos así lo creen), viven esta etapa como transitoria, con el pensamiento puesto más en el regreso. Y en esa transitoriedad la nueva

situación es vivida con una carga importante de descubrimiento, anhelo de conocer y reconocer lo distinto.

Para los inmigrantes la situación es distinta. Fueron ellos y ellas los que decidieron (u otros lo hicieron por ellos: circunstancias, sucesos, promesas incumplidas...) salir de su país y permanecer en uno nuevo.

La posibilidad de regresar de uno u otro es factible, pero a pesar de ello, la vivencia de pérdida y ruptura de vínculos es experimentada con mayor intensidad y dolor por el inmigrante que por el extranjero- trabajador temporal.

Al teorizar acerca de la inmigración, no podemos dejar al margen otro tipo de migración, aquella ligada a motivos políticos, religiosos o ideológicos, donde a los sujetos se les fuerza a vivir fuera de su país. Son los llamados “exiliados”, “refugiados”, “desplazados” o “deportados” quienes a su condición de expulsados involuntarios se añade la imposibilidad de volver a su lugar de origen...Y cuando pueden hacerlo los recuerdos, el dolor, los rencores y las pérdidas pueden con algunos de ellos.

Trabajadores extranjeros, inmigrantes, refugiados, exiliados, deportados, desplazados... ¡tantos nombres para designar a las personas!

Sabemos muy bien que a veces las definiciones teóricas no operan en la realidad, o en la traducción que los seres humanos le damos a las mismas.

La diferencia no estaría en unos u otros, inmigrantes o extranjeros, sino en cómo y en quién los y las nombra, desde qué lugar lo hace y con qué sistema de significación lo hace.

El “*travestismo discursivo*” (Duschatzky y Skliar, 2001: 185) al que se recurre para designar desde una realidad a unas personas, hace que disfracemos con palabras, las representaciones que sobre los unos y las otras se tiene.

Se incorporan nuevas (o viejas) palabras, (**comunitarios y extracomunitarios... los del Este, los del Norte, los Latinos**) para designarlos y designarnos, como si en este juego dialéctico se encontraran las respuestas a los celos y temores que surgen ante el y la extraña que tenemos frente a nosotros.

Pero al dar nuevos nombres, palabras y explicaciones no aclaramos ni revelamos quiénes son y a quiénes nos estamos refiriendo.

El lenguaje se constituye así, en un poderoso vehículo para expresar, comunicar pero también para ocultar valores concretos, miedos e inseguridades.

3.1.3. La inmigración una cuestión... ¿Ideológica y/o antropológica...o...?

El fenómeno de la inmigración en la última década del siglo XX, ha supuesto para España un acontecimiento de tal magnitud que el mismo no deja indiferente a nadie. Ello hace que se alimente desde el imaginario social colectivo una percepción global sobre la inmigración y los inmigrantes, que a veces poco se condice con la realidad.

La cantidad de inmigrantes que España recibe es, numéricamente inferior a los emigrantes españoles censados actualmente, por ejemplo en América Latina. No obstante, esta realidad empírica no es advertida ni captada en toda su extensión por la opinión pública, para quienes la presencia y apreciación del otro distinto y diferente es vivida en ocasiones como una amenaza y/o como una intimidación. (*Izquierdo, 1996*)

Es tal esta vivencia que la encuesta del CIS³⁷ publicada en diciembre de 2005, sobre los problemas sociales del país, concluye que el segundo tema planteado como problema grave para los españoles es la inmigración; que un 60% piensa que hay demasiados inmigrantes y un 85% desearía que sólo entraran inmigrantes con contrato de trabajo.

A pesar de ello, no podemos dejar de reconocer que estamos en un mundo donde la diversidad se presenta de múltiples maneras, nos hallamos rodeados de personas cuyas características son diferentes, que desarrollan todo tipo de actividades con variados estilos y pautas; que responden y actúan de diversas maneras. La heterogeneidad nos caracteriza, vivimos y convivimos con ella.

No caben dudas que el paisaje urbano y rural español ha cambiado. La diversidad y diferenciación se palpa, se vive, no sólo por las apariencias físicas, las costumbres, los nombres o las adscripciones religiosas de los nuevos inmigrantes.

³⁷ CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Los sujetos sociales detienen su atención generalmente en lo visible, en si se lleva pañuelo o no, que si el color de piel, que si los rasgos delatan nacionalidad, de si... No obstante, hay una serie de características y de condiciones que a los y las nuevas residentes definen aún más y que en ocasiones pasan “inadvertidas” para el general de la población. Y es que junto a lo evidente los y las inmigrantes somos **portadoras de un sistema antropológico específico cuyo núcleo central es la estructura familiar**. Es aquí, por lo tanto, donde aparecen las **reales diferencias**, al introducirse y definirse paulatinamente modos de vida determinados que tienen mucho o poco que ver con el estilo y sistema familiar español y que sirven de soporte a las creencias religiosas e ideológicas de los distintos colectivos de inmigrantes. (Todd, 1996)

Diario de campo (5/6/05) "Sayida tiene días. Voy a verlas a la madre y a la niña día por medio. Una tarde al llegar encuentro a Hanan muy cansada, me dice que la niña tiene el sueño cambiado. Entro a la habitación y la veo a Sayida envuelta con un gran pañuelo, como si de un chorizo se tratara. Me asusto y le pregunto a Hanan por qué está así. Hanan me contesta que hasta el mes no se le puede cortar las uñas y que como se araña la cara, le dijeron otras mujeres marroquíes que hiciera eso."

Debo reconocer que mi perplejidad ante esta situación fue grande.

Claro está que puertas adentro todo y toda inmigrante seguimos con los usos y costumbres de nuestros países o pueblos. En estos casos la tradición oral, el legado que generalmente las madres o mujeres van dejando juegan un papel fundamental.

Pese a ello, a veces esta realidad se “resiste”, casualmente, a ser mostrada en toda su extensión o directamente es ignorada, obviada.

La basta bibliografía, las tertulias televisivas y radiofónicas que sobre el tema de la inmigración se genera, pocas veces desarrollan sus análisis hacia estas cuestiones y cuando lo hacen, refuerzan los tópicos que sobre algún colectivo se tiene. Por ejemplo la opinión popularizada sobre los latinoamericanos es que hacen mucho ruido, que les gusta poner la música alta y que no respetan los horarios de descansos de la vecindad. Esta realidad es reforzada y generalizada desde algunos medios de comunicación a partir de casos concretos que ellos mismos ejemplifican.

Los análisis e interpretaciones de la cuestión de la inmigración, la mayoría de las veces, quedan casi limitados a las condiciones laborales de los y las inmigrantes, a lo que aportan a las arcas de la Seguridad Social, a las políticas de regularización implementadas por distintos gobiernos, en cuáles son los colectivos más numerosos, en qué trabajan, cómo viven, dónde lo hace. Ante el aumento de actos delictivos perpetuados, algunos, por bandas organizadas provenientes de otros países, la discusión incorpora elementos como el de la exportación de nuevos modos de actuar y concretamente de delinquir de estas personas y que son “desconocidos” aquí.

Estos análisis realizados en momentos donde la situación y sensación de inseguridad experimentada por todos (y no solo por el autóctono), refuerzan el temor y los prejuicios hacia colectivos concretos de inmigrantes, justificando de esa manera, la necesidad de impedir que lleguen más personas a España.

Desde esta perspectiva, la inmigración y los sujetos concretos son representados y nombrados desde la “**problemática**”³⁸, como fuente de inconvenientes, que exportan mayor complejidad y dificultad al país receptor. Y al ser caracterizados de esa manera, se alimenta aún más y a partir de distintos sectores la “**psicosis de la invasión**” (Izquierdo, 1996) y/o una alarma social, acaso injustificada.

Esta convicción de que invadimos, de que nos invaden, va acompañada, en ocasiones, de unas opiniones y conceptos sobre el y la inmigrante como aquel sujeto cuya carencia, falta y desigualdad se mide por lo económico, lo cultural, lo racial, por tener o no papeles... por lo que le falta y no solo por su condición de proceder de otro lugar, de otra región.

De allí que, se es inmigrante no solo por su **Ser**, sino también por su **estar** en la sociedad receptora y en cómo la misma incluye o excluye al otro de fuera.

No obstante, “la relación con el extranjero implica siempre una tensión con el grupo político del cual resulta su contraparte, y tanto la exclusión o el rechazo que pueden padecer por su condición derivan de esa construcción previa del “otro” como extranjero. La consecuencia inmediata es la identificación de su figura con

³⁸ Diversas publicaciones periodísticas (La Vanguardia, El Periódico de Catalunya, El País), debates televisivos, títulos de artículos, comunicaciones; como así también propuestas de acción de los distintos partidos políticos aspirantes a ocupar las alcaldías de ciudades y pueblos de Cataluña presentan al tema de la inmigración, del inmigrante implícita o explícitamente como problema, desde la falta.

aspectos que acentúan el rechazo, como rasgos de carácter atribuidos a la raza, o bien cuestiones confesionales, lingüísticas o culturales que lo vuelven inasimilable o peligroso para esa comunidad.” (Villavicencio, 2003:70)

Diario de campo (2001 en adelante) “Cada vez que en una conversación informal sale el tema de los inmigrantes, casi siempre y de forma recurrente el o la interlocutora que tengo adelante, generalmente autóctono, se “esfuerza” en hacerme entender que mi familia y yo no somos inmigrantes, somos como los de aquí, a lo sumo extranjeros. Cuando les pregunto el por qué nos ubican en ese lugar, me contestan porque los argentinos somos muy parecidos a ellos, que somos gente culta, muy bien preparada, que estamos totalmente integrados y sin inconvenientes, que tenemos muchas raíces europeas. Casi todos tienen algún pariente en Argentina... Ante esto siempre me he preguntado si no estaría operando una discriminación positiva, ya que nos reconocen como de dentro (al incluirnos) sin perder nuestro ser de fuera.”

Al no ubicar a ciertos colectivos de inmigrantes en el lugar de la falta, sino en el otro extremo: cultos y con fuertes raíces europeas hace que la percepción, integración y acogida sea efectuada e interpretada tanto para el autóctono como para el inmigrante desde otro lugar, el lugar de la aceptación, aprobación y beneplácito.

Desde el autóctono es no sentirse ajeno frente a este otro (que tiene mis mismas raíces); para este otro es no sentirse tan extraño, todo lo contrario. Es habitar una nueva casa, prolongación de la suya, la de su origen.

Pese a ello, estas relaciones de aparente semejanza no están alejadas ni excluidas de tópicos acerca de lo que este sujeto de fuera es o creemos que es.

Sin embargo, esta percepción aparentemente “positiva” de algún tipo de colectivo, dependerá de qué colectivo de autóctono lo juzgue y en qué momento histórico se haga. Si yo que soy de aquí, por ejemplo, veo “amenazada” mi “integridad” profesional, por esta persona de fuera, la representación y sentimiento que hacia el otro u otra tendré estará mediatizada por el temor de que arriben a mi país para apropiarse de lo que considero, legítimamente que es mío y construido durante años. De allí que, para ciertos colectivos de profesionales autóctonos la llegada de inmigrantes bien preparados y

formados les generen tensión y malestar, expresados a través de diferentes maneras de descalificación, como un escudo ante la desconfianza y la sospecha.

En otras épocas, la llegada de psiquiatras argentinos a Cataluña y España, puso en evidencia (en algunos) el rechazo y recelo que la llegada de este otro le generaba.

Vista y circunscripta la inmigración a factores económicos, a carencias, déficit y origen; y la asociación, en algunos casos casi perversa, de que la diferencia y el diferente es una amenaza; produce efectos sociales no esperados ni deseados, germen a veces de acciones xenóforas y racistas (*De Lucas, 1996*).

Estas consecuencias, con dolor, son claramente expuestas por un lector en el periódico La Vanguardia, quien señala:

Condena de por vida:³⁹ *“Venía leyendo en el tren informaciones y opiniones sobre la oleada de violencia desatada en Francia. Hace cuatro años vine a Barcelona para estudiar Ciencias Políticas y regresar después a mi país. Pero construí mi vida aquí (amigos, aspiraciones, amor...) y solicité la nacionalidad española. Llegué a la estación del pueblo donde vivo habiendo leído las teorías de diferentes expertos respecto a la crisis parisina. Algunos negaban la posibilidad de que esto ocurriera en España... Yo intentaba encontrar respuesta a tanta ira desatada. La respuesta llegó lúcida al final de las escaleras mecánicas; dos agentes me detuvieron a mí, a un colombiano y a un marroquí. En el rato que nos tuvieron retenidos, lo comprendí todo, supe que, aun teniendo la nacionalidad española, nunca dejaría de ser sospechoso. ¿Plena integración? Ni aunque hable fluidamente catalán. Estoy condenado a la exclusión, al igual que los miles de hijos de inmigrantes de tercera generación que incendian coches y edificios en París mientras yo redacto este texto. Mañana intentaré retirar mi solicitud para la concesión de la nacionalidad: no puedo seguir viviendo en un país donde siempre seré un presunto delincuente, o terrorista; donde soy el primero al que el revisor del metro me pide el billete. Ni quiero exponerme a que un policía me dispare por la espalda por parecerle sospechoso, como sucedió en Londres.”*

³⁹ La Vanguardia (12/11/05): Cartas de los Lectores. Armando Romero. Terrassa

Reflexiones como estas revelan cómo cuando a la cotidianeidad, al vivir y convivir entre todos, se le antepone la ideología, el prejuicio o la sospecha, se despliegan unos sentimientos y actitudes que en vez de ser conciliadores, generan situaciones de prevención, miedo y resquemor.

“El miedo estiraba las caras y levantaba absurdos pensamientos en aquellos rostros hasta entonces inexpresivos que comenzaban a mirarnos (...) de reojo. Miedo, recelo, egoísmo en guardia, todo menos el más leve gesto de simpatía humana, menos el más ligero asomo de solidaridad.” Zambrano (1989:171)

La tensión hacia el otro extraño, de fuera, aunque la legalidad y el manejo fluido de la lengua oficial lo “autorice” a ser de dentro comienza a operar; y los de “dentro”, revisores del metro, del tren, “guardianes del orden”, ciudadanos comunes, para quienes el rostro, la apariencia física de unas personas, sus ropas... les denuncian y rubrican de una “rareza” de quien dudar. El recelo gana a la simpatía y a la solidaridad. ¿Cómo podremos convivir así?

Coligar por ello, inmigración con delincuencia e inseguridad ciudadana; al inmigrante con el que usurpa el trabajo de los demás; como una amenaza para el mercado de trabajo, para la identidad cultural y nacional, hace que la presencia del ¿¿“extracomunitario”, “inmigrante”, “no deseado”, “extranjero”??, sea vivida y percibida, lógicamente como un problema de difícil solución.

El inconveniente, desde mi óptica y perspectiva, no estaría en el inmigrante en sí, en si es pobre, carente o árabe. El problema existirá si crece la **desigualdad social** y la **marginación política** de sujetos cualesquiera fueran sus características, y se “fabricaran” **diferentes, distintos, los otros y otras**, ya sea porque sean de otro país, región o cultura.

“En una palabra, más inmigrantes no significan necesariamente más racismo, pero más inequidad general sí que lo multiplica” (Izquierdo, 1996:167)

Esta situación me ha llevado muchas veces a reflexionar: ¿qué pasará dentro de unos años con los y las hijas de inmigrantes, con mis hijas, cuando intenten incorporarse al mundo laboral y social español, catalán? ¿Las posibilidades serán las mismas, o les

propondrán aquellos trabajos poco remunerados y con bajo prestigio a pesar de estar preparados y preparadas para más? ¿Qué pasará con ellos y ellas?

Diario de campo (julio 2005) “Llego a casa de Hanan y con ella está una joven marroquí, muy linda, con un libro en árabe y una libreta. Me dicen las dos que Hanan la está ayudando con el árabe, ya que lo habla pero no lo sabe escribir muy bien. Me cuenta que está estudiando Ciencias Políticas en la Universidad Autónoma de Barcelona, que habla perfectamente catalán, castellano, francés y árabe y, que está aprendiendo inglés. La felicito y la aliento en cuanto a sus posibilidades laborales futuras. Ella duda de mi entusiasmo. A pesar de eso quiere sacrificarse y estudiar para tener otra vida... pero con su pañuelo en la cabeza”.

Si nos situamos desde lo ideológico (que a veces enceguece) o a partir del imaginario social colectivo, hablamos en abstracto de los sujetos que llegan de fuera, en un interjuego en el que no advertimos que oponemos un occidental “sin características”, nosotros; a un inmigrante “sin características”, ellos. (Todd, 1996) Y al ubicarnos en esta neutralidad, generalizamos, nos dispersamos tanto los unos como los otros, nos perdemos. Extraviamos todas nuestras singularidades en pos de diferenciarnos y distanciarnos de los de dentro o de fuera.

Bauman, (2006: 61) haciendo referencia a lo señalado por el antropólogo noruego Frederik Barth, señala que:

“en contra de la errónea opinión común, las fronteras no se trazan para separar diferencias, sino que, por el contrario, cuando se trazan fronteras es precisamente cuando surgen de improviso las diferencias, cuando nos damos cuenta y tomamos conciencia de su existencia. Dicho de un modo más claro: emprendemos la búsqueda de diferencias justamente para legitimar las fronteras.”

Y al intentar demarcar fronteras entre unos y otras lo que surge de improviso son justamente estas barreras.

La confusión persiste...

3.1.4. Integramos y segregamos a la vez...

Podríamos afirmar con cierta cautela, que la integración y segregación de colectivos de inmigrantes se mantiene en una constante **relación de complementariedad**.

Parecería que se **segrega** a algunos abierta y explícitamente, mientras se **asimila** a otros. Pero en esa asimilación, ¿no se segrega algo de cada uno? ¿Se acepta y tolera al de fuera tal cuál es y cómo es, o en el fondo se le “asimila” lo que de igual a nosotros tiene, desde algún lugar y con ciertas características; marginando y excluyendo aquellos aspectos de su personalidad, cultura y costumbres, que pudieran “generar” conflictos o complicaciones?

Desde esta perspectiva, no todo ni toda inmigrante ocupa el mismo lugar en la sociedad receptora. Operaría una especie de línea taxonómica “invisible” que divide a los inmigrantes de los autóctonos, y a los inmigrantes entre sí.

Esta segmentación, división de los y las de afuera podría estar dada por su origen, raza, color de piel, credo religioso, lengua, lugar que ocupa en la sociedad receptora y hasta por el tiempo o período en el que llevan en el país.

Por eso partir de una concepción y percepción a priori, estratificante del otro como distinto genera mayor estigmatización, aislamiento y segregación, justamente en aquellos colectivos de inmigrantes que se perciben y consideran de hecho, a su vez discriminados. (*García Castaño y otros, 1999*)

Es esta segmentación o división la que puede llegar a operar inconscientemente en la construcción y establecimiento de los vínculos afectivos y sociales entre estos inmigrantes y su entorno próximo como son las instituciones a las que asisten y sus actores. Por eso, reconocer si **mis expresiones concientes** se condicen con **mí actuar inconsciente** merece ser objeto de análisis y reflexión.

Pasar, así de la **ideología** a la **ciencia** (en el caso de los profesionales investigadores); del **pre-juicio** al **juicio** (en aquellos que deben convivir con el alumnado extranjero) como dice *Arendt (1993)* y de la **ideología** a la **antropología**⁴⁰ nos permitirá desplazar nuestras **representaciones** concientes e inconscientes acerca de aquel o aquella persona migrada,

⁴⁰ Siempre conscientes de que Ciencia y Antropología pueden caer y en ocasiones lo hacen en un etnocentrismo androcéntrico que debe ser cuestionado. (Pérez de Lara, N.: Tutoría 3/12/08)

hacia la **realidad** concreta y palpable de **ese y esa** inmigrada y de las condiciones en las que se desarrollan las relaciones interétnicas.

En estas construcciones y en el paso de una perspectiva a otra, juega un papel importante las representaciones que acerca de los otros –el diferente, el de fuera- se vayan reelaborando. Representaciones que van cambiando y re-significando a través de las imágenes, modelos, opiniones y valores que se despliegan en contextos y tiempos determinados, y que cimientan identidades ideadas desde nuestra mismidad.

***Diario de campo (octubre 2003)** “Hoy es el 1º día de catalán y cada uno debe presentarse. Todos y cada una señala de qué país proviene. Cuando toca el turno a mujeres españolas, no catalanas, ellas mismas reafirman su condición de inmigrantes a pesar de residir en Cataluña hace mucho tiempo (entre 20 y 30 años) Las miro y reflexiono en cómo la imagen acerca de quiénes son los de fuera en Cataluña fue cambiando. Antes eran los de dentro de España, ahora somos los de fuera.”*

***Entrevista a Leonor (26/02/06)** “Hay...yo me gozaba cuando escuchaba que el catalán habla de inmigrante a cualquiera del resto de España, yo no lo entendía. ¡En mi tierra, en cualquier parte de mi tierra, nadie es inmigrante, todos son del mismo lugar!⁴¹ Yo no entendía que inmigrante es el andaluz, inmigrante es el madrileño, inmigrante soy yo, todo el que viene de fuera y no es catalán...Y yo no lo entendía. Y es el catalán que yo... lo noto aquí en el interior, al otro lado no lo notaba, aquí en el interior lo noto. Lo encuentro muy protector de su tierra y que venga el de afuera a quitarle el puesto a los suyos, no les gusta”.*

Las representaciones acerca del inmigrante en Cataluña y España; y de los inmigrantes con respecto a los y las autóctonas, fue mutándose al encarnarse en otras personas que de acuerdo a las circunstancias y al tiempo histórico en el que les tocó vivir, ocupan un lugar u otro.

Por eso,

“las concepciones culturales y las imágenes de la alteridad representan un elemento crucial en las dinámicas culturales de las sociedades contemporáneas, ya

⁴¹ Lo expresa enfáticamente.

que pueden influir de forma singular en el desarrollo de prácticas sociales[...] Por eso es de gran interés el análisis de las representaciones culturales, ya que éstas inciden en las creencias colectivas y, de forma más concreta, en la formación de una comunidad imaginada que puede moldear prácticas cotidianas respecto a la inclusión o exclusión de determinados colectivos, como las comunidades de inmigrantes.” (Nash, 2005: 20-21)

Estar incluido o excluido de la sociedad dependerá quizás de un conjunto de factores, ideas e imágenes que acerca del inmigrante se instituyan.

De allí es que, convendría preguntarse si, a pesar de los esfuerzos “legales” que desde el Estado Español y/u Órganos oficiales se realizan para la integración de los inmigrantes, tal integración es real y efectiva en la comunidad global.

¿Vivir legalmente en España alcanza para estar integrado? ¿Manejar la lengua, ayuda, alcanza, o falta algo más? ¿Cuándo un inmigrante está integrado?

Hablar de **segregación** es hablar de separación, de apartar y marginar a personas por motivos sociales, políticos, culturales, religiosos... Hay distintas maneras de segregar. Algunas son visiblemente violentas, en cambio otras aparecen enmascaradas, ocultas hasta en aparentes “*buenas intenciones*”, “*por su propio bien*”, “*yo no soy racista pero no quiero un vecino marroquí*”. A partir y por las diferencias, a veces se segrega, se separa, en última instancia se coloca al otro en el lugar de la desigualdad.

Por el contrario, ¿qué implica **integrar**? Desde el Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya se señala que:

“la integració ha d’assentar-se en els principis de respecte a la cultura diferent, d’igualtat d’oportunitats i d’acceptació i respecte de la cultura d’on es va a viure. A més, caldria afegir-hi que és un procés amb moltes dimensions i que aquest procés no afecta únicament la comunitat immigrant, sinó també la societat receptora, que també s’ha d’adaptar.” (Consell Asesor, 2003: 19)

Esta definición desde el orden político nos lleva a preguntarnos: Integrar, entonces ¿Implica sumar, unir, agregar o agregarse a algo, a una estructura, sistema? Alude

también a ¿una intención, deseo de incluir, de pensar **con** los demás, de pensar cada uno desde su experiencia diferenciadora? Es ¿hacer que el otro u otra respondan, actúen, den respuestas desde nuestro posicionamiento, nuestra mirada, nuestra perspectiva? O, ¿entenderemos la integración como un proceso dialógico donde abandonamos la idea de un sujeto neutro, (Luisa Muraro)⁴², el otro que se integra, para constituirse en otro, término de una relación? No sería entonces integrar a los demás, sino **integrarnos con los demás**.

***Diario de campo (diciembre 2003):** Llevo dos meses asistiendo a clases de catalán. No sé si habré aprendido mucho, si hablo más o menos. Pero de lo que estoy segura es que yo he cambiado mucho. Nunca antes me había imaginado tener amigas o conocidas de distintas partes del mundo. Me gusta mucho cuando conversamos antes o después de clase de todo un poco, desde nuestras costumbres y miedos, hasta nuestras experiencias aquí en Barcelona. La paso muy bien dentro de este grupo tan diverso. Jamás había estado junto a una persona de raza negra, y ahora es Buba⁴³ con quien hablo. Al comienzo me impresionó el color intenso de su piel, sus ojos, sus manos; pero paulatinamente me acostumbré, dejé de mirar quizás lo físico para pasar a ver su persona.*

***(Enero 2004)** Con Hanan nos buscamos, las otras compañeras la saludan, le hablan, pero desde y con una distancia social. Cuando ven que Hanan sube a mi coche, nos miran y saludan. En el camino, que es corto, queremos contarnos cosas, a pesar de que no tenemos una lengua en común. Yo le hablo muy pausadamente y le pregunto constantemente si me entiende. Cuando llego a su casa casi siempre nos quedamos dentro del coche hablando. Ella lo hace con mucha dificultad, pero yo le digo que tranquila, que le entiendo y le voy “enseñando” a hablar en castellano. Hanan siempre me invita a bajar, a tomar una taza de té de menta. A veces no puedo y realmente lo lamento. Cuando tengo tiempo, bajo y mientras ella prepara el té seguimos hablando, generalmente de nosotras, de cosas personales.”*

⁴² Muraro, L. citada por Pérez de Lara (2001)

⁴³ Buba: Compañero de catalán de origen senegalés.

Pensar en una integración supone también preguntarnos desde dónde se realiza ¿se educa, se construye relaciones respetando la diversidad, la identidad de cada uno, aceptando las diferencias desde la igualdad entre los seres humanos? (Pérez de Lara, 2001), o desde ¿la imposición, el mandato de unos sobre otros? ¿Se educa también desde y con la diversidad? ¿Se la incorpora como material viviente en el currículo, en el aula, en la vida? O por el contrario ¿se los niega o ignora como si esa realidad, esa cultura, esos otros y otras no existieran?

***Diario de campo (noviembre 2000)** “Llevo a mis tres hijas al colegio por primera vez. No conocen nada ni a nadie. Es evidente que vamos nerviosas las cuatro, pero trato de calmarlas diciéndoles que todo irá bien. Llegamos, entran cada una a su clase, donde las presentan en catalán. Ninguna sabe NADA de catalán, por ende no tienen idea qué han dicho de ellas (han llegado hace cuatro días a Barcelona). Las dejo. Al buscarlas a las 13 hs., me cuentan (las tres) más relajadas que les había ido bien, que les habían puesto (a las tres) un mapa de América del Sur para que explicaran dónde estaba Argentina, el nombre de la ciudad en la que vivíamos, etc. En la hora del patio fueron sus compañeros y compañeras quienes les preguntaron de todo y más vinculado a las cosas que como adolescentes o niños les interesaba. No saben muy bien si les preguntaban porque les importaba lo que contaban o porque querían escucharlas hablar. Pasaron los días, los meses y NUNCA más se hizo referencia a Argentina, a sus vidas allá, a sus experiencias personales o escolares, nunca les preguntaron (los y las docentes) por ejemplo, sobre sus aprendizajes previos, sobre fiestas típicas o puntuales (Navidad, Año Nuevo, Reyes, Carnaval...) sobre sus “saberes” más allá de los libros. Pasaron a la **invisibilidad** como muchos de los alumnos y alumnas que transitan por las escuelas. Dejó de haber diferencias... ya estaban ¿¿¿ integradas!???”*

Generalmente se tiende a interpretar las acogidas:

“como algo relacionado sólo con los primeros días de escuela, que se organizan como si de una fiesta se tratara; pero, pasados estos primeros días todo vuelve a ser como antes. Este tipo de acogida sólo sirve para dar una imagen distorsionada de la vida escolar” (Manenti, E. 2002:167)

Ubicar geográficamente al otro (autóctono) es importante; dar 10', 15' para que la recién llegada “muestre” dónde esta emplazado su país, cómo y qué hacía allí, con quién...etc.; parece que en algunos casos basta. Como camino inicial de conocimiento mutuo es importante, pero el proceso no puede comenzar ni terminar allí.

El currículum, la institución no puede “ignorar” que ya no son todos y todas iguales, que el y la recién llegada no es una persona como si de una tabla rasa se tratara. El o la nueva, aporta no solo su presencia física, sino un esquema de pensamiento, saberes, experiencias, una manera de ver e interpretar la vida que es totalmente ignorada, o muy poco trabajada desde el currículum escolar.

Los y las pares, en cambio, se convierten en integradores (¿involuntarios⁴⁴?) interesados en conocer aquellos aspectos vivientes y concretos de las experiencias de las recién llegadas. Son ellos y ellas las que las sacan del “destierro”, del olvido, al hacerlas recurrir a sus historias de vida; retazos cargados de anécdotas cuyo significado va más allá del relato puntual. Es la singularidad lo que se pone en juego, lo que mueve a la interacción, para extrapolarse hacia adolescentes iguales que ellos pero que viven a 14.000 km de distancia. Descubrir qué hacen, piensan, cómo actúan, qué les gustan...

La institución, en cambio, acerca de esto poco (o nada) indaga, lo deja de lado, sigue desconociéndolas.

Podemos así advertir cómo los tiempos, espacios y lugares “informales” se convierten en laboratorios naturales de desarrollo de redes importantes de interacciones sociales; intercambios que facilitan el despliegue de saberes y aprendizajes entre todos, inmigrantes y autóctonos, pero que desde la institución, en algunos casos, es ignorado u omitido.

Esta perspectiva institucional de acogida (puntual, momentánea y circunstancial), “justificaría” (de alguna manera y a veces) que la integración, conciente o inconscientemente, sea planteada como que el de afuera (inmigrante, minusválido, diferente) sea el que deba hacerse comprender, tolerar, integrar. El distinto “explica”,

⁴⁴ **Involuntarios** en la medida en que no están **pensados** para acoger. Pero como lo hacen desde la voluntad de crear vínculos, acogen desde el interés, la novedad, el deseo de saber del otro u otra.

“narra”, cuenta quién es y de dónde viene. A partir de allí es el autóctono (el que ostenta el poder real o simbólico) el encargado de marcar las reglas de juego, el que señale los caminos a seguir, el cómo hacerlo, el por qué hacerlo de una u otra manera. Poco o nada ha servido que el nuevo o la nueva cuenten un trozo (pequeñísimo) de su vida. La misma será desterrada de la institución, no contará; ahora lo que interesa es que conozca, se empape, interprete todo lo nuevo que aparece ante sus ojos.

Desde este enfoque estaríamos ante una relación de poder, de subordinación y sumisión... no en un proceso de integración.

Grinberg y Grinberg, (1984: 103) señalan que “el inmigrante puede acercarse a los demás si éstos demuestran un respeto por su dignidad y autenticidad de su existencia. En cambio, si le rehúsan ese reconocimiento y su presencia despierta rechazo, el inmigrante vivirá a los nativos como enemigos irreconciliables”.

Es justamente esta visión la que tiene Renata⁴⁵ de los nativos y de Barcelona.

Entrevista a Renata (10/02/05) S: ¿Has hecho algo para integrarte con la gente de aquí?

R: No, me da miedo, yo prefiero la gente que...

S: ¿qué te da miedo?

R: Integrar con la gente de aquí, porque no lo entiendo son más cerrados de lo que parecen. Venimos a la fiesta de una gente de aquí, se sientan entre ellos, se hablan entre ellos catalán, y ni te miran ni cambian de idioma ni nada para qué... da igual si entiendes o si no entiendes. Entonces en las fiestas siempre están juntos. Y nos dejan a nosotros en otro grupo ¿no? Y no podemos integrarnos en ese grupo. Ahora dicen que impedimos integrarnos y al revés, la gente de América del Sur, pues mira, tranquilamente son muy abiertos enseguida puedo tener una conversación, seguirla, hacer amistades, es muy diferente”

Debo reconocer que esta entrevista me produjo cierto dolor.

⁴⁵ Como las mujeres con quienes tenía contacto eran básicamente latinoamericanas y marroquíes, creí conveniente para mi proceso investigativo, ampliar la mirada acerca de la inmigración con mujeres provenientes de otros países. Así, a principios de 2005 entrevisté a esta joven polaca estudiante de idiomas de aproximadamente 26 años, cuyo testimonio en lo personal me impresionó.

Barcelona para mí representa la belleza, me parece única en muchos aspectos. Los y las catalanas son personas que a nosotros nos han acogido cálida y abiertamente. Sin embargo, la visión y perspectiva de esta joven no es así, y quizás tenga que ver por cómo se fueron desarrollando sus trayectos de inserción, enmarcados dentro de mucha inestabilidad y cambios casi permanentes de vivienda, pérdida de amigos y un vuelta a empezar constante. No se siente cómoda aquí, nunca se sintió, es más, desea marcharse lo antes posible.

Es recurrente escuchar en algunos inmigrantes la incomodidad que sienten ante un interlocutor catalán que les habla “sin importarles” si entienden o no. Esta “aparente” incompreensión por parte del autóctono hacia el de fuera, la viví personalmente, hasta que llegué a comprender que como para mí el castellano es MI lengua materna, para ellos el catalán es la SUYA.

Los y las autóctonas también tienen su historia. Historia ligada a la negación y prohibición de su lengua materna. Lengua que los acogía en y desde la intimidad del hogar, hablada en el ámbito privado, pero que cuando se intentaba socializar era castigada, sancionada.

He participado en innumerables conversaciones entre catalanes y castellanos parlantes. Muchas veces me vi abstraída “observando” y “escuchando” lo que se decía y cómo se lo hacía. La mezcla de las dos lenguas se realiza con tanta naturalidad que si uno no vive en Cataluña, a veces, no se comprende la fluidez con la que se desarrolla un diálogo, simultáneamente en castellano y catalán, dependiendo del o de la interlocutora que se tenga enfrente.

No obstante, claro es que la situación narrada por Renata existe y hay personas, independientemente de su nacionalidad o lengua de expresión, que en momentos de proximidad y contacto no manifiesten interés por desarrollar relaciones o vínculos, privilegiando su no deseo y/o la imposición (mutua) de su lengua independientemente del otro, persona concreta y con nombre que tiene frente a sí.

Cabría preguntarnos entonces, ¿Cómo se debería integrar sin imponer, cómo hacemos para incorporar sin herir, cómo hacemos para incluir sumando y no restando, o sea respetando como valioso e importante lo que agrega de distinto y novedoso el otro?

¿Cómo hacemos para integrar desde la alteridad de ese sujeto y no desde nuestra mismidad? (Skliar, 2002)

En estos procesos de integración de inmigrantes niños, jóvenes o adultos, ¿cuándo y cómo consideran (algunos) autóctonos o (algunos) docentes que este inmigrante o alumnado está integrado? ¿Qué toma o no de referente y/o referencia? ¿Qué se espera de él o ella?

Diario de campo (febrero 2004) Estoy de observadora participante en una escuela de infantil y primaria. Joan maestro de 4º de primaria, filólogo catalán y nacionalista, evidencia explícitamente su malestar y enfado cuando me escucha hablar en castellano...no puede disimular. En un momento indiscutible de enojo, mientras compartíamos con otra maestra la hora del patio, me pregunta cuánto tiempo llevaba viviendo aquí. Cuando le digo: 'tres años', me mira y me dice: '¡ya es hora que hables en catalán!'

A esta vivencia personal, a decir verdad la única que tuve, donde por no expresarme en catalán me sentí acomplejada, debo agregar mis experiencias investigativas llevabas a cabo en tres instituciones educativas de Barcelona.

Una en una escuela privada- concertada, ubicada en el Raval (Mayo-Junio 2002); otra pública, en el barrio de Les Corts (Marzo-Abril 2003) ambas con alumnado de 3º de Primaria; y una tercera en una escuela pública en el Vallès Oriental (Enero-Marzo 2004) con niños y niñas de educación infantil (5 años) fueron coincidentes.

Las tres docentes señalaron como característica o rasgo de integración, el manejo o no de la lengua catalana por parte de este alumnado. Aquella niña o niño que hablaba en catalán fue "catalogado", considerado como un niño o niña integrado a la escuela, como los que no tenían problemas; en cambio el o la que planteaba dificultades de comprensión idiomática lo ubicaban en el extremo de la no integración, no adaptación, de la problemática. No obstante, como mi observación se extendía más allá del aula, alguno de estos niños y niñas, a pesar de hablar catalán durante las horas del patio, no eran integrados en determinados juegos por el resto de sus compañeros fueran autóctonos o inmigrantes. De allí que quepa una reflexión: ¿basta conocer y manejar la lengua del autóctono para estar integrado?, ¿de qué otras cosas nos habla una "excelente" o "poco feliz" integración de un o una inmigrante? ¿Qué mecanismos de

“sobre- vivencia” ponen en juego, niños, jóvenes y adultos para poder ser aceptados por y en la sociedad de receptora? ¿Qué cosas van dejando en el camino? ¿De qué cosas se deben despojar, o no, para pasar a ser lo que **se espera** de ellos y ellas? ¿Cómo se sienten ellos y ellas, qué opinan? ¿Se sienten ellos y ellas integrados o no?

Es real que manejar la lengua permite a cualquier persona “incluirse” en el grupo, en la sociedad. Pero ello no alcanza, otras cosas más deben estar entrando en juego. ¿Cuáles serán?

3.1.5. ¿Qué es emigrar... quiénes emigran?

Intentar aclarar conceptos es una estrategia de entendimiento y comprensión importante.

Para Grinberg y Grinberg, (1984: 29) *“la migración propiamente dicha, es decir la que da lugar a la calificación de las personas como “emigrantes” o “inmigrantes, es aquella en la cual el traslado se realiza de un país a otro, o de una región a otra suficientemente distinta y distante, por un tiempo suficientemente prolongado como para que implique “vivir” en otro país, y desarrollar en él las actividades de la vida cotidiana”.*

Por su lado,

el Diccionario de la Real Academia Española (2001:1504) define a la Migración como: *“acción y efecto de pasar de un país a otro para establecerse en él.”*

Aunque no responda a una definición corriente, psicológicamente a la Migración se la puede interpretar también como el:

“traslado desde un pequeño pueblo a una gran ciudad, cambiar la vida de ciudad por la del campo, bajar de la sierra al llano y aún, para ciertas personas, mudarse de casa”. Grinberg y Grinberg (1984:30)

Como podemos advertir, toda migración implica un desplazamiento, traslado, un alejarse del lugar de origen; pero también de permanencia y establecimiento donde la variable temporal juega un papel estratégico.

Con todo, la vivencia que los sujetos migrados tengan y tienen de estos movimientos harán que el proceso conlleve características diferenciadas para unos y para otros.

Por ello es que hay inmigrantes que aunque “vivan aquí” no tienen el **deseo** de “pertenecer”, de “permanecer” en este lugar. En estos casos, los “esfuerzos” para incorporarlos en el medio que, desde los otros (nativos o inmigrantes) se hagan, resultan casi imposibles.

*Carta de Lectores:*⁴⁶ “Les escribo desde Almería, España. Me llena de alegría ver que cada vez somos más los que nos pegamos la vuelta... si, así es, yo me sumo al "operativo regreso". Sinceramente sueño día a día con el día que deje esta tierra o mejor dicho, con el día que vuelva a pisar MI TIERRA. **Acá no logré adaptarme, será porque realmente no quise nunca estar acá o porque añoro demasiado a mi Tucumán querido**⁴⁷. Lo cierto es que en el mes de enero me vuelvo a Tucumán, allá donde quedó mi alma, mi corazón. Acá simplemente tengo la sensación de que estoy presente físicamente. Muchas veces escuchamos hablar del desarraigo, del destierro, de la añoranza y de la nostalgia y son conceptos que no se pueden definir, solamente se los vive. Desgraciadamente, no son sentimientos agradables, pero si lo interpretamos desde otro punto de vista, son capaces de reforzar los sentimientos de pertenencia, de amor a la patria, de sentirse que uno está en su lugar”

Desde una experiencia no deseada de migración, las posibilidades de adaptación e integración se reducen a la mínima expresión, viviéndose la experiencia con una alta carga de angustia y dolor, que ensombrece todo lo que se ve y vive. Desde este posicionamiento, nada ni nadie es comparable con lo abandonado. Lo dejado, el terruño, la madre patria es evocada con añoranza, magnificada y enaltecida. En cambio, a la tierra de ¿¿¿“acogida”??? solo se le señala defectos, problemas y dificultades.

A lo apuntado hasta el momento cabría asociar un concepto clave vinculado a los aspectos psicológicos que todo proceso migratorio conlleva y es el de **emigrabilidad**.

⁴⁶ Periódico La Gaceta (Tucumán -Argentina) (18/11/05): Carta de Lectores: Sección Tucumanos por el Mundo: H. G.

⁴⁷ La negrita es mía.

Menges (1959)⁴⁸ lo define como “la capacidad potencial del emigrante de adquirir en el nuevo ambiente, en forma gradual y comparativamente rápida, una cierta medida de equilibrio interno que es normal para él –siempre y cuando el nuevo ambiente lo haga razonablemente posible- y que, al mismo tiempo, pueda integrarse en el nuevo contexto sin ser un elemento perturbado o perturbador dentro del mismo.”

Esto podría ser logrado si la estabilidad de la vida familiar del inmigrante se constituye en uno de los factores de seguridad y equilibrio más firmes para que la migración pueda realizarse de manera adecuada.

Grinberg y Grinberg (1984: 35) afirman que “solo tienden a migrar los que tienen un yo más fuerte y capacidad para enfrentar riesgos. Uno de estos riesgos es la soledad, que en distintos grados sufrirá quien emigra. La capacidad de estar solo es uno de los rasgos más importantes de madurez en el desarrollo emocional.”

De todas maneras, no existe una “tipología de individuo o personalidad” específica que “facilite” más o menos el proceso migratorio.

La constitución e historias personales en función de circunstancias y motivaciones internas o externas harán que una persona tome la decisión de emigrar o no y que la misma sea con relativo éxito. No obstante, no se puede negar que,

“la migración es un proceso tan largo que tal vez no termine nunca”. (Grinberg y Grinberg, 1984: 92)

⁴⁸ Menges(1959) citado por Grinberg y Grinberg (1984: 32)

3.1.6. Cuando la transición, el cambio va más allá... a su entorno vital... ¿nos integramos o nos segregamos; nos integran o nos segregan?”...

Las experiencias migratorias, todas y cada una son incomparables y disímiles; produciendo una huella trascendental independientemente de la etapa de la vida en la que se produzcan. Sin embargo, el momento etéreo en que se realice, determinará, de alguna manera, el modo en cómo estos seres humanos afrontarán la nueva situación.

La migración es en sí misma una vivencia traumática que produce en el sujeto profundos cambios de su realidad externa, con las consiguientes derivaciones en su realidad interna. De allí que es necesario considerar, lo que señalan

Grinberg y Grinberg (1984: 39) cuando nos advierten que “la migración es un cambio de tal magnitud que no sólo pone en evidencia, sino también en riesgo, la identidad”.

Estos sujetos humanos deben estructurar o reestructurar su personalidad e identidad entre dos culturas - la propia y la ajena- en un momento de su historia singular, de desarrollo personal, marcado por un cambio profundo.

¿Cómo contribuiremos, entonces a reconocer y que se reconozcan las múltiples posibilidades de pertenencia a las que estamos expuestos no solo hoy sino durante toda la vida, sin que ello implique fragmentación y ruptura personal? ¿Cómo ayudar en este complejo entramado de sentires, en reconocer que se puede pertenecer a más de un lugar, que se puede ser fieles a nuestras raíces y a la vez aceptar nuevas fidelidades; y que ello no implique renunciar a nada? (*Bartolomé Pina, 2002*)

La magnitud de estos cambios es tal que a lo largo de la historia, los mitos y leyendas han dado cuenta de la expectación, dolor y confusión que el proceso migratorio produce en los seres humanos.

Mitos tales como el del Edén, de Babel y de Edipo, nos permiten comprender las contrariedades y dificultades por las que tiene que atravesar y hacer frente la persona

emigrada, en la medida en que reconocer lo nuevo implica “no sólo el saber acerca de algo, sino el ser ese algo” (Grinberg y Grinberg, 1984:15)

Por eso migrar involucra mucho más que trasladarse de lugar. Junto con la tristeza, la nostalgia y el dolor, viajan las **expectativas, las ilusiones y la esperanza**. El dualismo y la ambivalencia están presentes. Los referentes son muchos. Lo inmediato, cercano, lo “visible” se manifiesta permanentemente, pero también lo lejano, lo distante, donde están sus raíces, se hace presente. Están “aquí” aunque sean de “allá”; se recurre a ellos, se vive con ellos.

Ese movimiento entre el aquí y el allá es visto y representado de modo distinto según el punto de mira y posicionamiento que este sujeto inmigrado tiene en la sociedad receptora. Hacer caber tantos sentimientos y vivencias “encontradas” en una maleta, produce en muchísimas ocasiones, excesos de equipajes imposibles de sobrellevar.

Las expectativas de los y las inmigrantes no son las mismas. Algunos llegan pensando en volver; otros en ayudar a los que quedaron allá; muchos en permanecer, afincarse aquí. Estos posicionamientos imprimen las características que esa constante traslación entre el aquí y el allá se da; oscilación que es vivida y representada como distinta y singular por cada uno.

De allí que, tanto para la (re)elaboración de su identidad, como para el desarrollo de un sentimiento de pertenencia al nuevo lugar, las actitudes que mutuamente desplieguen la sociedad receptora como el propio sujeto inmigrante serán determinantes.

(Re) elaboración que se desarrolla **en relación** con todo lo nuevo que aparece en nuestras vidas: personas, lugares, costumbres...

(Re) elaboración que se despliega junto a una cierta ruptura o desplazamiento de la identidad cultural y vivencial de origen, para acoger poco a poco lo que desde la nueva sociedad se presenta.

Con todo, este proceso de cambio y de inserción a un nuevo lugar no pasa inadvertido para ninguna persona, dejan tanto huellas en los individuos como en las sociedades (de origen y de destino), surcos más o menos firmes, más o menos débiles; pero surcos al fin.

En ese deseo y pretensión de adaptación, de conocimiento y aprehensión de la nueva realidad, las y los inmigrantes van recorriendo distintos caminos, a tientas, sin saber muy bien por dónde van, avanzando y retrocediendo, conociendo y des-conociendo lo que se les presenta.

¿Cuáles fueron los caminos de integración que buscaron (y siguen buscando) las mujeres que asistimos a catalán?

***Entrevista Hanan (18/7/05) H.:** “Cuando he llegado ya tenía una hermana aquí a España, a Vilafranca del Penedés, que tiene sus hijas, que vienen cuando tenían vacaciones. Vienen para aquí para enseñarme lugares, por ejemplo, para ir a estudiar. Yo tenía una ventaja, como que tengo sobrinas acá que hablan el idioma y me han cogido allí para inscribirme y aprender el catalán... Era una oportunidad para hablar, entender también el castellano... Como que todo el grupo habla el castellano y yo no lo hablo al castellano, tengo que hacer un esfuerzo para entenderlo, eso, me siento que tenía oportunidad también, para aprender el catalán y para aprender el castellano”*

***Entrevista a Marta (10/6/05) M.:** “Lo primero fue inscribirme en la Asociación de la “Gent Gran” del Esplai. Allí empecé a participar en un círculo de lengua catalana con señoras de mi generación. En este círculo de interés por la lengua catalana, se tratan problemas puntuales sobre todo del lenguaje escrito, es muy informal, no se sigue una programación pero es sumamente práctico para catalanos-parlantes deseosos de escribir correctamente. Así que mi integración a la población comenzó en este círculo de catalán en el Esplai. (Allí)... las señoras me acogieron muy bien, con mucha simpatía. Es verdad que tenemos afinidad por la edad. Ya estamos en la etapa de tener nietos, y a ellas también les surge la necesidad de tener actividades fuera de la casa. En el Esplai, (fue) donde me explicaban las costumbres de aquí, las fiestas... porque en ese círculo hay varias señoras (nacidas aquí) de muchas generaciones. (Pero)... yo sentía que no avanzaba porque necesitaba un estudio sistemático de la lengua. Así, me inscribí*

en el curso oficial y lo he continuado, pero tengo muchas dificultades para hablar...”

Diario de Campo (septiembre a diciembre de 2002) “*Hace dos meses que vivimos fuera de Barcelona, en una nueva ciudad. Mis hijas están todas ubicadas en sus grupos, en el colegio. ¿Qué hago y cómo hago yo para poder conocer gente e integrarme en el pueblo? He decidido matricularme a clases de catalán⁴⁹, donde me encontré solo con mujeres, pero la ausencia a clases es muy significativa. Después de un tiempo abandono yo también el curso, me aburría mucho. Una mamá de una compañerita de Rocío (mi hija pequeña) me comenta que por las mañanas en el Polideportivo del pueblo hay clases de gimnasia. Me matriculo y la verdad es que me encuentro con un grupo de mujeres muy integrador y ameno, desde la profesora hasta las compañeras. Organizan salidas fuera de clase y cenas para fin de año. Continúo yendo.”*

La necesidad de estar en compañía, de sentir que se pertenece a algo, que se tiene una filiación, hace que quienes arriban a un nuevo lugar busquen espacios donde incluirse. Por ello es que no es de extrañar que al llegar, estas personas pongan en marcha como estrategia de búsqueda, además de la laboral, el integrarse en diferentes instituciones o asociaciones que aglutinan y facilitan el tiempo y el espacio para el desarrollo de actividades concretas, como el aprendizaje de la lengua.

De igual manera, los Casals, las agrupaciones deportivas y culturales, se constituyen en receptoras ¿¿involuntarias?? de estas personas, para quienes lo que se les presenta tiene un grado de extrañeza y desconcierto propio de una situación nueva, pero que las ayuda a sentirse dentro de un grupo, de un círculo de relación.

Esta etapa de búsqueda de hombres o mujeres y exploración de ámbitos y lugares, generalmente compartidos resulta de vital importancia.

El y la inmigrante frente a lo nuevo y desconocido necesita la presencia de otros que los ayude a neutralizar la ansiedad y el temor que la situación le está generando. Así, personas migradas pasan a ser no solo los informantes claves sino aquellos que resuelven

⁴⁹ Estas clases de catalán estaban destinadas para aquellas personas que quisieran aprender el catalán; pero no dentro del marco del Consorcio para la Normalización Lingüística.

y ubican a los recién llegados ante la diversidad de circunstancias y escenarios que se les presentan. En estos momentos las prioridades vitales convergen en algunas cuestiones primordiales y básicas: regularizar su situación jurídica, conseguir los permisos de trabajo y/o residencia y encontrar y conservar el empleo.

La urgencia por trabajar es patente, las exigencias y requisitos que desde el mundo laboral se demandan es vivido como una auténtica carrera de obstáculos, impedimentos que se suceden y parecería que nunca dejarán de estar.

El apremio por ser “legales”, el “tener papeles” es sobrellevado (por algunos) con una angustia e intensidad que sienten que, solo la voz y la experiencia de alguien que pasó por esos momentos, puede calmarlos y comprender la auténtica dimensión de la situación.

Entrevista a Renata (10/02/05) “R: [yo creo que los de aquí]... no entienden mi situación, bueno. Aquí la gente vive diferente, aquí las chicas de mi edad viven o con sus padres, o en la casa, o tienen ya la casa con la hipoteca pagando, trabajando y todo eso. Yo el primer año, rollo con los papeles. Pues claro, quién va a entender... de Cataluña, los rollos de... ¡los inmigrantes que hacen lo mismo que yo, que tienen las mismas preocupaciones que yo! Claro la gente de aquí no entiende mucho. Entonces no es el mismo tema, por la situación nos acercamos más los inmigrantes, tanto polacos como la gente de América del Sur“

Los lazos sociales de parentesco, amistad y nacionalidad, junto con el asociacionismo local, suelen ser aspectos fundamentales para alcanzar tales propósitos. Pero hasta que se logran (en el caso claro está, de lograrse), los “problemas de des-ubicación estructural” suelen aflorar sin remedio.

La sensación que muchos inmigrantes tienen es que solo aquellos que pasaron por lo mismo pueden entenderlos. De allí que en el discurso se legitime la imposibilidad de establecer vínculos de amistad con los autóctonos, por la ignorancia y desconocimiento de los de dentro de las dificultades y penurias por las que atraviesan o han atravesado los recién llegados.

Esta postura impide que los deseos de acercamiento se concreten. La empatía tiene que desarrollarse desde ambos lados de la relación y para ello es necesario que los prejuicios de un lado y de otro no se antepongan.

La separación y las ausencias son difíciles de sobrellevar. Por ello es que cuando se “encuentran” con ese otro u otra que les ofrece “disponibilidad” y “continencia” como para calmar sus preocupaciones o inquietudes, se aferran a ella o a él como si de una “madre o padre sustituto” se tratara.

El insertarse en instituciones formales e informales, supone comenzar a acercarse a una nueva realidad desde la cotidianidad, desde el establecimiento de vínculos y relaciones más o menos profundas con aquellos que “facilitan” que tal integración sea posible. Personas que despliegan y expanden con “naturalidad”, las costumbres, hábitos y expresiones propias del nuevo lugar, pero que a su vez manifiestan un interés por el o la recién llegada.

De este modo, los y las inmigrantes van “garabateando” un mapa muy personal y distinto, de todo aquello que les resulta nuevo, novedoso, habitual y frecuente. Y es justamente este primer esbozo lo que sienta las raíces de su integración en la sociedad y que señalará, de alguna manera, las futuras experiencias de relación que emprenda.

No obstante, algunas instituciones educativas parecerían “ignorar” que **a pesar de ellas**, las personas tenemos contactos vitales más allá de lo curricular. Contactos dentro y fuera del aula que en vez de alejarnos de la realidad, nos acercan a ella desde una vivencial relación donde el despliegue de saberes, emociones y conocimientos trascienden las cuatro paredes del aula.

Así pues, mientras por un lado la institución-establecimiento resulta ser el centro de aglutinamiento, de confluencia y búsqueda entre seres humanos; por el otro relega o excluye lo que ocurre en ella y que no “pertenezca” a lo curricular, a lo estipulado desde una planificación didáctica, reproduciendo los mismos o similares rituales pedagógicos-didácticos-organizativos y disciplinarios, independientemente de la edad de la persona que tengamos adelante.

Rescatar experiencias pedagógicas donde el eje de estudio y análisis institucional sea a través de lo que hombres y mujeres adultas (desde su **diferencia y singularidad**) puedan aportar, es importante en la medida en que ellos y ellas atesoran una extensa trayectoria vital, profesional, social, cultural de las cuales la institución puede enriquecerse. En este caso, mujeres inmigrantes que transitan por momentos históricos de sus vidas cargados

de grandes transformaciones, donde el aprendizaje de una lengua es **solo uno** de los aprendizajes que tendrán que realizar dentro de una larga cadena de sucesos nuevos por vivir. Mujeres, en su mayoría, que se vinculan simultáneamente con más de una institución y que están inmersas en una situación de verdadera transformación de su “entorno vital”.

Las experiencias cambian, el camino que inician es un recorrido de “ida” pero sin retorno. (Gimeno Sacristán, 1996) Claro está que, la vida misma no tiene retorno es un constante ir y venir. Sin embargo, para quien emigra, volver a su estatus anterior resulta **imposible** en la medida en que su situación y espacio físico y antropológico han cambiado, son distintos.

Mujeres que al mirar para atrás y examinar su historia y el tiempo pasado con ojos críticos, reconocen esta nueva realidad desde otra dimensión y con otro sentido.

***Entrevista a Renata (10/02/05) S:** ¿Si volviéramos a 3 años atrás, cuando tomaste la decisión de venirte, volverías a hacerlo?*

***R:** Si porque era una necesidad muy, muy, muy fuerte, para salir, para salir. A pesar de todo si.*

***S:** Y ¿que te gustaría que fuera distinto?*

***R:** Bueno, ahora tengo más experiencia, cogerlo con más calma, paciencia, no con tantos nervios, porque me daban depresiones y todo, el papel⁵⁰, el trabajo, todo. Dejé la familia, trabajé de chica de la limpieza, cuidé a los niños, y esto fue una experiencia horrible para mí, yo nunca había hecho esto antes, y claro algo inseguro porque el alquiler hasta una fecha, unos meses, después buscar otro, buscar otro, buscar otro...*

***S:** Te pone muy nerviosa...*

***R:** Sí porque yo vivía con mis padres en una casa preciosa, hecha con mucho espacio para mi y...ahora siempre cambiando, cambiando... y al final nunca puedo terminar encontrando aquí mi hogar, entonces bueno...*

Estas personas jóvenes o adultas al emigrar dejaron tras de sí muchas cosas. La pérdida es masiva, tanto de objetos significativos y valorados como de afectos, lugares, idioma,

⁵⁰ Alude a la necesidad de legalizar su situación en España.

cultura, trabajos; en definitiva dejaron el escenario vital, social, económico y cultural al que pertenecían.

Enfrentarse a situaciones que nunca antes se imaginó, hace que la angustia y la desacomodación persista. Y si a todo esto se agrega el no encontrar un espacio físico y psicológico de contención, un lugar donde “reemplazar” o construir su hogar, la percepción y vivencia de la experiencia migratoria está cargada de sensaciones negativas.

De allí la importancia del encuentro o reencuentro con otros y otras desde otro contexto, tiempo histórico y circunstancia, otros que contribuyan, de alguna manera, a “reestablecer” una identidad bastante resquebrajada.

***Diario de campo (diciembre 2003)** “A medida que llegamos a clase nos acercamos unas a otros, buscándonos. Ya se vislumbran las primeras amistades, quiénes son más afines con quiénes. Hay buen clima, corre afecto entre nosotras.”*

***(Abril 2004)** “No hay conversación entre nosotras en la que no se haga alusión a lo que cada una era y tenía en su país. El relato de María tiene una mezcla de dolor y mucho enfado. En Perú era maestra y aquí solo consigue trabajo como empleada del hogar, cuidando niños o ancianos. Está convencida que cuando hable de corrido catalán y tenga homologado su título conseguirá el mismo trabajo que tenía. Por eso cada vez que me ve, me pregunta qué tiene que hacer para que le homologuen el título (ella sabe que yo inicié los trámites), me pide consejos y hasta que le elabore su Currículo Vitae. Con otras compañeras pasa lo mismo. Si sabe que alguna tiene algún dato, algo en concreto y que ella necesita, se acerca y pide ayuda”*

Los sentimientos están a flor de piel.

En esa búsqueda desenfrenada de estabilidad económica, algunas o algunos recurren a la primera persona que se les acerca y que consideran que los pueden ayudar. Esta necesidad de ser bien acogida y escuchada es tal que, quien le manifieste algún interés, que le exteriorice cordialidad y empatía es considerado un referente para acudir en

cualquier momento. Inversamente, las contrariedades pueden llevarla a sentirse rechazada y despreciada.

Diario de Campo (febrero 2004) “Mientras conversamos de distintas cosas, es natural escuchar a una y a la otra decir: “porque en Colombia a eso se llama..., en Cuba se hace de tal manera, en Argentina se dice...El pasado se filtra entre el presente, ES el presente, pero re-significado“

En esa vivencial línea divisoria entre el antes y el después, es donde los tiempos se confunden. No se vive ni percibe solo desde el presente, tampoco desde un tiempo sucesivo, lineal, desde el antes, después, ahora.

Los tiempos, los lugares, los paisajes se entremezclan, se enmarañan, al pasado se lo nombra en presente.

Así el **antes** se les exhibe como **perfecto**, intenso en recuerdos y afectos, es lo que sigue siendo de ellas, les pertenece (Zambrano, 1987). Es, en definitiva, lo único seguro que tienen.

El **hoy**, en cambio, **irrumpe**, surge como lo **desconocido**, lo que causa desasosiego, dolor, incertidumbre, expectación.

El hoy y el antes se exponen casi simultáneamente, están aquí ambos. No se puede vivir solo del presente, de lo inmediato. El pasado tiene también su significado, su importancia. Negarlo es casi imposible, recrearlo es casi imprescindible. Pese a ello, en esa recreación, será oportuno que tanto el hoy como el ayer adquieran nuevos sentidos y significados.

Sartori (2002: 116) afirma que: “la fidelidad a la tradición, a la tradición entendida como transmisión continua, personal y directa, se justifica por una peculiar característica del conocimiento práctico, en la cual, probablemente, se pueden rastrear los orígenes del tenaz esfuerzo que se ha mantenido históricamente para sustituirlo por un saber explícito, codificado y regulado, es decir por su intrínseca labilidad”

¿No sería, entonces adecuado que estos procesos de vida sean **descubiertos e incorporados desde y en la institución?** ¿No sería conveniente tanto para el “extraño” como para el “autóctono” **conocer, compartir y exteriorizar** la riqueza vivencial que se

tiene desde la diversidad y la diferencia? ¿Por qué la diversidad no se convierte en contenido, en saberes a ser aprehendidos?

Diario de campo (noviembre 2005) Hoy en el libro toca aprender los refranes catalanes. La profesora propone que cada una diga un refrán típico de su país y lo explique. Nos deja un tiempo para pensar y comenzamos. Hay un excelente clima, hay refranes muy alegres, coincidentes entre países o que se los expresa parecido. Lupe⁵¹, manifiesta que es divertido este tipo de trabajo y que tendríamos que hacerlo más a menudo. Sin embargo, la profesora está apurada por terminar el libro y continúa con los planteamientos didácticos del libro.”

Es evidente la actitud y reacción de las alumnas y alumnos de catalán ante las propuestas didácticas de la profesora. La motivación, el entusiasmo, el buscar y encontrar las palabras para expresar los saberes y sentimientos se despliegan cuando los relatos los vinculan a sus experiencias de vida. En cambio cuando las preguntas o temas son presentados desde una generalización, o con la intención de practicar un tiempo verbal determinado o estructura gramatical (sin un contenido con sentido), o cuando se sabe que la respuesta es obvia, la implicación y deseo de participar deja de existir.

Diario de campo (octubre 2005) “Estamos practicando algunos tiempos verbales. Es tan automática y simple la pregunta que la respuesta también lo es. Entre las compañeras nos copiamos lo que va diciendo la anterior, cambiando solo un detalle: Jo vaig anar en tren; Jo vaig anar en avió.”

(Diciembre 2005) “Hoy es el último día de clases y como siempre se festeja con un pica pica. Al llegar, todas colocamos a lo largo de la mesa los alimentos y bebidas. Neus nos dice que primero revisemos los deberes que había para hoy, a lo que al unísono todas nos negamos, aduciendo que hablaremos de todo y en catalán mientras comemos.”

⁵¹ Lupe: compañera de catalán procedente de Andalucía. Se dedica al teatro y se autodefine como libre, progresista, sin ataduras.

(Enero 2006) “Neus pregunta a cada una cómo está la situación laboral en el país de origen. Cuando llega a Lupe ella dice que le pregunten a otra porque no tiene ganas de hablar de ese tema, ya que todos sabemos lo que está pasando en España con el trabajo. Se pasa a otra alumna y Lupe muestra su cara de aburrimiento o de que el tema no le interesa.”

¿Qué sentido tiene para el acercamiento a una cultura y al aprendizaje de una lengua “desvincular” el aprendizaje de las vivencias personales que explícitamente desean comentar el alumnado? ¿Para qué o por qué nos acercamos a aprender una lengua o a conocer una cultura?

Aprender una lengua no es solo saber hablarla bien, aprenderla encierra el deseo y el sentido de que con la misma podremos enriquecernos, que podremos relacionarnos, con ella podremos convivir mejor.

Por eso centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en programas o actividades didácticas cerradas y diseñadas desde una generalidad y un “¿sin sentido?”, dejando de lado los saberes que se despliegan en el aula, es despreciar el valor agregado que aprender una nueva lengua tiene. O sea, el valor que tiene para vincularnos y relacionarnos con los otros, en contribuir en nuestra socialización.

Sería importante comprender que no se renuncia a la enseñanza de una lengua si se tiene en cuenta la gestión de la cotidianidad. Las actividades en sí mismas no se constituyen en problemas. Lo son cuando las mismas están vacías de contenidos significativos para el alumnado. Y en este caso estamos hablando de mujeres y hombres adultos, cuya experiencia de vida está llena de saberes, saberes que no pueden ser reducidos a simples estrategias didácticas que las vacían de contenidos importantes y llenos de sentido.

Negar esta parte de la realidad o ignorarla, no tener en cuenta a estas personas adultas, es desconocer que se podría introducir la lengua como un hecho vivencial, normal, cotidiano...como la vida misma; donde los saberes, las emociones y la afectividad forman parte naturalmente de estos aprendizajes.

Expresar las emociones a través de palabras es algo que a algunos o a algunas nos cuesta mucho. Pensemos entonces, cuanto más les costará a los venidos de fuera, pero no solo

por ser de fuera sino porque además de faltarles las palabras, su personalidad, modo de ser y actuar están acentuados por una cultura (la propia) que ha institucionalizado unas maneras determinadas de hacer y relacionarse con los demás. Formas y pautas de comportamiento que en un nuevo contexto pueden ser consideradas inapropiadas, inadecuadas o simplemente distintas.

Por ello es que no es difícil escuchar a personas que migraron hacer comentarios al respecto, de cómo hasta las maneras de vivir y sentir es diferente, de cómo los sentimientos y las emociones se expresan de otra manera.

Cuando una persona llega a un nuevo país, paulatinamente y a veces sin racionalizarlo, comienza a incorporar los códigos, imágenes y costumbres nuevas. Es tan inconsciente (o muy conciente en algunos) esta asimilación que muchas veces se ven repitiendo conductas, prácticas y usos que antes en sus países hubieran sido inimaginables.

Diario de campo (marzo 2004) “a veces me miro a mí misma y mis maneras de relacionarme con la gente y me parece que yo he cambiado mucho. Por ejemplo, bien llegué a Barcelona al saludar besaba a la persona que tenía delante, lógico dependiendo de quién fuera. Pero ahora “me veo” como más distante, menos familiar, tomando distancia con el otro u otra. Recuerdo que (en Tucumán) cada mañana al llegar a trabajar a la escuela nos saludábamos todas con un beso. No es que ahora sea peor o mejor, simplemente es diferente”

De a poco vamos, en nuestro proceso de socialización, incorporando pautas de conductas que son las que guían nuestra acción. Con ellas nos trasladamos a cualquier lugar. Modificarlas, resignificarlas es una tarea que toda persona que migra debe realizar, muchas veces sin cuestionarlas, solamente ejecutándolas con naturalidad (o no) como una manera de sentirse dentro, de responder como se espera de uno.

CAPITULO 4: EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN PERSONAS ADULTAS.

4.1. LAS CLASES DE CATALÁN.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un tiempo, espacio y circunstancias determinadas, donde las personas que forman parte del grupo lo moldean (en cierto sentido) de acuerdo a sus características, a lo que aportan o dejan de aportar y al modo en como lo hacen.

Por ello, mis vivencias personales y las del grupo de compañeros y compañeras con respecto a las clases de catalán, pueden llegar a diferir o no con la de otras personas que hayan pasado por similar proceso en el aprendizaje de la lengua.

Mis experiencias de aprendizaje del catalán fueron tres y muy diversas.

El análisis se centrará en las clases de catalán que se desarrollaban en Camprodón, clases que dependían del Centro de Normalización Lingüística de referencia.

Supongo que otro alumnado en las mismas o similares situaciones pudo haber tenido otra experiencia, ni mejor ni peor, simplemente diferente.

El grupo y el o la docente son los que van marcando los caminos. A mí y a mis compañeras y compañeros nos tocó este.

4.1.1. Desde octubre de 2000...hacia octubre de 2003.

Desde que arribé a Barcelona en octubre de 2000 asistí a clases de catalán.

Mi primera experiencia de aprendizaje fue altamente positiva, gracias a la acogida de la docente a cargo. Me acerqué al curso como quien “prueba” a ver qué pasa, ya que iba a permanecer en Barcelona solo un año y retornaría a la Argentina. Sin embargo, volví y lo terminé al curso. La profesora fue la que me “retuvo”, esta persona que desplegaba su buen Ser y Hacer docente entre su alumnado.

Este curso tenía un solo objetivo y era el de acercar al estudiantado de la Universidad de

Barcelona a una lengua desconocida, el catalán. Era un espacio destinado a estudiantes de otras Comunidades Autónomas Españolas y a extranjeros recién llegados, todos en periodo de estudios en la Universidad.

El grupo clase - en su mayoría mujeres, solo dos varones- era totalmente heterogéneo. La pluralidad estaba dada por **la procedencia** (México, Grecia, Argentina, Venezuela, Estados Unidos, Colombia y de distintas Comunidades Autónomas de España), por **las edades** (18 a 45 años) y por **el nivel educativo que se cursaba** (Doctorado, Master o carreras de grado superior).

A pesar de la diferenciación había un elemento en común entre todas y era justamente la inquietud intelectual y cultural que la docente supo cultivar y enriquecer.

Cuando cierro los ojos y me sitúo en aquella época la primera imagen se detiene en la profesora. ¿Qué tenía ella, qué hacía, cómo lo hacía? Sus clases evidenciaban placer, gusto por lo que realizaba, había calidez, atención e interés hacia el alumnado, indagaba sobre y con nosotras colocándonos en primer lugar, desde las experiencias y vivencias todas nuevas en Barcelona... y así nos enseñaba el catalán.

Me recuerdo y recuerdo a todos en la clase, riendo, compartiendo y disfrutando muy buenos momentos.

Ser Docente para esta profesora, involucraba mucho más que enseñar catalán. El interés puesto de manifiesto hacia el alumnado, la espontaneidad con la que enseñaba, el ser la referente “obligada” ante dudas puntuales sobre la vida cotidiana, la que organizaba actividades fuera del horario escolar, como el de conocer Montblanc y Santes Creus, hacía que el catalán, como objeto de aprendizaje y Cataluña, como nuevo espacio por conocer, lo viviéramos y percibiéramos respectivamente como una lengua atractiva, agradable y un país fascinante y magnífico en el cual residir.

Mi segunda experiencia con respecto al aprendizaje de la lengua, la realizo en el pueblo (cercano a Barcelona ciudad) donde fijamos, mi familia y yo una nueva residencia.

Fue tan diametralmente distinta la experiencia, que al cabo de tres meses abandono. Debo aclarar que muchos factores convivieron para que el mismo se produjera.

Uno y quizás el más importante fue que mi estado anímico no era el mejor, estaba

viviendo un nuevo proceso de integración, nuevos cambios, nuevos códigos que aprender, todo nuevo, y sentía que pocas fuerzas tenía para estudiar la lengua.

Otro de los factores que contribuyeron al abandono fue el planteamiento didáctico que desde la docente se hacía. El primer mes todo giró alrededor del conocimiento del catalán antiguo, de cómo se decía determinadas palabras en tiempos remotos. Era un curso donde no se daba acreditación y la diferencia de niveles era muy clara. Había señoras, en su mayoría, catalanas parlantes que iban para aprender a escribir la lengua. Habían otros, entre los que me incluía la docente, que entendíamos muy bien el catalán pero que no nos animábamos a hablar; y finalmente otro, con personas de otras Comunidades Autónomas de España que no sabían nada de catalán y que iban porque por razones laborales de sus maridos establecerían durante un tiempo la residencia en Cataluña.

Para ninguna prácticamente, las clases respondían a sus objetivos personales.

El ausentismo del alumnado era tan grande, que generalmente en cada clase o cada dos, teníamos que presentarnos porque siempre había gente nueva.

Dejo pasar un tiempo, tiempo que me sirvió para acomodar-me y re-estructurar-me, y busco la tercera alternativa de aprendizaje, cerca de mi pueblo y en una institución que dependiera del Consorcio de Normalización Lingüística.

4.1.2. Algunas aclaraciones...el tiempo y el contexto cambian.

Con la experiencia positiva de aprendizaje del catalán que había tenido en la Universidad de Barcelona (la segunda la obvié directamente), más la vivencia de una lengua que me resultaba ya familiar y cotidiana me acerqué a un Centro de Educación donde me acreditarían los aprendizajes.

Esta nueva etapa era distinta. Teníamos decidido permanecer en Cataluña, llevaba más tiempo viviendo en Barcelona y había concluido mis estudios de Master y Doctorado.

Me acerqué a un Centro de Enseñanza de una zona donde el catalán como lengua de comunicación está más presente en la vida de sus habitantes.

En esta Institución las propuestas formativas son muy amplias y engloba en si misma a

distintas instancias y organizaciones institucionales, que de una u otra manera dependan o tengan relación con el Ayuntamiento.

Las personas adultas que asisten al Centro y a estas clases de catalán poseen todas experiencias de escolarización en algún nivel. No hay en el grupo clase ningún hombre o mujer analfabeta. Para analfabetos “-en el llegir i escriure i no en la vida-“ (Caramés, 2001:146) la instancia de formación está a cargo de Bienestar Social.

Sin habérmelo propuesto de entrada este nuevo “mundo”, lo que se desarrollaba entre estas personas adultas se constituyó en el origen de una simultánea y posterior teorización, en fuente e inicio de saberes fundamentales para elaborar mi tesis doctoral. La consideración y observación de lo que a los miembros del grupo nos sucedía, acercarme cautelosamente a esta nueva realidad, recapacitar sobre las vivencias y experiencias que durante tres años lectivos (2003/2004; 2004/2005; 2005/2006) se expandieron con y entre estas mujeres y hombres en horas de clases y fuera de ellas, se instauraron en el punto de partida de las indagaciones, reflexiones y análisis que a lo largo de la tesis plasmaré.

Hablar, ahondar en distintas experiencias, escuchar otras voces, mirar y entrecruzar-me con otras miradas, me permitió explorar y encontrar en mí, verdades o aciertos que desde mi experiencia las había tenido pero que los sentimientos, emociones y la memoria me las había “disfrazado”, desfigurado, o simplemente borrado... cambiado. (Morin, 2001)

Los sucesos fueron muchos, los valores, prejuicios, saberes y opiniones que se transmitían, más. Los acontecimientos se desarrollaban y desde mi posicionamiento de investigadora observaba cómo en muchas ocasiones bastaba una palabra, una idea para que aparecieran realidades inimaginables al comienzo de la indagación.

Por ello interrogaré a sus propias voces y pensamientos, serán algunas mujeres las que hablarán, comentaran y... a partir de allí y junto a ellas teorizaré.

La finalidad, sin embargo no será nunca la de “apropiarme” de sus opiniones sino la de trabajar en la interpretación de lo observado y escuchado de manera conjunta, retornando y confrontando las diversas reflexiones que de ellas van surgiendo. (Gómez, 2005)

Esta construcción conjunta se debe a que antes que saber teorizado hubo y hay entre estas mujeres y yo una relación previa establecida, relación de afecto, amistad, escucha. Una construcción realizada desde la cotidianeidad de la experiencia vivida, experiencia que al ser repensada se convierte en fuente invalorable para la teorización. Así, la “instrumentalización” de los saberes surgidos queda totalmente descartada.

Dado que durante estos tres años los hechos hablaron por sí solos, en el desarrollo del presente capítulo el criterio de análisis que seguiré será temático. Aquel registro, entrevista, diario de campo o comentario que considere válido para la investigación, lo introduciré independientemente de cuándo dicho acontecimiento haya ocurrido.

Como la lengua castellana requiere el uso de género y mi deseo es hacer visible tanto a los hombres como a las mujeres, utilizaré genéricamente a lo largo de la narración el masculino y adoptaré el femenino cuando sea específico y significativo.

4.1.3. Consorcio para la Normalización Lingüística.

Históricamente los Estados Nacionales asumieron la misión de regular y dirigir la educación del pueblo, donde el principio de la centralización y homogeneización de los procesos estuvo presente.

La organización alrededor de un modelo o patrón dominante, es lo que se fue instituyendo. Esto no implica que se anule la diversidad y la complejidad inherente a y en el sistema educativo. Por el contrario y paradójicamente, nuevas estrategias se ponen en juego, pero bajo una concepción poco diferenciadora y “normalizante”.

*Michel Foucault afirma que “en el Siglo XIX apareció una nueva estrategia de poder y de gobierno, una nueva forma de conducción de las conducciones: el **bio-poder**. (Dussel y Caruso, 1999: 138).*

Para el citado autor el **Bio-Poder** es un tipo de poder que no se impone sólo al objeto-sujeto individual (disciplinas, conocimientos, alumnado), sino que es un poder cuya finalidad es el grupo, la población. Esta táctica de hegemonía ideológica se hace presente, se vehiculiza en las instituciones educativas como el espacio y el tiempo

elegido para el desarrollo y despliegue de la misma.

“La normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común” (Dussel y Caruso, 1999: 148)

Entendida e interpretada de esta manera la norma y lo que se explica como normal, estandarizado, estaríamos ante la presencia de una representación sobre y el individuo “desviado”, diferente, como el de una persona a la que hay que “corregir”, “reconstruir”.

Desde esta visión los sujetos que aprenden son “definidos” a partir de la falta o carencia, de allí que la relación que se establece sea más una imposición que una guía.

Glissant (1981)⁵² señala que, “La ‘falta’ no radica en el desconocimiento de una lengua (el francés), sino en el no dominio de un lenguaje apropiado (en criollo o en francés). La intervención autoritaria y prestigiosa de la lengua francesa no hace más que fortalecer los procesos de falta”.

¿Cuál será la estrategia, el modo de intervención puesto en marcha por el Gobierno catalán para la difusión y fortalecimiento de la lengua en su territorio, a través de qué medios, modos o instituciones?

Cuando decido continuar estudiando catalán en el 2003, lo que pretendía era continuar aprendiendo la lengua y obtener una acreditación. Esto solo lo avala aquella institución que pertenezca al **Consorcio para la Normalización Lingüística**.

Dicho Consorcio, creado en 1989 es el organismo responsable de poner en marcha la política lingüística del Gobierno Catalán en toda Cataluña, difundiendo el conocimiento y el uso del catalán en todos los ámbitos. Está formado por la Generalitat de Catalunya, 81 Ayuntamientos, 37 Consejos Comarcales y las Diputaciones de Girona, Lleida y Tarragona. El servicio educativo, a cargo de profesionales especializados, se efectúa a través de 22 Centros de Normalización Lingüística distribuidos en todo el territorio.

⁵² Glissant, E. (1981: 334) citado por Derrida, Jacques (1996: 11)

Ante la consulta a Neus, sobre qué es el C.N.L., la profesora de catalán responde:

Entrevista a Neus (3/04/06) “N.: Es el C. N .L., es el organismo. Se llama Consorcio de Normalització Lingüística y es una entidad pagada a medias por los ayuntamientos de cada sitio y mitad por la Generalitat de Cataluña. Entonces Generalitat de Cataluña tiene en los Ayuntamientos consorciados, tiene a las clases de catalán y una persona que está en la oficina, que es la persona que dinamiza, asesora y hace las faenas de corrección del pueblo, que (aquí) es la Gemma. Ella lleva Sant Joan de les Abadesses y Camprodón. Hace media jornada en Sant Joan de les Abadesses y media en Camprodón, que es un total de 37 horas y media a la semana”.

Para llevar a cabo el plan de normalización lingüística, el Consorcio ofrece un conjunto de servicios y recursos que se aplican a la comunicación y a los recursos humanos, con el objetivo de facilitar el uso del catalán en las empresas, organizaciones y administración pública de Cataluña.

En cuanto a la oferta educativa de catalán para adultos, la misma incluye:

1. Cursos presenciales, a distancia y en CD-ROM, con certificados oficiales.
2. Cursos generales para aprender catalán: nivel básico, elemental, intermedio, de suficiencia y superior.
3. Cursos específicos para profundizar y perfeccionar el catalán: lenguajes de especialidad, formación a medida según necesidades específicas, etc.
4. Cursos de acogida lingüística para grupos de inmigrantes.

Para cumplir con sus objetivos se centraliza las acciones, se genera material didáctico, se propone distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje, se acerca y promueve el catalán en toda Cataluña a través de Instituciones Educativas específicas que depende del Centro de Normalización Lingüística.

A través del despliegue de todos estos servicios, ¿Cuál será el o los objetivos que persigue el C.N.L.?

Entrevista a Neus (3/04/06) S.: Y el objetivo de este Centro de N.L.

N.: El objetivo... tiene varios, porque de los 5 cursos, 3 están encaminados al conocimiento del catalán oral, que son los 3 básicos y luego hay los 2 para mejorar los niveles escritos, uno para el B, que es para sacar el nivel B y el otro es para sacar el nivel C que es el que necesita para entrar en la administración pública, se necesita el nivel C. Y los 3 básicos es a los que más recursos se destina porque son los cursos menos subvencionados. De todas maneras que los 3 básicos primeros son gratuitos para el alumno, entonces son los que más recursos se destinan. Es a extender el catalán, a facilitar su conocimiento en la población que viene de afuera, población inmigrante. Facilitar su conocimiento y a nivel oral, escrito y de comprensión”.

La institución que elegí para aprender el catalán pertenece al Consorcio de Normalización Lingüística. En estas instituciones lo que se pretende es ¿“de - volver” a la “normalidad” a aquellos sujetos que salieron de la norma?... ¿“reestablecer” un estatus quo?... ¿“integrar” para la mejora de la convivencia? ... ¿introducir en la cultura catalana a personas llegadas de fuera?...

Resultará oportuno analizar, además si es que existe un modelo o patrón uniforme, modelo que permite enseñar a todos por igual, sin discriminar edad, género, experiencia, contexto, o por el contrario se promueve la diversidad, la complejidad, la vivencia que el mismo alumnado que asiste a catalán posee.

Diario de campo (agosto de 2006) *“Una amiga argentina me pide leer parte de lo que hasta la fecha estoy escribiendo. Le envío por mail el capítulo Las clases de catalán. Ella también asistió a clases de catalán (dependiente del CNL) en una ciudad del Bagés. El primer comentario que me hace es que a través de la lectura reconoció sus clases de catalán. La postura de la profesora, los ritmos de aprendizajes propuestos, los temas que preguntaban, **todo, todo era igual**”*

Dentro de la diversidad hay singularidades.

A pesar de que los grupos de personas adultas que asisten a catalán tienen como denominador común que son de fuera de Cataluña, la constitución de los grupos hace

que se adviertan diferencias. ¿No sería conveniente que ello se tuviera en cuenta? ¿Qué es lo que se pretende?, ¿igualar o introducir al de fuera desde su particularidad y desde la singularidad del grupo clase? ¿Da igual enseñar a todos los grupos clase por igual independientemente de la procedencia, cultura, edad e intereses de estas personas? ¿Es lo mismo enseñar en Barcelona capital que en un centro ubicado en la “Cataluña profunda”?

4.1.4. La Institución Escuela...El orden simbólico... Precisiones para empezar a pensar...

Al acercarnos a la lectura y análisis de una literatura especializada en cuanto a lo institucional, nos encontramos ante una variedad de significaciones y de conceptos utilizados como sinónimos.

Es el caso de los términos **Institución, Escuela y Establecimiento**. Esta ambigüedad y la necesidad de saber desde dónde hago referencia al nombrarlos, hace que resulte imprescindible su dilucidación.

Entenderemos como **Institución** a las “*configuraciones de ideas, valores, significaciones instituidas que, con diferentes grados de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas, códigos. Pueden estar escritas pero no necesariamente. Pueden conservarse y transmitirse oralmente sin figurar en ningún documento. Este sistema de leyes, normas, pautas serían objetivaciones de aquellas ideas (ideales), valores y significaciones.*” (Garay, 2000: 11)

Desde esta perspectiva son Instituciones tanto la familia, el matrimonio, la escuela, como las normas constitucionales, las leyes de escolaridad hasta aquellas pautas no escritas ni explícitas que operan igualmente, interviniendo en la vida de los individuos y las organizaciones.

Visto ello, caracterizar o distinguir una Institución puede resultar una tarea compleja en la medida en cada Institución incluye otras y se solapa dentro de otras, sin que se plasmen necesariamente en formaciones o unidades menores, visibles y concretas.

Como lógicas reguladoras de las actividades humanas estas representaciones, significaciones o normas no son explícitas siempre, pudiendo estar operando como lógicas subyacentes o encubiertas; secundarias o periféricas a otra institución.

Un ejemplo de ello podrían ser los Centros de Normalización Lingüística con respecto al Estado catalán.

Las diferentes acepciones que el término “Institución” encierra, es señalado también por la analista *Lidia Fernández (1998b: 13)* para quien

““Institución” se utiliza...como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites.”

Históricamente la Educación ha estado organizada a través de un modo específico: la **Escuela**, institución educativa hegemónica de la modernidad; que absorbió y desplazó a otras instituciones educativas anteriores o contemporáneas a ella, como la familia, la iglesia, los ejércitos, etc., instituciones educadoras dominantes hasta entonces.

Este modelo de organización a través de la Escuela se hizo universal, planetario; expandiéndose de tal manera que su patrón impregnó, como si de un paradigma se tratara, la vida social y cultural de las sociedades, escolarizándolas. La fuerza de su implantación hace que se torne difícil reconocer otras formas educativas que no sean las escolares. A este proceso es lo que se ha llegado a designar como escolarización. (*Garay, 2000*)

La influencia de la institución- escuela se extiende independientemente de las edades, regiones y países. De allí es que podemos observar cómo las distintas etapas de la vida, desde los recién nacidos hasta los adultos se siguen escolarizando.

Se adoptan maneras y nombres diferentes (Casal de Gent Gran, Ludotecas, Esplais, Centros de formación...) pero los modos de organización y las formas de hacer escolares apenas presentan contrastes y diferencias unos de otros.

Por eso quizás, entrar y transitar por una institución-escuela, por sus aulas, no nos produzca extrañeza alguna.

El proceso de socialización institucional que los distintos actores institucionales fueron

adquiriendo a lo largo de su permanencia en la escuela, hace que cueste visualizar otra manera de desarrollar o impartir conocimientos, habilidades, destrezas que no sean de una determinada forma.

El imaginario sobre lo que es y/o debe ser una escuela y lo que los diferentes integrantes de la institución-escuela deben hacer y cómo, ha impregnado nuestras vidas y respondemos en función de ello.

En la literatura especializada podemos reconocer otro término, el de Establecimiento, como sinónimo de Institución. Al hablar de **Establecimiento** se hace alusión a:

“organizaciones observables en espacios y tiempos concretos” (Garay, 2000: 11) donde “se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones-valores” (Fernández, L., 1998b: 14) de la Institución.

Vemos así que, es en el establecimiento, escenario concreto, visible y observable donde las Instituciones (ideas, valores, representaciones) toman entidad, se desarrollan y despliegan.

En la escuela como ámbito de relación, los sujetos humanos vivimos y revivimos lo que sucede en la sociedad, como si de un espejo y un reflejo se tratara. Espejo y reflejo interpretativo, que reordena y re-crea lo que desde un ámbito y otro se desenvuelve. Y en ese juego dialéctico, ambos espacios se interrelacionan, condicionan, proyectan, se acusan, sin advertir que están articulados por un vínculo de necesidad mutua. Sin embargo, la representación colectiva que se tiene, es otra. Es el de una percepción dividida, escindida, como si fuéramos unos en y para las instituciones y otros en y para la sociedad. Nos “alejamos” tanto de nuestro ser como sujetos sociales, culturales, institucionales que naturalizamos a las instituciones a las que pertenecemos. No nos sentimos hacedores, constructores, productos y productores de lo que allí sucede. Ello ocurre porque a la institución se la vive y se la significa como algo exterior a nosotros mismos, ella es la que señala los caminos, los haceres y los no haceres, lo permitido y lo prohibido.

Estamos así ante una situación en la que los sujetos somos incapaces de advertir que la institución, como construcción social es un producto totalmente humano y que como

individuos incidimos en ella.

Esta percepción sobrenatural (*Garay, 1996*) que sobre la institución se tiene, se debe a que las instituciones se presentan para sus ocupantes con un fondo indiferenciado, imperceptible, como lo inmanejable, fondo del cual me alejo, me des-vinculo, me diferencio. A pesar de ello, la institución escuela se nos presenta como lo necesario, como lo incuestionable.

Asistir y vivir buena parte de nuestra existencia en las escuelas resulta ser una experiencia tan universal, lógica e inapelable, que muy pocas veces nos detenemos a reflexionar acerca de lo que sucede en las mismas. Así, si alguien no fue “escolarizado”, es considerado un analfabeto, inculto, fuera de lo socialmente instituido.

Esta “obligatoriedad”, este carácter ineludible de la misma a pesar de, hace que por un lado la escuela pueda ser analizada como institución esclavizante, enajenante y por otro como institución liberadora, integradora. Enajenante en la medida en que el individuo, como ser singular es inducido a una inserción cultural prefijada, independientemente de su deseo. Liberadora e integrante porque a través o por medio de la transmisión de contenidos, el alumnado puede acceder a la conciencia de su individuación. (*Fernández, 1998 a*)

Esta doble perspectiva, este doble juego, este cara y cruz que encierra en sí misma la institución escuela, está tan internalizada que poner en tela de juicio o de-velar lo que acontece en su interior puede resultarnos desde doloroso hasta desgarrador.

A la escuela simplemente se la vive, se la padece, se la disfruta, se es feliz.

En la escuela se llora y se ríe, en la escuela los hechos y acontecimientos son revividos con tal intensidad que lo rutinario y su significación, pasan a veces totalmente desapercibidos. Y dentro de esa rutina la puesta en marcha de normas y pautas disciplinarias, organizativas son recibidas y aceptadas por los distintos actores institucionales como necesarios, importantes e inevitables para el normal desarrollo de la vida en las aulas.

En raras ocasiones se puede observar una reacción colectiva a ciertas normas o pautas consideradas injustas, inapropiadas. Hay expresiones de queja, de malestar pero pocas veces se advierte una tendencia a cambiar la situación, excepto que los miembros de la institución hayan llegado a un estado de análisis y concientización de lo que les está

ocurriendo.

La sensación y representación colectiva de que lo institucionalizado es lo correcto, lo adecuado, o que la situación continuará a pesar de, produce en distintas personas una percepción de no cambio, de un no poder con ella y en ella, de resignación. Solo si sucede algo que rompa con el estado de in-diferenciación, alguien o algo, que se presente como lo brusco, inesperado, conflictivo, podrá enfrentarnos ante la realidad.

En una escuela no solo se enseña y se aprende, no solo hay normas y pautas que cumplir. Analizar lo que sucede en la escuela, en sus aulas nos lleva a reconocer la complejidad y las paradojas que en su interior co-existen, dada la multiplicidad de procesos, dimensiones y funciones que se desarrollan y desenvuelven, y que van más allá de lo meramente educativo.

En la escuela, como institución social, se satisfacen otras necesidades como son las económicas, de contención afectiva, de acreditación, de poder, prestigio. Y en este interjuego de “*funciones principales y secundarias, explícitas y encubiertas*” (Garay, 1996: 129), no nos podemos perder. Resulta imprescindible analizar esa compleja trama de relaciones y situaciones que se producen, los sentidos, significados y significaciones que se exponen.

De allí que, insertarnos en un aula de personas adultas esperando reconocer actividades, situaciones o funciones diferentes a los de los otros niveles del sistema educativo, es casi en vano. Escuela de adultos donde la obligatoriedad no existe. Se asiste porque se quiere, se asiste porque se desea algo: acreditación, saberes, experiencias...

Los sujetos institucionales (docentes, estudiantes, personal en general) actúan, reaccionan y se mueven, reproduciendo procedimientos institucionalizados que con total espontaneidad han adoptado y adquirido a lo largo de sus historias escolares.

Las prácticas cotidianas, el establecimiento y las representaciones mentales de los individuos son las instancias más singulares de materialización de las instituciones como instancia simbólica. Cada institución se inscribe en un orden simbólico, social y cultural.

Las instituciones educativas tienen en la instancia simbólica una doble inscripción. Por un lado se generan en el campo simbólico social- cultural, asumiendo como función la

transmisión y reproducción del orden simbólico; pero por el otro y simultáneamente, socializan a los individuos en ese orden, interviniendo así en la configuración de su identidad social cultural.

Este orden simbólico escolar, orden unívoco, consistente y homogeneizante, cuya presencia y construcción viene desde varios siglos atrás, estructura funciones y actuaciones...en fin, la vida institucional y a sus integrantes.

La eficacia de este orden simbólico, esa capacidad de determinar sentido y legalidad a posiciones, funciones y situaciones, se origina en los **valores** e **ideas** creadas a partir de representaciones “sagradas, mitológicas, trascendentes”, pero también por nociones y fundamentos **científicos** y **técnicos**. (Garay, 2000) Y al crear sentido y legitimidad, los sujetos humanos perciben a lo que se hace y cómo se hace en las escuelas como obligatorios, necesarios, ideales.

Este orden aparece representado a través de normas, pautas y principios que asignan y adjudican una trama y un sentido irreductible y preestablecido a las prácticas educativas y a sus actores; instituyendo maneras de pensar, actuar y sentir consideradas valiosas para y por el conjunto de sus integrantes, aunque sus contenidos y sentidos han ido transformándose.

Desde este orden simbólico se instauran las identidades (Ser alumno, Ser docente), identidades que han ido cambiando más allá de lo que ha hecho la escuela.

Esta movilidad del orden simbólico, “no reconocido ni admitido” casualmente desde la institución-escuela, hace que ante la aparición de fuerzas instituyentes o simplemente cambios en lo instituido, las fracturas y conflictos se evidencien, salgan a la luz.

El poder organizador de este orden simbólico se pone en juego también entre las personas adultas. Pocas o nadie cuestiona lo preestablecido. La reprobación y la crítica la realizan cuando ante preguntas puntuales reflexionan lo que en la Institución, en aula, con otras compañeras u otros compañeros está sucediendo; pero dentro de lo establecido está todo bien.

Entrevista a Marcela (31/1/06) ” S.: ¿Qué dirías de las clases de catalán?

M.: Yo creo que anteriormente estaba mejor que ahora... O no sé si es porque yo

he perdido el interés, que últimamente no cojo un libro de catalán, porque no, antes sí. ...aunque la profesora trata de que no se hable tanto castellano, pero yo creo que la profesora...bien, o sea, a mi me gusta.

S.: *¿Te aburren últimamente las clases de catalán o no, te parece que antes eran más dinámicas o distintas?*

M.: *Yo creo que sí, ahora me aburro, se me hacen eternas”.*

Entrevista a Leonor (26/02/06)” S.: *¿Qué puedes decir de las clases?*

L.: *El cómo no lo sé, lo que ocurre es que no me gustan cómo son. No sé si debería decirlo... A ver, el 1º curso mío era una clase, así como más lenta, como que te daban tu paso, te permitían tu ritmo. Y era una clase para aprender el catalán...*

S.: *¿Qué opinas del papel de la Profesora?*

L.: *Ella lo que hace, creo es correcto, porque cada vez que hablamos todos a la vez, pone orden y es la que dirige la orquesta. Tú 1º, tú después.”*

“El significado atribuido por los sujetos a las prácticas condensa saberes internalizados” (Milstein y Mendes, 1999:19) a lo largo de su escolarización donde la inculcación y apropiación del principio del orden escolar, aparecen visibles y necesarios para el desarrollo “normal” de cualquier actividad pedagógica.

En términos generales a las acciones didácticas, a los modos de hacer educación no se los cuestiona, excepto en aquellas personas cuyas experiencias educativas han sido diferentes o que manifiestan una actitud crítica ante lo que viven y ven. Al ser aparentemente incuestionable la institución de la enseñanza, lo que se pone en duda es el propio interés y motivación que como alumna-adulta se “debería” tener.

4.1.5. Nueva institución... Nuevos interrogantes...Lengua e integración...

Esta nueva institución a priori, no se constituyó en el objeto a investigar. No obstante, los acontecimientos que se iban sucediendo configuraron una red de saberes, de conocimientos, pero también de dudas e interrogantes sobre lo que acontecía y nos pasaba en el Centro.

Me vi más de una vez abstraída, absorta y concentrada en lo que fluía en clase entre el alumnado y la docente.

Era una aprendiz de catalán pero no podía despojarme de mi mirada de pedagoga, investigadora, mujer, madre, extranjera...

Todas esas visiones en una y algunas por momentos, me llevó a mirar hacia otros lados, cambiar el **sentido** y el **significado** de mi percepción, ahondar sobre lo que acontecía allí. Sin embargo, no fue solo eso. Hubo otras cosas que me hicieron desviar mi deseo y sentir, mi interés investigativo.

Las observo, me observan y los temas, problemáticas y acontecimientos, comienzan a entremezclarse. No estaba frente a hombres y mujeres inmigrantes, estaba simplemente frente a hombres y principalmente mujeres que me planteaban grandes controversias acerca de lo que allí, en el aula, en los pasillos, en la entrada de la institución, en sus relaciones con otras y otros y la docente estaba pasando. Poco ya importaba si eran o no inmigrantes. Y al comprender esto, desplegué el círculo de los interrogantes para introducirme en una meta reflexión, meta reflexión que me otorgara la posibilidad de explorar campos y ámbitos que fueran más allá de la experiencia puntual, para expandirse en una visión y análisis más universal de los hechos y sucesos que se desarrollan en el aula; en lo evidente y en lo oculto, en lo que se considera valioso y no.

“La comprensión es un acto dialógico”, nos dice Virginia Ferrer (1995: 168) Para comprender lo que allí ocurría, para poder explorar la realidad que tenía frente a mí, la voz y conciencia de estas personas adultas, de la profesora, me veía en la obligación de dialogar con los acontecimientos, indagar sobre lo que ocurría; adentrarme en lo singular de la situación y en la singularidad de estos hombres y mujeres; reconociéndolos desde sus

diferencias. (Contreras, 2002: 65)

El cosmopolitismo lo situaba en Barcelona ciudad. Creía que el crisol de razas era evidente más en Ciutat Vella, la Barceloneta, el Raval. Con todo, en este pueblo y en esta clase, el mundo aparecía encarnado por hombres y mujeres con distintos rasgos, colores, maneras de hablar, modos de expresarse, en definitiva de posicionarse ante la vida.

¿Qué sucede entonces, en una institución educativa que enseña catalán a personas adultas en las inmediaciones de Barcelona?

Tenía algunas certezas, certezas que la ciencia, la Pedagogía, la Didáctica, el tiempo, la intuición, la experiencia me habían enseñado. Pero en los márgenes de esas certezas se ubicaban campos de incertidumbres, espacios necesarios de reconocer e interpretar.

No entré buscando interrogantes, los mismos fueron apareciendo a medida que las clases se iban desarrollando, al vivir y convivir con la diversidad, al palparla.

Lo primero que intenté fue dejar de lado mis representaciones, mis conceptos y preconceptos que sobre las personas tenía; comenzando a mirarlos tal como eran, no como me los figuraba.

Me introduzco, me vinculo, me encuentro con otros y otras, entro en relación desde la singularidad y con la singularidad de cada uno, de cada una... cambio yo, me posiciono desde otro lugar.

Bien llegué a esta nueva institución, ciertos paralelismos y diversidades encontré con la experiencia inicial de aprendizaje del catalán en aquella clase en la Universidad de Barcelona.

En cuanto a los paralelismos este grupo, al igual que el anterior, estaba compuesto por alumnos y alumnas (20 aproximadamente, 2 varones y entre 18 y 15 mujeres) provenientes de distintos lugares del mundo: Perú, Colombia, Santo Domingo, Marruecos, Senegal, Argentina, Cuba, Uruguay, Irlanda, Canadá y de distintas Comunidades Autónomas de España.

La composición e inquietudes del alumnado por el aprendizaje de la lengua marcaron las

diferencias. Estaba en un grupo de adultos mayores entre 25 y 70 años, donde la preocupación por aprender la lengua no era de tipo intelectual sino enmarcada alrededor de “necesidades” concretas como son la inserción laboral, social, cultural y/o económica en Cataluña, o directamente por hacer algo diferente.⁵³

No me encontraba ya en un ámbito universitario donde el eje de sentido y la legitimación están en los saberes científicos.

Estaba en una institución educativa que da respuesta a otro tipo de demanda, demanda vinculada a saberes ligados con lo económico-social-cultural. La mayoría, excepto Hanan, hablábamos castellano, constituyéndose en la lengua vehicular entre los integrantes del grupo, antes, durante (murmurando) y después de clase.

La utilización de la lengua catalana se limitaba a lo áulico, en una relación de verticalidad y con la docente. Esto ocurrió durante los dos primeros años lectivos, hasta que las normas del último curso se establecieron con claridad. En hora de catalán no se puede hablar en castellano. Esta premisa fue respetada por todos y todas y ha contribuido a un mayor desenvolvimiento y aprendizaje de la lengua.

No obstante, cuando se traspasaba la puerta del aula, lo que fluía era el castellano entremezclado, a veces con alguna palabra en catalán. La naturalidad con la que se desenvolvía este “proceso” fue tal, que de alguna manera se reproducía entre los miembros del grupo de catalán lo que en la vida cotidiana ocurre. La concurrencia de ambas lenguas, el pasar de una a otra, el entremezclar palabras... sin que ello “afecte” la comunicación, la relación. Lo que importaba en ese momento no eran las palabras ni la lengua que se utilizaba, importaba el vínculo.

⁵³ Este era el caso de Nieves, señora mayor de unos 70 años que lleva viviendo casi toda su vida en Cataluña. Nieves tiene mucha dificultad para caminar, pero aún así, asiste a clase. El ciclo lectivo 2003/2004 era su 3er. Año consecutivo en el mismo nivel. Es una asidua concurrente al Establecimiento, donde además de catalán, hace diferentes talleres, como manualidades.

4.1.6. Nos ubicamos en el espacio y en el tiempo... En su sentido y significado.

Las clases de catalán se desarrollaron en un establecimiento donde se imparten una amplia variedad de actividades.

El edificio alberga en sí mismo distintas instancias educativas-laborales-sociales, siendo por ello el perfil del alumnado variado y diverso.

El Centro de Normalización Lingüística es un apéndice más dentro del edificio. No tenemos identidad propia como alumnado de catalán, nada nos diferencia o hace que nos identifiquen... o quizás sí, el libro de texto, la edad.

La diversidad de instituciones que envuelve la misma institución hace que se pierda en la generalidad la singularidad del curso de catalán o de otros.

Un panel de anuncios a la entrada del Centro, junto a la oficina del Centro de Normalización Lingüística, avisa sobre distintas actividades que desde la institución, Ayuntamiento u otra organización se propone.

El primer piso, donde se distribuyen aulas multifunciones y un salón de actos, “informa” acerca de ciertas actividades, principalmente y casi en exclusiva: diseño gráfico. En la puerta de cada aula, un cronograma determina la hora, el día y la actividad que se desarrolla en la misma.

Recuerdo el primer día de clase de una manera especial. Parada en la puerta donde supuestamente era la clase de catalán, rodeada de personas anónimas, rostros sonrientes, tensos, expectantes.

Era la primera vez en mi vida que estaba tan cerca de una persona de raza negra y de una mujer con pañuelo. Mujeres con velo había visto muchas veces desde mi arribo a Barcelona, pero era la primera vez que me encontraba junto a una de ellas. Aquel día se hace presente a través de escenarios, rostros y circunstancias concretas. El aula, la fisonomía de algunos compañeros y el cómo nos fuimos ubicando alrededor de la mesa se constituye en el primer momento de análisis.

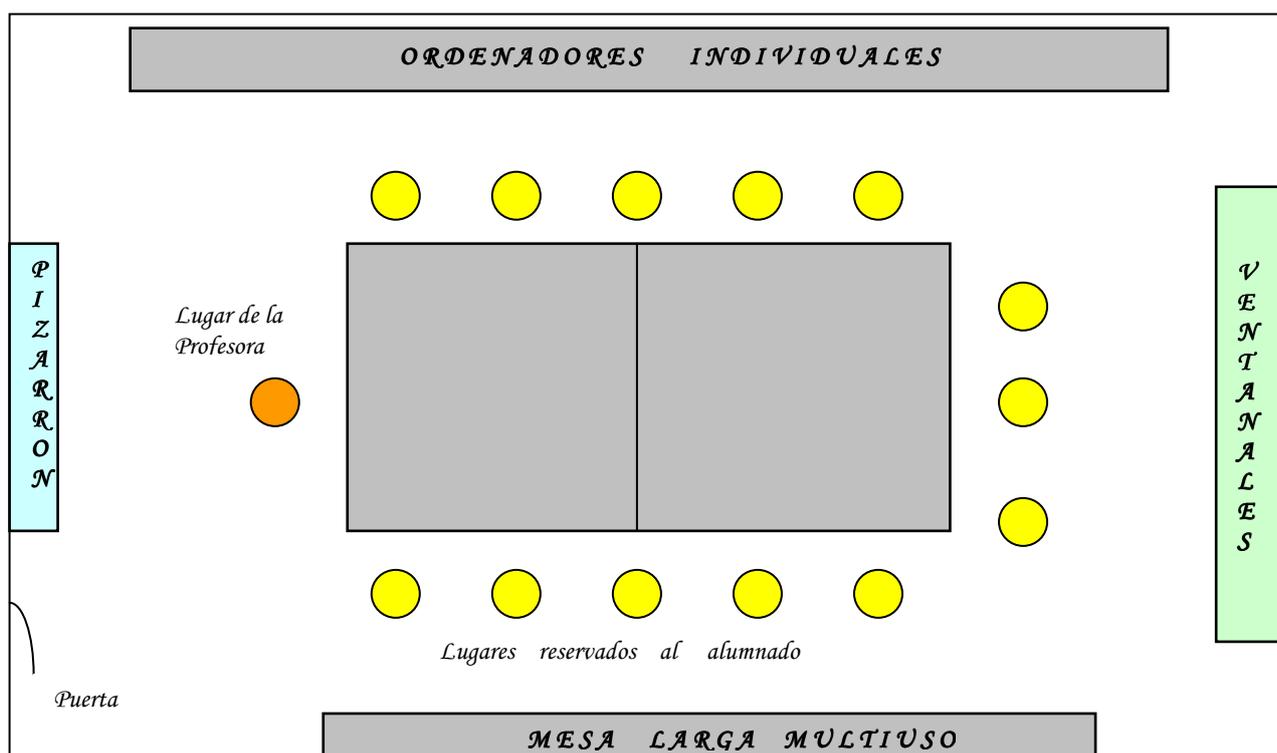
El aula de clase es el resultado de una construcción histórica, producto de un desarrollo que englobó otras alternativas y posibilidades. Ella contiene y envuelve en sí misma una materialidad, reconocida y observada a través de su arquitectura, mobiliario, aparatos, pizarrones, etc.; y una estructura de relaciones de autoridad, jerarquía y comunicación que se despliega entre los sujetos que la habitan. (Dussel y Caruso, 1999)

El aula donde se desarrollaban las clases de catalán, era habitualmente la misma. No obstante si cambiábamos de espacio por algún motivo, las relaciones jerárquicas se mantenían.

El espacio era amplio, presidido por una larga mesa (compuesta por 2 mesas medianas movibles) alrededor de la cual se ubicaban las sillas.

Un pizarrón, paneles y grandes carteles completaban la decoración de las paredes. Con el pizarrón a sus espaldas se ubica la profesora, lugar “natural” institucionalizado, lugar que NINGÚN alumno ocupó nunca, y espacio en el que se ubicó con total normalidad la docente.

Los ventanales, tapados por una cortina de tela tupida, no permitía el ingreso de luz natural al recinto. Unos cuantos ordenadores nos informaban de que este espacio era utilizado también para otras actividades.



La afluencia de alumnos al comienzo de los trimestres pone en evidencia que el espacio es pequeño, aunque no se recurre a otro lugar más amplio como puede ser el salón de actos. La permanencia en la misma aula quizás, tenga que ver con la provisionalidad, transitoriedad y/o desgranamiento paulatino que se produce entre el estudiantado que asiste a aprender catalán.

4.1.6.1. El espacio que retrata posiciones y relaciones.

Una mujer con libros, folios y carpetas abrió la puerta invitándonos a entrar. Era sin lugar a dudas la profesora. Una serie de símbolos-objetos (libros, folios, carpetas, borrador...) nos informan y designan relaciones, posiciones y funciones prescriptas (docentes/alumnos), no desde una referencia singular, (esta docente, este u otro espacio) sino desde un nivel de abstracción y universalidad que incluye a todos los niveles educativos y que nosotras, personas adultas teníamos internalizada, naturalizada.

La comunicación se plantea a partir de ese momento desde una jerarquía y un poder que lo da la posición y función que cada uno ocupa en este espacio, la de docente o alumno.

A medida que entrábamos, todas y todos nos fuimos situando en un lugar. Sin embargo, nadie se ubicó en la cabecera real o simbólica de la mesa donde un objeto concreto, el pizarrón, daba cuenta de que ese lugar era el de la docente.

Esta corporización de una conducta (no situarse en el lugar de la otra, la docente) y la auto-distribución dentro del aula, tienen que ver con los aprendizajes incidentales que a lo largo de la escolarización realizamos y que pasan “inadvertidos” entre los seres humanos.

Somos todas personas mayores y de distintos lugares del mundo. Pero independientemente de la cultura, del lugar de procedencia, de la edad, todos, hombres y mujeres actuamos en ese momento de la misma manera. La universalización de un modelo de escuela se hizo presente.

La inscripción e inculcación de disposiciones, esquemas y representaciones que desde la institución-escuela se efectúa lleva a que personas, ya adultas sigamos respondiendo a las imágenes, normas, reglas e informaciones sobre lo que está bien o mal en el ámbito

escolar con su extensión a lo social. Vemos que estas enseñanzas incidentales se convierten en disposiciones duraderas y que *“el cuerpo humano es el resultado de la sociedad y de la historia”*. (Milstein y Mendes, 1999: 21)

Ese primer día y los siguientes señalan para la elaboración de la tesis una impronta y un alcance que en esos momentos eran inimaginables, pero que a posteriori adquirieron una nueva significación.

A pesar de ser bastantes alumnos, los rostros de algunas personas permanecen en mi retina. Recuerdo la llegada de Hanan cuando yo ya estaba ubicada, sentándose junto a mí; Marcela, sonriente entre Rosa (que abandonó) y Katy; Buba (senegalés) al final de la mesa junto a Hasan (joven marroquí); Elena en el otro extremo.

La clase comenzó como suelen comenzar las clases en casi todas las escuelas del mundo; presentándose la profesora y preguntando al alumnado los nombres y los lugares de procedencia.

Todos y todas sonreían mientras hablaban (con mucha dificultad), algunas aportaban más datos como si estaban casadas, si tenían hijos, el tiempo que llevaban viviendo en Barcelona...

Como parte de la actividad, la docente nos entrega unos papeles en los que había que completar por escrito los datos de todos los miembros del grupo. Esta tarea ayudó a que nos levantásemos y buscáramos la información solicitada. Comenzó allí la interacción grupal.

A medida que las clases se fueron sucediendo, de a poco y espontáneamente cada una fue “encontrando” su lugar, casi siempre en el mismo sitio. Existía como una especie de “acuerdo” no explicitado, no “reglado” en cuanto a nuestra ubicación en el ámbito del aula. Solo la presencia esporádica de alguna persona nueva, “modificaba” este arreglo no estipulado con anterioridad. Esta circunstancia que es vivida con mucha llaneza, merece un análisis.

“Tiempo y espacio son construcciones sociales que materializan prácticas y relaciones sociales como parte de la reproducción del arbitrario cultural dominante”, señalan Milstein y Medes (1999: 24).

Esta afirmación se refleja abiertamente entre el alumnado que asiste a catalán, quienes a pesar de ser personas mayores y que el aprendizaje se circunscribe en una educación más flexible y no formal, reproducen en su comportamiento la encarnación de la vivencia del espacio escolar, construida a lo largo de sus años de escolarización. Años en los que toda persona va afianzando normas, pautas, modos de hacer y de “ser”, que al asimilarlas y apropiárselas adquieren y se resignifican según el momento y circunstancias puntuales.

De alguna manera, todos fuimos “advirtiendo” a lo largo de nuestra escolarización que determinados lugares, rincones, territorios, tenían un sentido y una comprensión no solo para mí sino para los otros y otras. De modo que por ejemplo, nadie se sentará en el lugar de la docente, solamente que ella y expresamente lo indique, lo autorice.

A lo largo de estos tres años lectivos ningún compañero o compañera ha ocupado el lugar de la profesora y ella invariablemente se ha situado en el mismo sector (SIEMPRE de espaldas al pizarrón), con independencia del aula en la que nos tocara estar. Esta corporización del espacio es tal que, en ocasiones ante la falta de lugares para sentarse, la profesora invitaba a hacerlo junto a ella en la cabecera. Sin embargo, la persona en cuestión NUNCA lo hizo lindante a ella, sino que se ubicó de perfil o en la punta de la mesa.

La construcción del sentido del lugar que cada uno vive en el aula, el espacio propio y ajeno contribuye a la cimentación de la “zona personal” y la “zona social”. Identificar mi lugar, mi espacio es también diferenciarme, es reconocer al otro, a la otra distinta.

Diario de campo (noviembre/diciembre 2005) “Desde el primer día de clase, Fátima se sienta en el mismo lugar, en el extremo de la mesa frente al pizarrón. Nadie ocupa su lugar. La vemos tan alejada que siempre alguien le dice que se acerque y ella contesta que está bien”.

Diario de campo (enero 2006) “Fátima sigue ubicándose en el mismo lugar, independientemente que nos cambien de aula o la mesa sea más o menos larga. Hoy somos pocos y como Fátima está muy lejos, la invitamos todos, insistentemente a que se acerque. Ella como a regañadientes accede a cambiarse

de lugar. Pepe hace una propuesta intermedia, desarmar la mesa grande y dejar solamente una. Esta nueva disposición hace que todos estemos más cerca, que Fátima “siga en su lugar” y que la interacción sea más fluida. A partir de ese día al llegar a clase desarmamos la mesa grande y estamos todas más juntas.”

Desde que el espacio convocante de la mesa se “achicó” haciéndose más cercano, las interrelaciones durante la hora de clase son más intensas y en múltiples direcciones. Si partimos que el aula no es sólo un espacio físico sino también un espacio social simbólico de relación, la disposición de los compañeros y compañeras en ella ha sido y es fuente de interacciones y contactos sociales.

El orden que se transmite y establece en las aulas a las acciones, cosas y objetos se extiende también al orden de las relaciones. La cercanía o lejanía corporal, el estar juntas, lejos o al frente, invitan o no al intercambio de opiniones y a la construcción de relaciones sociales.

No obstante, los espacios y sus componentes -elementos o personas- definen y concretan también roles, circunstancias; informan y nos informan sobre quiénes somos o seremos solamente hoy, mañana o siempre, nos posicionarán dentro de un espacio y un tiempo cargado de simbolismos: el del maestro, el del buen o mal alumno, el de las “empollonas” o las “creativas”.

Diario de campo (marzo de 2005) “*Estamos ubicadas las viejas (o sea las que iniciamos el curso el año anterior) alrededor de la profesora. En el fondo esta sentada Lupe que no para de hablar con todas las que están a su alrededor. En un momento dado la profesora le pide silencio para continuar preguntando a toda la clase. Ante ello responde que preguntara a las que estábamos adelante porque éramos las empollonas, mientras las que estaban al final (ella una) eran las creativas de la clase.”*

La percepción que esta alumna tiene del resto de sus pares habla de cómo en la construcción de relaciones también las arbitrariedades, en su vertiente negativa, entran en juego. Desde su perspectiva hay dos condiciones imposibles de ser emparentadas:

empollonas y creativas, se es una o la otra, nunca las dos. Esta configuración dicotómica, el sentirse o verse incluida en una “posición” hace que entrar en contacto con la otra –la creativa- no sea una tarea anhelada por algunas –las empollonas-.

Las “**agrupaciones simbólicas**” que hace Lupe, alumna adulta nos rememora a las que “circulan” en las escuelas entre los niños y niñas o adolescentes: **los empollones, enchufados, pelotas...** agrupaciones ligadas siempre a la cercanía con el profesor o profesora... **Los normales**, más confundidos en el grupo; **los torpes, lentos y revoltosos** siempre más marginales... **los nuevos y los viejos**⁵⁴.

En esta clase la ubicación de las antiguas alumnas en un sitio y las nuevas en otro habla también de cómo los grupos se van estructurando y reestructurando a lo largo del tiempo.

Grupos más o menos cerrados que impiden o favorecen el ingreso de nuevos componentes; o cómo ciertas personas que arriban a un nuevo lugar se constituyen o creen que son las “voces autorizadas” para señalar conductas, posiciones y status, personas que en el fondo, no buscan pertenecer a ningún grupo, ni nuevo ni viejo, simplemente desean diferenciarse.

***Diario de campo: (marzo del 2005)** El comentario que hace Lupe no me gusta, ni a mí ni a algunas de las que estamos sentadas juntas. Para ella parece ser que sentarse cerca de la Profesora implique ser empollona, pero como condición contraria a la de creativa. Tiene como una actitud permanente de llamar la atención, de diferenciarse del grupo, como diciendo yo soy diferente, yo soy mejor. Llega después de iniciada la clase y se va antes. Excepto con Regina⁵⁵, con quien parece son amigas o se conocen, con el resto de compañeras poco interacciona”.*

***Entrevista a Marcela: (31/1/06) M.:** “Yo no me imagino (invitarla a un café), pero tampoco las conozco mucho... con Lupe, o con Regina, con ellas dos, pues, no sé, yo creo que es como un filin.”*

⁵⁴ Pérez de Lara, N.: Tutoría, diciembre 2008.

⁵⁵ Regina: compañera portuguesa, asistió solo un tiempo. Llega una vez comenzada la clase y se retira antes de que acabe.

En algunos casos la posibilidad de corregir o transformar lo estipulado, aparece.

***Diario de campo: (octubre 2005)** “Es el primer día de clase y el aula resulta pequeña para todos y todas las alumnas. Pupitres y sillas están ubicados unos tras otras. Un alumno nuevo, joven, español (José) plantea que deberíamos sentarnos de otra manera, más flexible,”no tan como en una escuela primaria”. Plantea enfrentar las mesas como una manera de que todos nos veamos pero dejando espacio en el centro. La propuesta es aceptada. De todas maneras, la propuesta de José no dista en nada a lo que hasta ahora se venía haciendo, ya que antes estábamos todos de frente y nos podíamos ver. Se ve que hubo un cambio en el mobiliario, y en vez de haber dos mesas medianas, como antes, ahora hay pupitres individuales.*

***Diario de campo: (Noviembre 2005)** José no viene más a clase por razones laborales. Volvemos a la disposición anterior de las mesas, enfrentados pero sin el hueco en el medio.”*

Una trama de oposiciones binarias y bipolaridades a veces contradictorias, en ocasiones paradójicas, es la base donde se asienta el funcionamiento institucional. Oposiciones y contradicciones que separan y oponen términos unidos por una relación de necesidad como son el docente-alumno, la inmovilidad, el cambio, la lógica pedagógica, la lógica laboral, etc.

La lucha interna implícita entre una tendencia a reproducir lo formal e institucionalizado y la tendencia a transformar ese contexto aparece visiblemente en esta escena. Estamos ante la fuerza instituida que pretende perpetuarse a través de lo fijado, constituido, con lo que se realiza en la institución; y la fuerza instituyente, productora de nuevas ideas y valores, de lo diferente y deseado.

Acción instituyente representada en un hombre, joven, nuevo y español. Hombre que despliega lo propio del simbólico masculino, el simbólico del poder; joven que se atreve y aventura a cambiar lo establecido; nuevo en el grupo quien tiene o se atribuye el “permiso” para alternar lo determinado; español habitante en y de su territorio. Su extranjería -por no ser catalán- da paso a la condición de autóctono gracias a la

presencia de las distintas, las otras, las mujeres inmigrantes. Según el contexto en el que se ubique o lo ubiquen, este joven es más o menos inmigrante en Cataluña. Aquí y ahora opera como autóctono.

Con todo, la intención de José se aleja mucho de un posicionamiento masculino de fuerza y coerción. Su proceder se asemeja a un gesto de empuje, osadía, aventura⁵⁶, el de facilitar y dar la posibilidad a sus compañeras de clase el estar de otra manera en la institución, en el aula. Habla de un deseo de “permanecer” de otra forma, cara a cara, rostro a rostro, de reconocer y de ser reconocido en y con los otros. Merece un análisis el por qué de su propuesta de dejar un hueco en el medio y no juntar todas las mesas. Ese espacio vacío posibilita “ver” a los que están frente a frente, no solo verse las caras sino también otras partes del cuerpo en el que las piernas hablan. Hablan al moverse, al tocar una a la otra llamando la atención de la persona que está junto a uno, al cruzarse, al distenderse...

El registro de la propuesta de José y sus “consecuencias” nos llevaría hacia la exploración de la diferencia que existe entre ocupar y habitar el aula.

Ocupar un lugar supone instalarse en una estructura ya dada, donde los muebles, costumbres, hábitos y prácticas están allí y nos esperan.

Habitar por el contrario, sugiere un deseo de armar, diseñar ese espacio según el agrado, las posibilidades, los márgenes de maniobra; considera los problemas, elige algunas alternativas y rechaza otras. Habitar un espacio implica una posición activa. (*Dussel y Caruso, 1999*) Desde esta perspectiva, José pretendía habitar el aula, no solo ocuparla.

En escenarios y contextos donde existe tolerancia, lo instituyente emerge a través de expresiones o personas “desviantes” que ponen en tela de juicio lo establecido, lo prescripto. De todas maneras, las normas, reglas y pautas admiten ciertos márgenes de variación dentro de lo cual lo diferente es considerado aceptable.

No obstante, en esta clase una vez que el sujeto instituyente “desaparece”, los procederes instituidos e instaurados alrededor de las prácticas áulicas vuelven a su “estado” original.

⁵⁶ Trabaja como guía de turismo aventura de montaña.

Estas circunstancias pocas veces son objeto de reflexión sistemática y rigurosa, de allí que casi ninguno refute o contradiga lo institucionalmente establecido. Simplemente se ejecuta. Los conocimientos y las matrices de aprendizajes que a lo largo de nuestras vidas fuimos adquiriendo y construyendo se hacen visibles en la manera en cómo pensamos, procedemos y elaboramos los saberes.

4.1.6.2. La organización temporal de los aprendizajes.

El tiempo de las clases de catalán está delimitado. Hay unos días y unas horas que convocan. Los lunes y miércoles de 15 a 16.30 horas, todos (docente y alumnado) nos encontramos en la misma aula.

“La organización del tiempo en las instituciones educativas se basa en dos premisas” afirma Poggi (1999: 156)

Una de ellas es que el tiempo pertenece a la institución y a la autoridad, no al alumnado; y la otra es que se reducen los tiempos y espacios privados-propios del ser singular, para dar paso a las actividades públicas-oficiales. De esa manera el tiempo no es mío, alumna que asiste a clases catalán, es de la institución y de la docente que lo ha organizado.

La misma autora señala distintas dimensiones que se pueden diferenciar en toda institución educativa: la técnico-racional; la fenomenológica y la sociopolítica.

Si analizamos el tiempo desde su **dimensión técnico-racional** advertimos que el mismo se presenta como inalterable, ajustado y reglamentado administrativamente. Es el tiempo entendido como un recurso que puede manejarse y proyectarse para la consecución de ciertos objetivos pedagógicos.

Este tiempo administrativo de las clases de catalán es planteado en un horario (en el medio de la jornada laboral) donde se “supone” que el alumnado adulto puede asistir. No

obstante, si nos detenemos en este horario (de 15 a 16.30 h.) como un organizador de análisis, podremos quizás encontrar algunas respuestas a las características de la composición del grupo o a la permanencia de ciertas personas y al abandono de otras. Este horario “facilita” la asistencia de mujeres que en su mayoría no trabajan y que tienen hijos en edad escolar, ya que dicho horario está cubierto por las escuelas. De allí que no es casual que las que permanezcan sean mujeres y que no trabajen. En cuanto alguna de ellas consiguió trabajo, el abandono se efectivizó.

Lo mismo ocurrió con los hombres que asistieron a clases. Mientras Buba, Hasan e Iván (hombres jóvenes) no trabajaban o lo hacían en labores dentro de la economía sumergida, asistieron regularmente a clases. Cuando legalizaron su situación en España, los tres y de a poco abandonaron el curso. En el caso de Pepe y Genís, los últimos y únicos compañeros varones que permanecieron en catalán, ambos tenían una situación diferente a los otros tres jóvenes. Pepe, tenía una jubilación anticipada y Genís ya estaba jubilado.

Desconozco si desde el Centro de Normalización Lingüística la elección del horario respondía a un análisis o estudio previo o si el mismo se debía a principios arbitrarios como puede ser la disponibilidad horaria de la docente.

Regular el tiempo en la institución, en el aula es necesario. Sin embargo, cabría preguntarnos si aceptar otras regulaciones diferenciadas sería factible.

Esta pedagogización de los diversos sectores de la sociedad, infancia, adolescencia y adultez hace que la institución escuela transfiera, desarrolle y recurra a la aplicación de los mismos modelos académicos independientemente de la edad, expectativas y vivencias de los alumnos.

Así, la organización temporal de los aprendizajes, la metodología y los procedimientos utilizados para la enseñanza de la lengua catalana a estas personas adultas, poco o nada difieren de lo desarrollado en un centro para la niñez o la adolescencia.

***Diario de campo (Noviembre 2003)** “Las clases se desarrollan todos los días de la misma manera. Se inician con la revisión de los deberes para la casa, continúan con la lectura o realización de algún trabajo del libro de texto o fotocopia y se concluye con una actividad que implique hablar.”*

La falta de sorpresas y la ejecución de las tareas que el alumnado (cualesquiera sea su edad) realiza, está vinculada a la calidad ritualista y cíclica de las actividades propuestas en el aula.

Estos trabajos se efectúan conforme a unas pautas y cánones que suelen ser precisos y que, supuestamente entenderán y cumplirán todos los estudiantes. Existe una variedad pero dentro de la estabilidad. (Jackson, 1992)

Diario de campo (Enero 2006) “La profesora insiste en que debemos terminar hoy la unidad 5 porque el trimestre está llegando a su fin y en febrero comenzaremos con un nuevo libro. En un momento dado le dice a Lupe que como tarea de fin de curso tendría que contarnos acerca de recetas de comidas naturales. Alguien comenta que Leonor tendría que hablar de yoga, a lo que ella muy diligente acepta. Ante esto, Pepe hace la propuesta de que cada uno podría hablar de lo que hace, su especialidad, lógicamente en catalán. La profesora acepta”.

Diario de campo (Febrero 2006) “Volvemos a clase después de unos días de receso e iniciando un nuevo trimestre. Nos encontramos con caras nuevas, alumnas que saben algo de catalán, pero no mucho. La profesora explica nuevamente que las clases están programadas de la siguiente manera: 2 o 3 para el desarrollo de cada unidad propuesta en el libro, con su posterior evaluación y la última media hora para la explicación de un tema a elección del alumno. Repite nuevamente lo que desde mediados de diciembre viene recordando permanentemente y es que en mayo, no sabe la fecha todavía, tendremos el examen y que será eliminatorio. Lo que queda claro son dos mensajes: que habrá un examen y que el desarrollo de una clase de catalán se estructurará en dos partes bien diferenciadas; una hora responsabilidad de la docente y la media hora restante, rotativa, a cargo del alumnado. La primera hora a su vez estará distribuida sistemáticamente en: revisión de la tarea para la casa, desarrollo de las unidades del libro y asignación de los deberes para la próxima clase”

La explicitación por parte de la docente de las tareas a realizar puede ser interpretada como una necesidad de clarificar a las alumnas nuevas la dinámica del curso o para

recordar al resto lo que se hará de ahora en más. Esta actitud recurrente de refrescar la memoria y aclarar las actividades, tiene que ver quizás con la proximidad del examen final que será a finales de mayo. El mismo será eliminatorio para aquella o aquel alumno que no reúna las condiciones básicas para obtener la acreditación del nivel y tendrá ciertas características.

Advertimos que la propuesta de un alumno de romper con una rutina preestablecida hace que las clases sean modificadas.

El “atreverse” a cambiar, romper con lo pre-establecido, el introducir nuevas propuestas viene de parte de un hombre. ¿Por qué ninguna mujer lo hace? ¿Es acaso que no nos “arriesgamos”, no nos “aventuramos”, no ejercemos nuestra libertad de y para cambiar? ¿Por qué a pesar de no estar cómodas, ninguna de nosotras dijo nada y aceptó de “buena”, “mala” gana o resignación la planificación propuesta?

A pesar de aceptar la profesora las nuevas propuestas de innovación, en la re-planificación introduce nuevamente el principio de orden y el carácter cíclico de la propuesta didáctica. Lo imprevisible que aparece, propuesto y aceptado con gusto por el grupo, es enmarcado y “adaptado” dentro de la “delegación” didáctico-pedagógica que la docente hace pero siempre a partir de una consigna, disposición y armonía -docente-preestablecida.

Este “volver” al estatus anterior nos habla de diferentes aspectos. Por un lado de la necesidad de que cada momento de la clase esté lo suficientemente claro como para que no deba ser explicado permanentemente y, por otro, advertir cómo a la docente la regularidad y el orden brinda una seguridad que lo imprevisto y espontáneo fractura.

Terminar la clase **infaliblemente** a la misma hora, aunque la tarea ya se haya terminado, aunque los objetivos ya se hayan cumplido, ¿bajo qué criterios pedagógicos se sostiene?

Diario de campo: (años 2003 a 2006) “Invariablemente seguimos un orden en el desarrollo de las tareas...invariablemente terminamos las clases a las 16.30 horas. Pueden faltar minutos, pocos apenas, pero la Profesora no da por acabada la clase. En muchas ocasiones cuando el tema ya se terminó, las personas se van levantado, pero es la profesora la que recuerda que faltan 5, 3...minutos para concluir...”

El tiempo analizado desde su **dimensión fenomenológica** viene a subrayar que el tiempo es irrevocablemente un fenómeno subjetivo.

Edward Hall⁵⁷ diferencia entre una **concepción monocrónica** y una **concepción policrónica** del tiempo.

La concepción monocrónica corresponde a la dimensión técnica-racional, mientras la **policrónica** alude a que el tiempo:

“se caracteriza por la simultaneidad, la elevada sensibilidad al contexto, la fuerte orientación hacia las personas y las relaciones y no hacia los procedimientos”
(Poggi, M., 1999: 157)

Este tiempo es menos fácil de manejar e inesperado, de allí que la organización de actividades y propuestas didácticas giren (más) alrededor de un tiempo monocrónico, donde la “seguridad” y los cambios no se presentan inesperadamente.

***Diario de campo: (diciembre de 2005)** “La Profesora está apurada en terminar la unidad, pero el grupo no lo permite. Da la sensación de que todas quieren hablar, no importa muy bien de qué, pero alejadas del libro de texto, de lo reglado. Las alumnas y Pepe parece que no tienen apuro en terminar el libro, da igual, en última se está practicando catalán.”*

El seguir invariablemente el libro de texto, independientemente de lo que el alumnado sugiera o esté interesado en hacer y decir, le da una seguridad y confianza a la docente que pone en evidencia ante la aparición de lo imprevisto. Lo diferente a lo estipulado no tiene cabida, de allí el esfuerzo que realiza por volver a lo convenido, a lo que desde su organización didáctica está reglado.

La **concepción policrónica** “invalida” esa organización dirigida y encaminada solo y desde un libro de texto. Añade la sorpresa de un tema, cualesquiera, elegido libremente por el alumnado, organizado, planificado y desarrollado sin un guión previo. Eso, puede ser, que “desestabilice” a la docente, pero a pesar de ello acepta el cambio.

⁵⁷ Citado por Poggi, M. 1999

Por su parte, la **dimensión socio-política** del tiempo apunta a los modos en cómo se convierten en dominantes ciertas concepciones del tiempo: administrativas o pedagógicas.

El predominio de una concepción u otra, hace que se “mire” e “interprete” la tarea docente desde un marco temporal monocromático (donde lo burocrático, la organización estática y la invariabilidad de la variable temporal son un hecho) o policrónico (en el que la pluralidad, diversidad, lo imprevisto e inmediato son sus características)

Ambas concepciones entran en conflicto en las clases de catalán:

Entrevista a Leonor (23/02/06) L.: “Ahora yo lo que encuentro es que estamos llenando un hueco, están ellos cubriendo un espacio de un horario de clases, de trabajo pero hay que salir corriendo de aquí. No hay un interés en el alumno, esa es la sensación que percibo ahora... puede que esté equivocada, que ellos tengan que mantener ese horario de clases, que tengan que mantener esas clases, no sé si por una remuneración económica o por una situación ante el gobierno, no tengo ni idea”.

Diario de campo: (Enero de 2006) “Desde que la propuesta de Pepe cuajó (de que cada una hablara sobre un tema de su interés) nunca se sabe cómo va a terminar la clase. Hay temas que generan polémica, pasión, otros, curiosidad, algunos, desinterés, pero ninguno indiferencia. De todas maneras, la pregunta, el debate y la discusión continúa fuera del aula, justamente cuando la hora de clase ha terminado”

Esforzarse por la consecución de los objetivos pedagógicos previamente establecidos, es algo que esta docente lo tiene claro. Pero al colocar en el centro de su hacer a los mismos y no a los vínculos, diálogos y saberes que con total naturalidad surgen en el aula, desaprovecha (quizás sin advertirlo) la riqueza que encierra el aprendizaje de una lengua desde esa realidad y experiencia que viven sus alumnas y alumnos.

Este alumnado está formado por personas que tienen mucho que decir, que tienen criterios y que se involucran con los distintos temas que surgen en clase. Pero como el

tiempo académico que se dan a los mismos es de apenas media hora, la práctica de la lengua (como actividad académica y por la que se asiste a clase) se ve reducida y se desvanece cuando llega el final de la hora.

La discusión sigue fuera, el interés continúa independientemente de la lengua que se utilice. La presencia institucional ya no está... ¿Se hablará bien o mal catalán? ¿Se utilizarán bien los verbos, las palabras?... No lo sabemos, simplemente se dialoga, nos comunicamos.

4.2. EL APRENDIZAJE EN PERSONAS ADULTAS. EL IMAGINARIO ESCOLAR, LO OBVIO, LO INCIERTO.

Cuando personas adultas se incorporan a una nueva organización educativa llegan provistos de una estructura mental, emocional y de conocimiento a partir de la cual establecerán relaciones, similitudes y diferencias, extrapolarán y realizarán los ajustes necesarios entre lo nuevo por aprender y los aprendizajes previos adquiridos y desarrollados a lo largo de sus vidas. Todos y cada una poseen experiencias, conocimientos, habilidades que las fueron adquiriendo dentro o fuera de algún ámbito institucional.

De allí que el proceso de escolarización individual que, en términos generales todo adulto ha vivido gracias a su permanencia en instituciones educativas, va señalando e imprimiendo una serie de conocimientos que entran a formar parte de una trama conceptual y vivencial. Con dichos aprendizajes de naturaleza concientes e inconscientes los sujetos van adquiriendo además la potencialidad, facultad y autonomía suficiente como para mejorar, separar y/o modificar lo predeterminado.

Estas experiencias “educativas” y no necesariamente “escolares”, responden a un proceso continuo y sucesivo de socialización. Durante el mismo los individuos apprehenden, asimilan y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (contextos más o menos favorecedores) y un tiempo específico (político, social, cultural, histórico) (*Lezcano, A., 1999*) De esa manera, es como se va edificando desde la infancia las historias personales y cooperando a y en la construcción social desde los ámbitos más simples y cercanos, como son las familias, hasta en los más ampliados y extendidos como son las distintas comunidades u organizaciones en las que se participa. La escuela es una de ellas.

Así, cuando estas personas ya adultas se incorporan a una organización educativa, nada, o casi nada les resulta desconocido. Es como si la institución- escuela se haya “encarnado”, todo forma parte de un simbólico escolar, de la institucionalización de los estilos de hacer escolares.

Por eso aunque se introduzcan “aparentemente” nuevas técnicas, nuevas formas de desplegar las rutinas y las relaciones docente-estudiantes, continúan arraigadas viejas normas, reglas y pautas dentro de un formato totalmente tradicional del proceso de

enseñanza-aprendizaje.

4.2.1. Cuando lo obvio no es obvio para todos...

Al haber mayoría de alumnas castellanas parlantes, la profesora da por sentado que se entiende lo que ella dice, ya que dentro del contexto, el tema del que se habla es comprensible. Si surgía alguna palabra que no se entendía, se recurría al castellano para su esclarecimiento.

Hanan, en silencio, solo sonreía. Nadie, a comienzos del ciclo 2003/2004 advertía ni se preguntaba si ella sabía de qué se estaba hablando. Solo un alumno, Hasan hacía de vínculo-intérprete.

La profesora siempre preguntó y pregunta en general y específicamente a Hanan o a Fátima si entienden lo que escuchan o está escrito. A pesar de esta estrategia, entre ellas y antes Hasan con Hanan, recurren al árabe o al francés como lenguas vehiculares de comprensión de lo que en catalán no se capta.

Diario de campo (2003/2004) “A lo largo del año escolar Hasan ha sido el vínculo directo de Hanan para comprender y enterarse de qué estábamos hablando. Hanan participó poco, solo a través de los deberes y preguntas puntuales del libro, pero ante ciertas explicaciones, lo miraba a Hasan, preguntándole qué era lo que significaba determinadas palabras o expresiones.”

La escasa participación de Hanan al comienzo alimentaba quizás, en algunas, la idea, el concepto y prejuicio que sobre la mujer musulmana se tiene. Mujer disciplinada, callada, reservada y que no se integra. Sin embargo, la cuestión era otra, más simple y sencilla que cualquier opinión. Hanan, en esa época, NO sabía ni catalán ni castellano. Su silencio no denotaba “sumisión” sino incompreensión.

Diario de campo (Noviembre 2003) “Cuando llego a catalán y hay otras compañeras nos ponemos a hablar de todo. Si Hanan está, se acerca al grupo pero no participa. Yo le pregunto algo y ella asiente, sonriendo.

Entrevista Hanan (22/2/06) H.: “Los primeros días cuando iba, iba sin gusto, por fuerza, porque no sabía nada (lo remarca)”

A pesar de la programación, de lo predecible que puede resultar la sucesión de actividades áulica, no todo lo que se dice, se hace, se planifica es interpretado de la misma manera por todos.

Al respecto *van Manen, (2003:12) señala,*

“en una situación determinada tal vez no entendamos lo que sucede del mismo modo que lo hace la persona que tenemos al lado”.

Así, en el desarrollo de las clases, a veces el profesorado da por sentado que ciertas expresiones, argumentos y ejemplos que se utilizan son comprendidos por todo el alumnado por igual. Esta falacia, en general no cuestionada ni debatida en y desde la institución educativa, hace que se alimente en el imaginario docente, concepciones, imágenes y conceptos sobre ciertos estudiantes que nada tienen que ver con la realidad. Se “falsifican” malos alumnos, fracasos escolares, dificultades de aprendizajes donde quizás no lo hay.

De todas maneras, e independientemente de la concepción que prime en el aula, el tiempo y el sentido que se desarrolla en estas clases está dotado del valor y significado que da todo quehacer humano, tiempo de la experiencia interna que se despliega, se socializa, se integra en y con las otras, tiempo único, personal e irreductible. Es la memoria individual que se colectiviza y se convierte el pasado en presente. (*Ricoeur, 1999*)

4.2.2. ¿¿Lengua e integración?? El bilingüismo, el deseo, la imposición...

Observé durante los primeros años que entre mujeres específicas el anhelo de compartir vivencias, noticias, confidencias hacía que en horas de clases las comunicaciones horizontales fueran intensas y una constante.

Este deseo de encuentro que desde la teorización reconozco, no fue explicitado desde el comienzo por nadie. Sin embargo, a lo largo de mi indagación las mismas entrevistadas hicieron referencia a ello. Aparecen, se revelan nombres de personas concretas a quienes se extraña, con quienes se quisiera estar y que continuaran en el grupo.

Entrevista a Marta: (10/6/05) “(He intimado) Primeramente contigo...con la ex compañera inglesa Diana, a quien también le he tomado mucho afecto (y a su esposo y bebita también) Con Katy, la ex compañera irlandesa. Vamos a veces juntas a la iglesia evangélica...con Marcela, la chica colombiana... con Iván, también colombiano, que dejó el curso por motivos de trabajo...con Elvira... con Mónica (canaria) y la Amelia (andaluza) que se integraron al grupo en el 2º nivel y son muy amables y simpáticas”

La expansión de sensaciones y emociones que naturalmente desplegaron estas mujeres con respecto a la generación de vínculos guiaron los caminos de la investigación.

Durante las horas de clase cuando los temas que salían a la luz requerían de las opiniones personales, la avidez por relatar, principalmente las experiencias pasadas, se hacía visible. Se imponía más las ganas de narrar y describir, de mostrar y comunicar la emoción, la ternura, angustia o desazón, que la búsqueda y concurrencia de términos que expresaran en toda su extensión lo que se quería contar. Faltaban las palabras para poder contarlas... en catalán, aunque los gestos hablaban por sí mismos.

Los motivos por los cuales asistíamos a clases de catalán eran diversos. En algunas personas la necesidad de entender la lengua se vinculaba con la escolaridad de sus hijos e hijas. Para otros la urgencia por hablar era evidente, ya sea porque no conseguían trabajo o porque el que tenían corría riesgo de perderse.

Diario de campo: (Febrero de 2004) "Cuando la Profesora pregunta por qué venimos a catalán, las respuestas son diversas. Janet, que siempre llega un poco tarde contesta 'porque la señora de la casa donde trabajo me exige que sepa y hable catalán a sus hijos'. Otras como Susana, María, Lucía señalan que vienen a catalán para ayudar a sus hijos e hijas en las tareas de la escuela; Hanan porque no habla ni catalán ni castellano; Marta porque acaba de llegar a Cataluña y desea poder entender, en el futuro a sus nietos que tienen meses; Buba y Hasan para conseguir trabajo; Marcela, Iván, Elvira, porque les exigen en su trabajo; Rita porque atiende un bar en una zona donde todos hablan en catalán y Katy por conocer una lengua nueva"

En el aprendizaje de un idioma las **razones y motivos por los cuales uno se acerca a la institución se convierten en un organizador de ese aprendizaje.**

El modo, la forma y la motivación para aprender pueden operar como un elemento positivo o negativo de aprendizaje. La urgencia, como factor de presión para hablar la lengua en aquellos que lo necesitaban para conseguir o mantener su trabajo era clara. Este componente, paradójicamente jugó en contra de muchos, quienes entre continuar trabajando o asistir a clases optaron por lo primero. Aprenderían catalán con y desde la experiencia.

En el aprendizaje de una lengua (como en cualquier aprendizaje) es casi imprescindible el despliegue de una relación entre docente-alumno, relación que posibilite que uno acoja al otro y ambos a los dos.

El reconocimiento mutuo, el respeto del docente por el alumno y el alumno hacia el docente, posibilita que ese flujo de aprendizajes e identificaciones mutuas se den. Si como alumna, extranjera, no soy reconocida desde mi singularidad y con la riqueza que encierra todo mi ser, el aprendizaje se realizará seguramente, pero no desde un anhelo personal, desde el gusto y placer de aprender otra lengua sino desde una imposición, desde un compromiso y obligación.

El docente debe no solo amar la lengua que va a enseñar. Debe también desear estar junto a ese otro diferente que se le presenta para que pueda hacer suya el habla. Lengua que puede presentársele como un conjunto de códigos, palabras, expresiones. O por el

contrario, hacerla vivir llena de sentidos y significados para su vida.

Ignasi Vila (1999: 146) señala que: “El aprendizaje de una lengua está directamente relacionado con el deseo de querer usarla, lo cual significa actitudes positivas hacia ella y motivación para actuar con quienes la usan”.

No obstante, si se ubica en el deseo del inmigrante exclusivamente la posibilidad de aprender una lengua, reduciríamos el análisis en un extremo de la relación al responsabilizarlo individualmente del logro o fracaso en la adquisición de la misma.

El desear y la motivación tienen también que ver con la auto imagen que el o la inmigrante va forjándose a lo largo de sus relaciones en este nuevo espacio social en que vive.

Así, si este o esta inmigrante, a pesar de desear aprender el catalán, de entenderlo, de asistir a clases, tiene un sentimiento de no valoración de su persona por su origen, raza, lengua...; el aprendizaje lingüístico y su integración a la sociedad de acogida puede verse obstaculizada.

Vemos de esa manera, que no basta con desplegar el deseo individualmente. Mi deseo puede ser “sofocado, dominado” por el no desear del otro.

En todo proceso de enseñanza- aprendizaje es fundamental el desarrollo y la promoción de una imagen positiva y de confianza en uno mismo. Más aún entonces cuando de la adquisición de una lengua se trata.

De allí el papel fundamental que juegan los docentes que enseñan catalán, docentes que sabiendo o no se constituyen en mediadores culturales natos, mediadores de integración. Por eso, para ser docente de catalán de personas extranjeras, no basta con ser **especialista** de la lengua, es fundamental, además tener empatía hacia el otro u otra diferente, amar la lengua que se enseña, (y respetar la de los otros y otras) para que estas personas puedan acogerla desde ese amor y no desde la exigencia.

Cabría preguntarnos entonces, ¿Qué papel juega la sociedad de acogida en este aprendizaje? ¿Hay un deseo real de que el y la inmigrante hable la lengua, o por el contrario, desea que la diferencia y el diferente “permanezca” en ese lugar? ¿“Opera” ante todos los inmigrantes de la misma forma? ¿Se posiciona de igual manera ante un inmigrante cuya lengua materna es el árabe, berebere, mandinga, inglés, castellano, holandés, francés,...y así mil posibilidades? ¿”Tolera” más en unos que en otros el no

comunicarse en catalán o castellano?

Las razones por las cuales unos u otras acudimos a clases podríamos también diferenciarlas desde dos instancias opuestas, pero factibles de ser complementadas: **estímulos externos** y **motivaciones internas**.

Lo externo -ajeno al sentir individual- está sometido especialmente por las demandas que desde el mundo laboral-profesional o desde sectores específicos de la comunidad se producen.

Lo interno, sin embargo, es el motor que da vida, sentido y el desear aprender.

Ambas instancias se evidencian claramente en este grupo, en la medida en que aunque el estímulo y presión externa exista, si no está presente el anhelo, ánimo o interés interno de querer aprender y conocer la lengua del país de acogida, dicho aprendizaje se realiza a medias o directamente no se produce.

Si ahondamos en nuestro análisis, el ambicionar aprender la lengua puede estar vinculado al ansia de no quedar aislado o fuera del círculo, de lo que en Cataluña en concreto sucede. Es sentir que se forma parte de algo, que no se es un desconocido del todo, que somos tanto de dentro como de fuera. Es desear tener algún tipo de **filiación**, ya sea social, lingüística, económica o cultural.

Ambas, **motivaciones y estímulos** se complementan e integran armoniosamente en algunos casos, en otros, entran en choque haciendo que la integración y el aprendizaje de la lengua sean procesos vividos desde la negación, la carencia o el rechazo.

De allí que si la presión externa “gana” y se impone sobre la interna, las relaciones que pudiera establecer el individuo con la nueva lengua (su aprendizaje y adquisición) podría generarle un conflicto cognitivo y de relación, en la medida en que sienta que la utiliza por imposición.

Es el caso entre el catalán y el castellano. El catalán es una lengua que con respecto al castellano, está en inferioridad de condiciones. Cuando su fuerza y obligatoriedad se la supedita al ámbito oficial, administrativo, como un estímulo externo, algunas personas la viven con mucha presión, generándose a veces, conflictos donde no los debería haber.

De allí es que, en reiteradas ocasiones se escuche a un castellano parlante afirmar que si él o ella ya manejan una de las lenguas oficiales de Cataluña, por qué se le exige la utilización de la otra.

La cuestión será comprender y reconocer en el amor por nuestra lengua materna el significado que tiene para el otro la suya, y viceversa.

En algunos casos, al no existir un deseo interno y la ambición real de sentir que esa lengua es propia, importante, la aproximación no solo a esa lengua específica sino a la cultura que la misma representa se realizará desde el malestar, el enojo, el enfado. Visto, analizado y sentido de esta manera, estaríamos acaso ante una instrumentalización de la lengua, pero no desde la búsqueda del alcance y valor que tiene el poder expresarse a partir de sí, y desde una de las lenguas vehiculares de Cataluña.

“El lenguaje determina el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo. Suministra un punto de apoyo para la propia identidad”, señalan Grinberg y Grinberg (1984: 133)

Identidad frágil, en reconstrucción de la persona inmigrada, que se enfrenta a nuevos códigos no solo de comunicación en un contexto diferente. Ante esta situación de inestabilidad, el nivel de ambigüedad y contradicción en las informaciones que este sujeto recibe, aumenta. De allí que la comunicación que establece con los autóctonos esté cargada, en muchas oportunidades de alteraciones en el campo sintáctico y semántico, traducidas en conductas y reacciones diferentes frente a los mensajes que emite y que recibe.

Se puede hablar la misma lengua pero los significados de las palabras cambian de acuerdo a las circunstancias en que se inscriben.

***Diario de campo (octubre 2004)** “Estamos un grupo de mujeres hablando sobre la dificultad de trabajar cuando se tiene hijos y no hay quien te ayude. Comento que gracias a que tuve mucama pude trabajar. Me miran sin entender del todo lo que decía. Nadie me pregunta nada, pero como observo que la duda queda les explico que así se llama en Argentina a la persona que te ayuda en las tareas del hogar”.*

Diario de campo (abril 2005) “Sale el tema que en castellano se dice “te amo”, mientras en catalán “t’estimo”. Comentamos entre todas que el significado no es el mismo, que consideramos que – en castellano- estimar es menos que amar”.

Los trayectos de aprendizajes del catalán seguidos por el alumnado proveniente de distintos lugares del mundo, están vinculados al manejo o no de la lengua castellana. Es esta la primera lengua que aprenden, lengua de vínculo y relación. De allí que alumnas provenientes de Canadá, Irlanda, Francia o Rusia por ejemplo, acuden a estudiar catalán una vez aprendido el castellano y después de vivir un tiempo en Cataluña.

Caso distinto es el de Diana, alumna inglesa recién llegada a Cataluña, a punto de dar a luz. Se integra en el grupo de compañeras de catalán donde Katy, Marta y Marcela (las tres hablan inglés) se convierten en las referentes obligadas, necesarias y deseadas para que Diana pueda “entender” lo que se habla. Permanece poco tiempo y abandona el curso ante la inminencia de su parto. No obstante, es Katy la que trae noticias frescas de ella. Esto denota que el nexo iniciado en clases de catalán se ha desplegado en una amistad que hasta el día de hoy continúa. La lengua – inglesa, en esta circunstancia-, la palabra, evidencia cómo, en algunos casos, se constituye en el eje de la relación, de la unión.

A través de la palabra nos vinculamos, nos narramos, nos posicionamos en el mundo y posesionamos a los otros, a las otras.

Después de un tiempo y en una reunión de tipo social en casa de Marcela, me reencuentro con Diana y su niña. Ya habla y domina el castellano. Hablamos de todo y cuando le pregunto si volverá a las clases de catalán, me responde que primero quiere aprender muy bien el castellano. En el sentir y opinión de esta mujer su elección está justificada porque, el castellano le permite desenvolverse mejor en España, que facilita una mayor movilidad⁵⁸ y que se habla en más sitios. De todas maneras dice que, cuando maneje el castellano, estudiará formalmente catalán, pero que al vivir en Cataluña, el catalán le es habitual, que lo entiende.

Por esto quizás, la mayoría del alumnado que asiste y permanece en las clases de catalán

⁵⁸ Por razones laborales de su marido no descartan la posibilidad de tener que establecerse en otra ciudad de España.

sean castellanos parlantes.

Entonces, ¿Qué sucede concretamente con estas personas en su vinculación con la lengua catalana?

Cuando estamos ante un adulto que tiene toda su historia personal-social vinculada al castellano, la obligatoriedad (desde el punto de vista político) de aprender el catalán puede ser vivida como una imposición que dificulta la relación con una lengua y hace que su utilización se limite a espacios y tiempos asignados desde una instancia de poder (trabajo, escuela de idioma, etc.) o por el contrario como una excusa para aprender otra lengua, por deseo o agrado de y hacia la lengua que se habla en el lugar que reside.

***Entrevista a Marcela (31/1/06) S.:** Cuando entraste a trabajar al Hotel ¿te sugirieron o te obligaron a que estudiaras el catalán?....*

***M.:** No, me sugirieron que aprendiera a hablar catalán, bueno, que si iba a continuar porque ya mi jefe sabía que yo ya estaba en clase. Y yo dije que sí que iba a averiguar. Me dijeron que ellos me daban la hora que necesitara, igual a mi no me pagan ellos.*

***S.:** La sugerencia, la has sentido como sugerencia o como una obligación.*

***M.:** Muy sutilmente como una obligación...*

***S.:** Fuera del ámbito de las clases de catalán, ¿hablas catalán?*

***M.:** Hay veces con...en el trabajo...*

***S.:** ¿Ves que la gente te acoge mejor si lo hablas?*

***M.:** Si sobre todo los clientes, se sienten más...Yo me siento que... si les hablo en catalán ya estoy al mismo nivel. Porque los clientes de allí, pues son muy exigentes y hay algunos que les da rabia (remarca la palabra) que no les hable en catalán... pero yo por lo menos intento hablarles un poquito en catalán para que vean que sí, que estoy aprendiendo, y que también puedo hablar no solamente catalán, sino también...sabes?"*

En estos casos no hay una vivencia de bilingüismo natural, sino que la fuerza de una lengua (cualesquiera que sea, castellano, catalán, inglés) en perjuicio de otra hace que pueda aparecer un conflicto donde no lo tendría que haber.

Carta de los Lectores (5/2/06) Por qué el bilingüismo: Como profesor de enseñanza secundaria quisiera expresar mi apoyo a la política de inmersión lingüística de la Generalitat permitiendo que la mayoría de los alumnos entiendan y hablen las dos lenguas oficiales de Cataluña, incluso en las zonas de mayoría castellanohablantes, y en unas condiciones iniciales muy desfavorables para el catalán. Esto ha posibilitado el bilingüismo y la convivencia de nuestra comunidad educativa en un grado envidiable. Creo que la creación en nuestras escuelas e institutos de grupos para castellanohablantes, que es lo que reivindica en realidad el padre que presentó la denuncia al TSJC, sólo puede conducir a la segregación, al desconocimiento, y por consiguiente a la fractura social. Así pues, frente a un modelo educativo cerrado y monolingüe, de aulas separadas, definiendo un modelo de inmersión, bilingüe e incluso trilingüe, que garantice el conocimiento de lenguas no vernáculas a amplios sectores de la población escolar. Un modelo de integración que apueste por el aprendizaje de las lenguas y no por el gueto lingüístico. Nuestra lengua propia es el catalán. El castellano se ha extendido históricamente por procesos sucesivos de inmigración, legítimos y enriquecedores sin duda, pero sobre todo, al amparo de una política sistemática de imposición lingüística que durante varios siglos no ha respetado los derechos más elementales de nuestros ciudadanos. Es algo que conviene recordar cuando se reivindican los derechos de castellanohablantes. También los profesores podemos defender nuestro derecho a impartir las clases en nuestra lengua. Yo espero que ninguna ley me obligue nunca a dar mi asignatura en castellano. Distinto es que dé atención individualizada a mis alumnos en dicha lengua y que la situación real en mi aula sea el bilingüismo en convivencia.

Carta de los lectores (5/3/06) Lenguas Vehiculares: Coincido con J... Sin embargo, cuando se refiere a los padres que rechazamos la inmersión lingüística en Cataluña, afirma que queremos que nuestros hijos sean educados sólo en español. Lo que no queremos es una educación sólo en catalán. Rechazamos que el catalán sea la única lengua vehicular y que todas las asignaturas se den en catalán. No es lógico que en una sociedad bilingüe, la escuela sea monolingüe. No es normal que en la calle se hablen dos lenguas y en las escuelas sólo una.

Español y catalán deben ser tratados en igualdad de condiciones en el sistema educativo y ambos idiomas deben ser considerados lenguas vehiculares.

Carta de los lectores (12/3/06) Problema lingüístico: *Decir que en Cataluña no hay problemas lingüísticos, como repiten una y otra vez los políticos nacionalistas, es, como mínimo, decir una verdad a medias; es cierto que la convivencia entre las personas que hablan castellano y las que hablan catalán es modélica. El problema no aparece entre ciudadanos, sino allí donde interviene la Administración autonómica, cuando impone en las instituciones y oficinas públicas el uso exclusivo de una de las dos lenguas oficiales, cuando no permite que los padres elijan libremente la lengua de enseñanza de un hijo o cuando no admite que cada uno decida libremente la lengua de su comercio.*

En Cataluña hay un problema lingüístico, creado por la intolerancia de unos políticos nacionalistas que no respetan el bilingüismo de la sociedad y las libertades de los ciudadanos.”

El debate lingüístico en Cataluña se reabre nuevamente y es el síntoma de algo que está sucediendo en el país.

En momentos de discusión sobre el nuevo Estatuto vuelve a aflorar una polémica que nunca quizás se cerró. Esta cuestión es recurrente, las posturas son encontradas, se complementan o se reducen a razones políticas, históricas.

Las opiniones vertidas en los medios de comunicación por ciudadanos comunes son innumerables y periódicas. Hay momentos en donde la discusión gira sobre ella misma y no hay respuestas. Es la suma o yuxtaposición de opiniones tanto a favor como en contra.

Mientras el bilingüismo se expande y desarrolla con total naturalidad en la vida cotidiana, desde la Administración Central el monolingüismo (catalán y con certificación C que lo acredite) se afianza, toma fuerza.

¿Qué encierra este debate, hacia dónde nos conduce, qué se pretende con él?

Sigamos...

Por ello posiblemente tendríamos que preguntarnos, ¿por qué fuera del ámbito de poder, de control, la mayoría de estas personas que van a aprender catalán, no hablan el catalán? Será ¿porque no quieren, porque no desean “esforzarse”, por qué...? ¿Será quizás, que no desean “abandonar” ni “perder” lo que se trae con uno mismo...ese obsequio que es la palabra, que es la lengua materna, ‘don de la madre’, don que ella regala a cada criatura que nace, enseñándole a hablar”? (Rivera, 2001: 61)

“Greenson (1950) también ha enfatizado la relación entre el lenguaje y la madre. Afirma que el hablar es un medio para retener la relación con la madre y también para separarse de ella. Las palabras pueden ser vividas como leche, de modo que –agrega- la relación del niño con el pecho materno influye decisivamente en su relación ulterior con la lengua materna” (Grinberg y Grinberg, 1984: 129)

La lengua materna con la que aprehendemos el mundo, es lo que toda persona tiene, trae y de la que nadie desea prescindir, se sea autóctono o inmigrante.

Toda lengua es materna, depende del lugar en el que hayamos nacido, o de nuestros orígenes. Así, recuerdo haber escuchado en mi niñez, familiares de amigas que continuaban hablando en italiano, árabe, catalán, gallego...a pesar de haber nacido o vivido toda su vida en Argentina.

La lengua es lo único de lo que nadie nos puede despojar. Lo sucedido, nuestra historia, parte de la vida quedó allá, o está aquí...La palabra empero, viene con nosotras, nos habita, cobija, abriga...nos permite traer nuestra vida pasada y hacerla presente, narrarla, representarla, darle un nuevo sentido.

*Diario de campo (Marzo 2006) “Estamos hablando de las distintas situaciones que vivimos cuando llegamos a Cataluña. Amelia, que lleva 23 años viviendo en Barcelona, cuenta que su dificultad con el catalán debe ser a una experiencia negativa que tuvo bien llegó que la marcó mucho y; que en aquella época **tenía miedo** de que si hablaba catalán **se olvidarse del castellano**, que no lo supiera hablar, de perderlo. Ahora, y con el tiempo reconoce que ella NUNCA perdería el castellano. Mientras Amelia habla me viene a la memoria los abuelos de mi amiga Maribel con quien compartí mi adolescencia. Recuerdo a ese matrimonio hablar*

con sus hijos en mallorquín, en cómo a pesar de llevar viviendo en Argentina más de 50 años, la lengua materna era lo que los unía y los trasladaba hacia el terruño dejado. ”

Perder lo que es de uno es muy doloroso. Al emigrar los y las inmigrantes dejaron tras de sí todo o casi todo: hogar, amigos, familia...en definitiva el lugar que los vio nacer.

La lengua, los recuerdos, las emociones, en cambio acompañan a estas personas... No se pueden permitir perderla. Aunque en el fondo saben que ello será imposible, sienten que se puede contener al nuevo idioma sin que ello implique desplazar a su lengua materna:

“siente que dentro de sí hace lugar, espacio, para más cosas distintas que lo enriquecen y con lo que puede enriquecer a otros” (Grinberg y Grinberg, 1984: 136)

La obra civilizadora de la madre se hace presente.

La lengua de relación, del tiempo compartido y con significado entre el grupo de catalán es el castellano. Lengua y tiempo de la relación por la relación misma (Rivera, 2001) en la que la palabra y el tiempo significativo, con sentido nos remonta a los recuerdos y lugares del pasado, del presente o del futuro, pero que desde una nueva situación son reubicados de otra manera.

Entrevista a Leonor (23/2/06) S.: ¿Por qué crees que cuando termina la hora de catalán seguimos hablando castellano?

L.: Porque es nuestra lengua madre. Yo creo que es lógico comunicarse uno... cuando uno **habla con el corazón**, con la lengua madre, ahí **te acercas humanamente a la otra persona...** ”

Milagros Rivera (2001: 61) señala que la palabra “es el don que civiliza, que humaniza”. Por eso que hablar con el corazón, significa hablar por el gusto por la palabra, y no hablar por hablar. Representa una imagen considerablemente más profunda, el de expresarse desde Sí, desde su Ser, con su Sentir, con su Emoción.

Es lógico, sin embargo pensar que el aprendizaje de una lengua conlleva hablarla. A la

sazón, ¿qué pasa con aquellas personas quienes a pesar de entender el catalán no lo utilizan como lengua habitual de comunicación? ¿Acaso no les saldrá desde su corazón?

Las lenguas y los lenguajes se intercalan como si de un tejido complejo de sentidos se tratara: el castellano, el francés, el inglés y el árabe “traduciendo” y “explicando” al catalán; el cuerpo, las miradas, las sonrisas, las manos, la expresión acompañando las significaciones...

“El lenguaje “crea” la imagen que nos hacemos de la realidad, a la vez que nos impone esa imagen. Para Schaff (1969), se trata de un producto social, en vinculación genética y funcional con el conjunto de las actividades prácticas del hombre en la sociedad; es, para él, uno de los elementos más tradicionales de la cultura, el más resistente a las mutaciones.

Ello explicaría, a nuestro entender, las enormes dificultades del inmigrante para “mutar” su idioma, producto de la cultura que ha “mamado” y que le ha servido desde que era pequeño para “crear” y asimilar la imagen del mundo que le rodea.” (Grinberg y Grinberg, 1984: 121-122)

De todas maneras, el carácter voluntario de este aprendizaje como así también la perseverancia del alumnado asistiendo regularmente a clases, nos llevaría a reflexionar acerca de que el deseo de aprender está juntamente con el sentido e importancia que la lengua del país de acogida tiene para relacionarnos.

No obstante, ¿Hay realmente un deseo de aprender la lengua como medio de comunicación, o simplemente se asiste porque se vive en Cataluña, porque “nos exigen”, porque nos... “excluyen” si no la hablamos, porque es una manera de integrarme en un grupo... porque...?

Es llamativo o por lo menos sintomático, pero solo una alumna expresó que va a aprender catalán para lograr una mayor o mejor integración, alumna que a priori podríamos afirmar que problemas de integración no tiene, dado su posicionamiento en la sociedad de acogida.

Diario de campo: (20/2/06) “De golpe la clase de catalán ha dado un giro inesperado. Se saca el tema de la importancia del aprendizaje del catalán para la

integración. Es evidente que todas quieren hablar. La docente determina un orden para hacerlo. Hay pasión y entusiasmo en cada exposición, aunque no se encuentre las palabras exactas.

Alba dice que a ella (es de Salamanca) le hablan en catalán, pero que a su marido que es alemán, y se nota que lo es, directamente le hablan en castellano, porque según ella la gente cree que está bien con que sepa castellano, ya hizo el esfuerzo de aprender una lengua. Sostiene que con el idioma sí se integra más, se entiende más a los catalanes, esto hace a la integración.

Fátima explica que ella entiende el catalán pero que le cuesta hablar, pero que si no se entiende el idioma, castellano o catalán, es difícil la integración.

Para Valerie, francesa, el no hablar catalán no ha sido un problema. Ella aprendió primero el castellano, entiende el catalán, (lleva viviendo en Cataluña 10 años), pero se comunica en castellano.

Para Leonor, ir a aprender catalán no tiene que ver con la integración, pero que en el interior de Cataluña te reciben mejor si hablas catalán.

La profesora “insiste” en que la gente (por la de aquí) es muy educada y lo que quiere es facilitar la comunicación, porque este es un país bilingüe.”

Sin pensarlo ni proyectarlo, esta clase se constituyó en un laboratorio sociológico y políticamente viviente, donde todas expresaron lo que sentían y opinaban con libertad. Muchas de las cosas que se dijeron no fueron políticamente correctas. No obstante, la profesora no hizo ningún tipo de comentario a nivel personal. Se limitó a escuchar (y corregir gramatical y fonéticamente) todas las manifestaciones, dando a todas el tiempo necesario para su exposición...¿para que practiquen la lengua? ¿para que opinen? ¿para crear un acercamiento, un vínculo más personal con el alumnado?

La lengua y la integración, se anudan y desanudan inexorablemente en el sentir de estas personas. Lenguas y lenguajes; palabras y modo de expresión se confunden y mezclan. Hablar de lenguaje es pensar en un todo no en la parte. El lenguaje va más allá de la lengua, expresa más, involucra más, la acompaña. De allí que el lenguaje no sea solo el “conjunto de sonidos articulados con los que el hombre manifiesta lo que piensa o siente” (Diccionario de la Lengua Española, 2001:1363).

*“La cultura comienza con el lenguaje y el lenguaje es esencialmente traducción”
(Paz, Octavio⁵⁹)*

El lenguaje es básicamente social y colectivo. Solo a través de él podemos acceder tanto a nuestra experiencia como a la de los demás. (*van Manen, M.: 2003*) Las palabras expresan pensamientos, definen significados, formas de ser y estar; crea, recrea y describe un contexto sociocultural al cual pertenece ese lenguaje.

De allí es que, cuando la propuesta y los contenidos para opinar se tornan interesantes, el mismo grupo va señalando, enlazando y entretejiendo en una red de relaciones las temáticas que les interesa o preocupa. Traducen en palabras su sentir, su punto de vista, se involucran en la clase, con las otras y otros.

***Diario de campo (noviembre 2005)** Cualquier resquicio es el motivo para hablar de lo que interesa al grupo. Temas de actualidad, paralelismo con situaciones en los países de orígenes, temas que nosotras mismas vamos sacando. Sin embargo, la urgencia por terminar el libro hace que continuemos desmotivadas hablando de cualquier cosa”.*

***Diario de campo (Enero 2006)** “Pepe se levanta y me entrega dos recortes de diario que me había prometido sobre inmigración. Comentamos entre los dos eso. La clase comienza. Empezamos a leer los refranes que teníamos para la casa de deberes. Hay buen clima, hay deseos de hablar pero desligados del libro. Observo a la profesora preocupada y sin saber cómo hacer para retomar el libro ya que la gente sigue hablando. Le preguntan a Fátima cómo fue la fiesta del Cordero el día anterior. Cuenta que muy bien. Se le sigue preguntando detalles acerca de la fiesta. Hay mucho interés en conocer las costumbres de los otros compañeros, y de paso que la conversación siguiera por otros caminos.”*

Este tipo de situaciones, con testimonios y ponencias válidas y coherentes deberían constituirse en fuentes importantes de saberes. Saberes de los que se beneficiarían las instituciones educativas destinadas a personas adultas, para la puesta en marcha de

⁵⁹ Octavio Paz, citado por Karol, M. (1999)

proyectos áulicos e institucionales concretos y viables; como para el alumnado, personas deseosas (en general) de conocer y reconocer a lo que a otras y otros le pasan, viven, sienten.

Sin embargo, en este caso en particular, parecería que pasan “inadvertidas”, o es lo curricular lo que señala el camino, sin dejar resquicios para lo vivencial. El no “aprovechar”, o no “situar” a los saberes experienciales de estas personas adultas como fuentes de conocimiento, hace que la vivencia y el aprendizaje de la lengua catalana estén ligados a una inmovilidad, rigidez y dureza que nada tiene que ver con lo que una lengua es en sí.

Una lengua vive en cuanto es hablada pero, desde el sentido, la significación y no desde el absurdo, la incoherencia, desde el hablar por hablar. Hablar sin sentido no es lo mismo que hablar por el gusto de la palabra.

***Diario de campo (enero, febrero, marzo 2006)** “Desde que la docente decidió que la última media hora estuviera dedicada a temas de interés desarrollado por alguna persona del grupo, el ritmo e interés cambió. Esta media hora es rica en saberes y el atractivo radica, quizás en la presentación de los temas, que aunque de libre elección, son presentados desde la experiencia de vida o los conocimientos que se tiene. Según el tema, el interés generado o la polémica que se produce, la discusión e intercambio de opiniones continúa, generalmente fuera de la institución”*

***Entrevista a Leonor (23/2/ 2006)**” S.: te parece que sería más rico que se tomara un tema interesante, ¿porque las discusiones que se arman... hay una implicación de la gente!*

***L.:** Y eso, eso sí que integra, eso hace que uno participe, bueno, te peleas, no te hablas o te une o te separa, pero vas tomando bandos.*

***S.:** Creas que la gente toma bandos, que cuando opinan lo hacen verdaderamente, que no contestan por contestar.*

***L.:** No, la que a veces contesta por contestar soy yo, que a veces digo tonterías y la profesora me pregunta ¿y es verdad? No, pero como tengo que contestar esa*

“pendejada”, pues contesto... como hay que contestar digo lo que me sale de las narices.

S.: Pero eso cuando la pregunta gira alrededor de una pregunta absurda del libro, pero cuando no es una pregunta...

L.: Sí yo creo que hablan con la verdad...”

Las discusiones que durante la hora de catalán se producen son sinceras, vivas e intensas. Las mismas trascienden el aula, continúan en los pasillos, en la calle. Tiempo vivido (con sentido, importancia y significado) y que no está sujeto al tiempo cronológico – administrativo que desde dentro del aula se intenta regular.

Esta actitud permanente de trasladar el diálogo fuera del aula, denota cómo la separación entre la escuela y la vida continúa produciéndose, independientemente del perfil del alumnado al que va dirigido.

La escuela “desprecia” (a veces), explícitamente este tipo de situaciones al no incluirlas ni recuperarlas en el ámbito del aula. Y al discrepar o adherirse; al argumentar - oponiéndose o compartiendo-, al discutir, al dar su punto de vista; las personas van tomando bandos, partido, se van estructurando subgrupos dentro del grupo total.

Este posicionamiento permite que podamos situarnos en el grupo e ir situando a cada miembro de la clase. Implica reconocer la singularidad y peculiaridad del que tenemos frente.

Desde este punto de vista, el situarse uno mismo y descubrir quién y desde qué lugar se ubica el otro, constituye un importante paso para la generación de vínculos y relaciones. Las semejanzas o divergencias en las afirmaciones que unos y otras expresan y defienden, el modo en cómo lo hacen, nos habla también de cómo las personas reales (hombres y mujeres adultas) en circunstancias vitales individuales, sociales e históricamente determinadas, van posicionándose, dando sentido a un aspecto específico de su existencia humana, como es el de incluirse a y en una nueva sociedad. Pero para ello resulta imprescindible apostar en el desarrollo de relaciones humanas. Con y junto a las otras personas nos insertamos en el nuevo país.

“Lenguaje e integración se complementan y se hacen necesarios el uno al otro, pero para ello lo determinante es que la integración sea mutua, por tanto, no sea

asimilación” afirma Ignasi Vila (1999: 165)

Históricamente, las sociedades y grupos receptores han reaccionado de diferentes maneras ante los movimientos migratorios. El tema de la integración no es nada nuevo. Las distintas expresiones y modos de desarrollo de la misma, han tenido que ver con el desarrollo cultural, las carencias y condiciones materiales de vida, la trama social, las ideologías imperantes en el lugar de acogida, pero también a las particularidades y actitudes de los y las inmigrantes. (Malgesini: 1998)

Esta vivencia de la presencia de dos extremos para la integración (autóctono - inmigrante) es explicitada de distintas maneras y con diferente sentido por las mujeres entrevistadas. Casi todas han manifestado que la integración es cosa de dos: de la sociedad que recibe y del inmigrante que llega.

Esta generalización y posicionamiento abstracto e impreciso de los dos extremos a los que hacen referencia las entrevistadas al comienzo de sus discursos, toman un cariz distinto cuando se acercan a las experiencias concretas y reales por las que han atravesado. Por eso, al abandonar la visión neutra y genérica y ubicarse en el análisis real de las situaciones que han vivido, las reflexiones que efectúan dan lugar a múltiples interpretaciones.

El cara a cara, el reconocer al otro y en el otro una parte de la relación hace factible analizar e interpretar los pasos que a lo largo del proceso de integración se efectúa.

No obstante, la referencia al esfuerzo, el dejar de “ser”, el despojarse de parte de la historia personal, el ceder en pos de... lo que desde la nueva comunidad se espera de ellas, son sentimientos experimentados por las mujeres interrogadas.

Marcela lo explicita de la siguiente manera:

Entrevista a Marcela (31/1/06) “S.: ¿Sientes sobre tus espaldas, o alguien te hizo sentir que no eres de aquí, aunque hables catalán y estés casada con un catalán?

M.: No, yo creo que yo misma. Es algo que no sé cómo explicarlo, es una sensación, de que así quieras integrarte, así tengas amigas de aquí **no eres de aquí**, no tienes tus raíces. Porque siempre te tienes que adaptar a los dichos, te tienes que adaptar a todo porque si no, no te entienden. Te adaptas tú, ellos no se adaptan. A mí con mi esposo me cuesta. Yo le digo, a ver, ¿es que yo no soy de

aquí, y tú lo tienes que entender! A ti te han criado de una forma y a mí me han criado de otra.”

Esta “lucha” por ser aceptada, comprendida, en definitiva incluida en el grupo, en la sociedad, pero a la vez no abandonar lo propio, su SER, es una lucha con la que conviven muchos inmigrantes. Parecería que nunca se es completamente de aquí, pero tampoco se es completamente de allá. Por ello, y ante la necesidad de ser y estar integrada e incluida en la sociedad, esta mujer va “adoptando” una serie de palabras, modos y costumbres (ajenas) propias del país de acogida, pero que con el tiempo las incluye y usa con total naturalidad.

También para Leonor la integración es un proceso de dos, donde la actitud del inmigrante determina, de alguna manera, la acogida del autóctono.

***Entrevista a Leonor (23/2/06) L.:** (La integración), es de ambos lados, y el punto de partida depende del que viene de afuera, ...con la actitud con la que tú vengas te reciben... que vengas abierto, que vengas dispuesto. Mi papá decía algo que a mí me gustaba mucho: “adonde fuere haz lo que vieres”. (Por eso)...de que si la costumbre aquí es, qué se yo, comenzar a trabajar a las 9 de la mañana,...Yo me levantaba y a las 7 estaba todo funcionando y eso cuesta y todavía me cuesta, porque es un cambio... pero bueno, si es a las 9 pues es a las 9, no pasa nada... Hay inmigrantes que se quedan con que esto es una mierda, y no hacen ni el más mínimo intento para decir, bueno, pues yo me acomodo aquí. Al sitio donde uno va, **uno, el que viene de fuera es que debe de acomodarse, o te acomodas o te vas.** Y hay mucha gente que viene de fuera y, ... eso pasa mucho cuando te quedas en tu núcleo...*

El tener que reacomodarse, adoptar nuevas costumbres es algo que si o si (o debería ser así...quizás) toda persona que llega de fuera debe realizar. La entrevistada es explícita al respecto, o se acepta o se retorna al lugar de origen. No hay otra alternativa. De allí que, la ambivalencia, el lamentarse o pretender que todo siga igual como antes, como en el país de origen, es algo que desde las mismas inmigrantes es rechazado.

Genéricamente hablando, todas las mujeres entrevistadas han manifestado que están integradas, aunque en sus relatos a veces, hagan referencias explícitas a situaciones concretas de diferenciación, exclusión o discriminación sufrida.

Entrevista a Leonor (23/2/06) “Aquí he tenido... un par de reacciones... con la Dra..... del seguro, un par de reacciones que al notar que yo era extranjera me trataba así (hace gesto de recelo) pero tan solo se dio cuenta de que no era de las últimas inmigrantes... ya cambió la actitud. Es como que hubiera un rechazo a todos los últimos que acaban de venir, porque vienen a buscar trabajo o vienen en otra situación de vida”

Desde esta perspectiva, Leonor plantea lo que Manuel Delgado (2003: 14) señala:

“El inmigrante es una producción social, una denominación de origen que se aplica, no a los inmigrantes reales, sino únicamente a algunos de ellos.... El inmigrante ha de ser considerado, de entrada, extranjero, “de otro lugar”. Además, de alguna forma es un intruso, ya que se entiende que no ha sido invitado”.

El análisis que desde su condición de mujer inmigrante hace Leonor, nos lleva a preguntarnos, ¿Desde el mismo colectivo de inmigrantes se efectúa una diferenciación, una separación? ¿Todos los y las inmigrantes nos sentimos ubicados en el mismo lugar? ¿Es acaso que la “producción social” acerca del y de la inmigrante cambia de acuerdo a la fecha de ingreso a España?, ¿Qué diferencias hay entre los “viejos” inmigrantes y los “nuevos”? ¿No venían y vienen todos estos hombres y mujeres en búsqueda de un futuro mejor? ¿No venían y vienen a trabajar?

Esta producción social o forma de denominar que se destina para nombrar a algunas personas inmigradas, queda reflejada en esta escena:

Diario de campo (Marzo 2006) “Hoy es mi 1º día con la pareja lingüística, Conxita. Quedamos en un bar y al vernos nos reconocemos en el acto. El recibimiento mutuo es muy afectuoso...Me pregunta qué hago, le cuento de la tesis. Sale la idea de que al inmigrante se lo vincula con la persona que tiene

pocos recursos económicos y culturales. Para ella, y lo explicita así, yo no soy una inmigrante sino una extranjera”.

Esta diferenciación opera en la realidad cuando desde este imaginario social se colectiviza a los seres humanos.

Seguramente que la falta de recursos económicos o culturales (¿?) no es privativa de una comunidad de inmigrantes. Dentro de la misma habrá diferenciaciones; pero (en algunos casos) el provenir de un lugar u otro, hace que ese imaginario social opere y se potencie de diferentes maneras.

Ante la pregunta: ¿qué has hecho para integrarte? El aprender la lengua y la búsqueda de relaciones con autóctonos e inmigrantes los colocan en el centro del discurso.

***Entrevista a Marcela (31/1/06) M.:** Sí que me siento integrada, que hay cosas que no comparto con la ideología de la gente de aquí pero sí que me siento integrada. Pues he tratado de no ir... Sabe uno que cuando está fuera de su país las cosas cambian y que no es como lo que vivías allí, o sea tienes que adaptarte a lo de aquí. Y esto puede chocar un poco al principio. Pues una de las cosas que hice fue el **aprender catalán**, otra de las cosas... que, me interesa **conocer la otra cultura**, porque por mi trabajo estoy **relacionada con gente de aquí**, de pronto también eso me ha ayudado mucho a integrarme. Tampoco he sido de estar en mi **gueto** de Colombia, porque yo no voy a sitios de Colombia.*

***S.:** ¿Qué cosas hacen que uno se integre...?*

M.:** Pues **reunirte, compartir con la gente, con los de aquí o con los mismos de la clase de catalán...

***Entrevista Leonor (23/2/06) L.:** “Y yo en esa época me reunía con sudamericanos, cuando vivía en Madrid hace muchos años. Tenía amigos sudamericanos y había gente entre ellos que **no** se integraban. Ahora pasa mucho con los ecuatorianos, con los musulmanes también. Hacen su **gueto** y les gusta su forma de vivir y no hacen el más mínimo intento de integrarse al resto de la gente. Sus amigos son solo los de su tierra”*

***S.:** Y cuando dices integrarse al resto de la gente, ¿a qué concretamente te*

refieres?

*L.: A comenzar a **participar en la vida de aquí**, que se yo, las fiestas, ir a las actividades, comenzar a tener amigos que no sean solo de tu tierra, sino de la gente del lugar, comenzar a moverte, que se yo, aprender.*

El no encerrarse dentro de su núcleo de pertenencia el abrirse hacia nuevas amistades, generalmente autóctonos, es una estrategia puesta en marcha o por lo menos explicitada por las distintas mujeres consultadas. Este abrirse hacia las otras lo viven como una circunstancia o condición necesaria que las ayudará y conducirá hacia la integración.

La diferencia no necesariamente es excluyente, podemos ser diferentes y estar juntos. El diferente no es solo el que viene de fuera. En ese encuentro entre los de “fuera” y los de “dentro”, ambos términos de la relación se convierten en diferentes, en desconocidos.

De allí que “podemos aprender el arte de vivir con la diferencia, respetándola, salvaguardando la diferencia de uno y aceptando la diferencia del otro: (Bauman, 2006: 73)

La utilización por parte de Marcela y Leonor de la palabra gueto, no puede dejarnos indiferentes; es necesario realizar algunas precisiones.

La connotación que de la palabra se tiene está cargada de factores negativos. En la percepción y sentir de casi todos está el tristemente famoso Gueto de Varsovia, lugar donde bajo el dominio nazi, se obligó a permanecer cercados a los judíos conformando un espacio de reclusión que estuvo marcado por el hambre, las enfermedades y las deportaciones a campos de concentración y de exterminio. No obstante, siempre han existido barrios o distritos en los que sus habitantes pertenecían a una misma nacionalidad, pueblo, país y ello no era ni es necesariamente un gueto.

Los que eligen vivir en un barrio u otro no lo piensan quizás como un gueto sino como el lugar que sienten y establecen como el más suyo. Por ello es que cabría preguntarnos si al elegir un espacio para vivir, las personas lo eligen como el lugar señalado para encontrar a los tuyos o como el lugar obligado para no salir de los tuyos. (Pérez de Lara,

2006⁶⁰)

En la elección del espacio geográfico donde vivir se activan ciertas “fantasías”, visiones y representaciones de lo que quiero ser y parecer, si deseo continuar siendo el de “dentro” y por ende diferenciarme o no, o ser el de “fuera” y continuar siéndolo o mimetizarme con los autóctonos. El desear y poder estar en un lugar u otro marca la diferencia, dependiendo de quien sea.

Así cuando de gueto se habla, en el imaginario social colectivo se piensa habitualmente en aquellos espacios donde un colectivo determinado (de inmigrantes pobres) se congrega. Pero en aquellos barrios o jurisdicciones donde hay personas (inmigrantes o no) con rasgos y características semejantes (cultural, económica, social a los de “dentro”) este concepto no tiene cabida. Barrios constituidos por personas pertenecientes a determinados sectores sociales que se concentran también en espacios cerrados, con una homogeneidad radical (“intrínseca” de un “gueto”) y donde se ponen en marcha, consciente o inconscientemente mecanismos de diferenciación muy claros, de manera tal que los diferentes a esos semejantes no tienen entrada.

Al respecto *Bauman* (2006: 70) citando a Richard Sennett señala:

“El fenómeno de buscar cada vez más la compañía de los semejantes se deriva de la resistencia a mirarse profunda y confiadamente el uno al otro, a impregnarse recíprocamente de forma íntima [...] de forma humana.”

Cuanto más nos separamos los unos de los otros, mayores son los temores y los miedos que se desarrollan, pasando ese diferente a ser una persona a quien se le adjudica características y particularidades exclusivas pero excluyentes.

Seguimos con la integración....

Es Hanan la única que sitúa la posibilidad de integración en el deseo del que recibe. El inmigrante poco o nada puede hacer ante esta situación. Se me acepta o no, acepto o no al otro.

Entrevista a Hanan (18/7/06) “Creo (remarca) a mi opinión que la integración nada que ver con la lengua, y es que tengo experiencia que para integrarse tiene

⁶⁰ Tutoría: 26/5/06

que ser con personas que son abiertas y que aceptan a la otra persona. La integración no es problema mío, sino problema de la persona del lugar donde estas viviendo. Bueno, quiero decir que la gente del lugar donde estás tiene que aceptarte. La integración, bueno, en mi caso siento que puedo integrarme con cualquier persona.

S.: ¿Y qué haces para integrarte?

***H.:** Bueno, acepto a la persona, intento hablar un idioma. Lo importante de comunicarse e...intentas de...a que la gente te conozca bien, e intentas de conocer a la gente, es una... cuestión de aceptar... A mi me pasa con los vecinos. Hay vecinos que a veces cambian el camino...cuando te ven. Yo digo, ¡qué raro!, a mí no me importa, tengo mis cosas que hacer, no me voy a preocupar de la gente que no me acepta, voy a preocuparme de gente que quieren tratar conmigo”*

A pesar de situar en el deseo del otro la posibilidad de integración, la aceptación mutua señala e indica la necesaria implicación de las dos partes en el camino hacia la inserción. Si esa condición no se da, la búsqueda la dirige hacia quienes ponen de manifiesto el anhelo entrar en relación.

Desde este posicionamiento, políticamente incorrecto para algunos, la integración no es conceptualizada desde una neutralidad y universalidad. Es una cuestión de dos, de apertura y respeto, de descubrimiento del otro, de singularidades.

Hanan sitúa la integración en el tú y tú, en el encuentro... en la conciliación..., en lo visible, en el deseo de relacionarse, de descubrir al otro.

Sin embargo, y es casi imposible negarlo, existen barreras infranqueables para la integración de ciertos inmigrantes, quienes a pesar de los evidentes esfuerzos que realizan, de hablar las lenguas oficiales del país y de adecuarse a las costumbres, su inserción en la sociedad de acogida se torna complicada.

Esto se confirma en aquellos colectivos de inmigrantes, a quienes desde el imaginario social se los ubica y sitúa, (aunque ellos no lo sientan así) en una condición de status marginal en la nueva sociedad. Status vinculado a variables económicas, culturales, de origen, religión, color de la piel donde el tener más o menos dinero, el saber más o menos, el ser de un lugar u otro, el ser musulmán, cristiano o ateo, el... hace que se nos posicionen y nos posicionemos desde otro lugar.

Estos factores se convierten, en dispositivos casi determinantes de inclusión o exclusión, donde los semejantes quieren parecerse cada vez más entre ellos y los desemejantes dejar de serlo para sentir que se pertenece a algún lugar.

Por ello, situar en el manejo de la lengua catalana **EL** factor de integración de los y las inmigrantes en Cataluña, es reducir el análisis a su mínima expresión. Hablar la lengua catalana para algunos autóctonos e inmigrantes es un síntoma, una muestra importante de integración, aunque no lo es todo.

Entrevista a Leonor (23/2/06) S.: ¿Ir a catalán contribuye a la integración?

L.: Yo ya lo dije en clase, yo creo que no, el ir a catalán a mí no me integra, ni me integra con el grupo.

S.: ¿Y por qué y para qué vas a catalán?

*L.: A ver, yo voy a catalán porque vivo aquí en el interior. Cuando vivía años atrás en la costa, en Premià de Mar, allí hay mucho andaluz, mucho inmigrante, que **no es catalán cerrado**... Y en la costa la gente habla mucho castellano, y yo me movía entre Barcelona y la costa. Y en Barcelona al catalán no lo necesitaba y en la costa tampoco. Entonces **no tuve la necesidad del catalán**. En cambio aquí, **en el interior** sí he notado que la gente habla el catalán y aunque hablen el castellano, **ellos insisten en su catalán**. Entonces dije, no, me voy a aprenderlo. Nunca había tenido ganas de aprenderlo, bueno, dije, intento aprenderlo.*

S.: ¿Crees que si hablas catalán te integras mejor?

*L.: Eh...aquí en el interior sí. Te digo **AQUÍ**, por ejemplo he hecho pruebas, estoy buscando trabajo, ofrezco mis clases de yoga... y he hecho la prueba,... cuando comienzo a hablar en catalán en la entrevista, mal, porque lo hablo a medias, luego termino hablando en castellano, me reciben mejor, es muy simple pero sí lo he notado”*

En esta entrevista sale a la luz cómo la ubicación geográfica del inmigrante, hace que la lengua pueda constituirse no en factor determinante pero sí en un elemento importante de inserción o exclusión. El sitio va señalando o imponiendo, quizás ciertos condicionantes para la integración, donde la lengua puede ser uno de ellos; aunque no el único.

Sin embargo, el tener ganas de aprenderlo por “presiones externas”, pero vividas como una motivación interna, hace que la inmigrante se ubique desde otro lugar.

Con todo, la experiencia cotidiana demuestra que este punto objetivo (hablar catalán, castellano) no opera de la misma manera para todos los de fuera.

Hablar, comprender una de las lenguas del país de acogida ayuda a la inserción en la sociedad, ello es innegable. Pero desde una presunción social colectiva, abstracta y genérica, existe una representación sobre ciertos inmigrantes que señalan las diferencias, a pesar de que hablen catalán, castellano. Y en esto, es el colectivo marroquí y africano en España el que mayores dificultades presenta para la integración, independientemente de las singularidades y características individuales.

Las opiniones y apreciaciones que sobre los musulmanes se tiene, sitúa tanto en ellos como en ellas el no desear la integración y la imposición de sus costumbres en la sociedad de acogida. Esta percepción y sensación es expuesta tanto por algunos autóctonos como por algunas inmigrantes.

Entrevista a Marcela (31/1/06) “Yo creo que de pronto ellos (marroquíes), también por su cultura no se integran mucho.

S.: crees que en el caso de ellos, es que ellos no se integran...

M.: Yo creo que ellos y tampoco la sociedad. Es por lado y lado... por Ej., nosotras mismas, las compañeras de catalán, que son mujeres españolas, de pronto antes no habían tenido tanto contacto como tienen ahora con la Hanan y con la Fátima, que ya pueden tener otra, otro pensamiento diferente a lo que es marroquí porque aquí la gente marroquí, es el moro, es el...”

En su análisis, Marcela introduce un elemento importante para la reflexión.

Las visiones y percepciones globales e indiferenciadas que hacia culturas en general y personas en particular se tiene, ensombrecen el establecimiento de vínculos concretos con personas específicas. Así, el compartir, conocer, el descubrir desde otro lugar a estas dos mujeres, hizo que la mirada de algunas inmigrantes y autóctonos cambiasen con respecto a las mujeres musulmanas y lo que se supone a priori que representan y son.

Cuando se pasa de la generalidad a la particularidad; del grupo a la persona; cuando se aparcan los prejuicios y las desconfianzas, el entrar en relación se torna factible, posible.

Existe en el grupo clase, en general, una acogida positiva hacia Hanan y Fátima; un respeto hacia sus opiniones. Las manifestaciones expuestas por algunas mujeres y Pepe, es que tanto Hanan como Fátima son mujeres muy inteligentes, observadoras, que generan dulzura. “*Nos encantan, son muy ellas*”, son las expresiones elegidas para opinar sobre lo que la presencia de estas mujeres les producen.

No obstante, este proceso no opera entre todas de igual manera. Los prejuicios desde su acepción negativa, como algo fijo e inamovible, permanecen en algunas a pesar de la experiencia, quizás más positiva que negativa con ambas mujeres. Existe un trato afable, se establece contacto, pero desde la “prevención”, el cuidado...

Así la parcialidad continúa operando y el descubrir a esta otra diferente se torna difícil por no decir casi imposible.

Desde la desconfianza no me entrego ni descubro a la otra. Mientras medie el recelo, el desarrollo de vínculos y relaciones se volverá problemático, ya que serán esos sentimientos encontrados los que operen en la relación. Y en ello no tiene nada que ver ser más o menos culta, ser de aquí o de cualquier otro lugar. Son las sensaciones, percepciones e instintos los que mandan, es la ideología.

Diario de campo (octubre 2005) “Me encuentro con Marta. Hablamos de todo. Sale el tema de Hanan, de su hija, le comento que nadie del grupo fue a visitarla cuando nació. Ella me dice que respeta que yo sea amiga de esta joven (no la nombra) pero que ella no puede con esta gente, tienen otra cultura, otro modo de ver la vida”.

En y para personas en particular, la “imposibilidad” de relación es evidente y el intercambio se enmarca dentro de un vínculo formal de compañeras. En ellas los prejuicios y pre-conceptos se anteponen, entran en juego. El temor hacia lo desconocido, en abstracto (cultura, religión, raza) puede más e impide el acercamiento hacia hombres o mujeres concretas, visibles, cercanas. Lo universal y neutral gana a lo personal y singular.

Diario de campo (noviembre 2005) El tema de hoy es ‘lugares del mundo’ cosas que nos gustan y no nos gustan de algunos países, ciudades o regiones. Cuando le

*toca el turno de hablar a Lupe dice que le encanta Marruecos, que es precioso, nombra distintas ciudades. Fátima y Hanan no entran en sí, están “felices” con el comentario. Reconocen las ciudades y lugares a los que hace referencia Lupe. Pero cuando la profesora le pregunta qué es lo que no le gusta de Marruecos, ella contesta: **la gente**. Cierta incomodidad observo en las dos compañeras. Ambas le preguntan de qué parte de Marruecos habla. Lupe dice del norte. ¡Ah!, contesta Fátima, la gente es distinta, no es lo mismo la del norte, que la del sur, las del norte son más europeos”*

La intervención de Lupe llama la atención. En horas de clase evidencia un intercambio, un respeto entre y hacia las mujeres marroquíes, aunque circunscripta a horas de clase. Es una mujer aparentemente moderna, que rompe esquemas, se dedica al teatro, es lo que típicamente se llamaría progre. A pesar de ello, su opinión y comentario nada tiene que ver con lo explícitamente puesto en juego hasta ahora en clases de catalán. Ella es la que aboga por la creatividad, por la búsqueda de alternativas a la vida, más libre y sin ataduras. Sin embargo, y quizás fruto de sus experiencias anteriores antepuso su vivencia, observaciones o prejuicios sobre los marroquíes, a la relación concreta, al reconocimiento cara a cara con Hanan y Fátima.

Las respuestas de las mujeres marroquíes hablan por sí solas. Lo marroquí que no gusta no es lo auténtico marroquí... lo que no agrada es lo que de europeo adopta lo marroquí. Hanan y Fátima devuelven a esta europea la “atención”... al hacerle ver que lo peor... es lo que más se parece a ella.

4.2.3. Las palabras faltan...Corporizamos los sentimientos y pensamientos.

En estos tiempos y este espacio situaciones “inesperadas”, determinados temas o reflexiones, generaban en el grupo clase reacciones diversas, interés o desinterés de participación. Fueron en estos momentos donde la conceptualización y explicitación teórica del punto de vista, se hacían evidentes. A pesar de no disponer de todas las palabras, la repercusión e implicación que ciertas cuestiones generaban en el alumnado

se torna incuestionable.

Entrevista a Leonor (23/2/06) L.: “yo creo que **hablan** (los y las compañeras de catalán) **con la verdad...** Para mí que **cada uno está presente allí, dando su punto de vista.** Como todos tenemos tanto ego...”

Ante temas y cuestiones puntuales, para algunas no se trata de practicar una lengua. Hay un deseo real, concreto de expresar un pensamiento, un punto de vista, una ideología. La observación que desde las otras compañeras o compañeros se haga no elimina la sinceridad de sus sentimientos, valores y percepciones.

La implicación es tal que, junto a las palabras escogidas, “*es el sujeto- cuerpo el que actúa*” (Milstein y Mendes, 1999: 19) se evidencia.

Las emociones, juicios y opiniones que se pretenden defender, resguardar y proteger, se singularizan en cada cuerpo: es el cuerpo, los gestos, los ojos, los movimientos en la silla los que “hablan” también en esas circunstancias.

Diario de campo (enero de 2006) “Le toca hablar a Genís⁶¹. El elige como tema “La revolución inacabada” (así titula al tema que pretende desarrollar, y que básicamente habla de las distintas revoluciones sociales a lo largo de la historia). A medida que va hablando observo en algunas compañeras (españolas e inmigrantes) un cierto malestar ante las manifestaciones de Genís. Pepe lo mira y se sonríe. Las miradas entre algunas se entrecruzan como diciendo: ¡qué está diciendo! Cuando toca intervenir al grupo a través de preguntas, algunas demuestran su fastidio no solo a través de las palabras, sino que se mueven, sus rostros están colorados. Genís ajeno a todo ello, sigue con su postura.”

Diario de campo (febrero de 2006) “Hoy me toca hablar a mí de la tesis doctoral. No deseo dar mucha información ya que están presentes las tres mujeres con quienes hago la tesis. Comienzo a explicar en términos generales cómo es el proceso, cómo lo hago. Mientras hablo, miro a todo el grupo, de manera tal que

⁶¹ Genís: compañero nacido en Jaén, pero que lleva más de 30 años en Cataluña. Tiene aproximadamente unos 65 años. Se considera y así lo expresa como más catalán que cualquier catalán nacido en Cataluña. Tiene una actitud distante con el grupo, no existe, excepto la profesora y a veces Marta.

no dejo en evidencia quiénes son estas tres mujeres. Es llamativa la actitud de las tres, como cómplices de la situación. Me miran, sonríen y preguntan cosas como ajenas a la investigación. No sé por qué pero siento que ellas están agradecidas de que no las nombre. Cuando toca el turno de las preguntas Genís señala que, “‘sin querer ser prepotente’, como él no sabe ni entiende para qué investigo, me propone (y señala a Hanan y Fátima) que investigue por qué los hombres musulmanes se visten a la occidental y las mujeres no.”

Este comentario hace que las dos mujeres, coloradas e irritadas, le contesten que hay mujeres que no son musulmanas ni extranjeras y que se visten como ellas. Hanan explica que la vestimenta tiene que ver con la religión. Genís insiste en el tema y las mujeres defienden su punto de vista, con ahínco y decisión”

Aquí hay un claro ejemplo de la aprehensión corporal de los sentimientos, donde cada una evidencia los vínculos significativos que fue elaborando con los objetos, los sujetos, el tiempo y el espacio.

Este cuerpo de hombre es quien desde su postura de “superioridad” propone, decide y ratifica su punto de vista sin considerar al otro, sea hombre o mujer. SU opinión es la que vale e interesa. En él no hay deseo de relación, de vínculo. Su actitud (reiterativa) es la de desconocer al otro, el no respetar la singularidad, la particularidad, el SER de uno u otra. El de ignorar.

Estos cuerpos y gestos de mujeres españolas e inmigrantes, también hablan.

Hablan de perplejidad, fastidio, de réplica y afirmación a través de argumentos tangibles y posicionamientos explícitos...

Hablan también de tolerancia ante lo que sucede, paciencia y respeto a las ideas, declaraciones o manifestaciones de este hombre aunque las mismas sean diferentes o contrarias a las propias.

Estos cuerpos de mujeres musulmanas no expresan sumisión ni acatamiento. Mujeres que se posicionan como sujetos pensantes, con palabra y opinión... a pesar del pañuelo. Cuerpos que predicán firmeza y coherencia entre lo que hacen y dicen, aunque atestiguan también enfado, disgusto.

El poder que tiene la palabra y el cuerpo para expresar las emociones, impresiones y valores que en primera persona viven estas personas, hace perceptible y evidente lo que

reside más allá del discurso.

Este tipo de situaciones incidentales pero recurrentes que se despliegan en el aula son “despreciadas” desde la pedagogía, desde el currículo, al no “formar parte” de lo estipulado y convenido en el orden del día.

Las costumbres y vivencias; los saberes y opiniones que en horas de clase surgen son siempre más inmediatos, palpables y complejos que cualquier planificación didáctica que se proyecte. De todas maneras la invisibilidad que opera en estos momentos es clara. El tema, cualesquiera sea, es el pretexto para hablar. Pero es el cuerpo, la postura adoptada, los gestos, los movimientos en la silla, la inmovilidad o el aburrimiento los que indican primero si el mismo es del agrado o no del alumnado.

Estos tipos de situaciones, en términos generales, no son advertidas desde y por el poder docente. La propuesta está hecha, sigue un orden, una planificación y es presentada.

Pero, ¿qué ocurre cuando el contenido elegido conmueve, cala en la fibra más íntima de los participantes? ¿Todo tema, palabra, opinión, actitud es válida en pos de hablar el catalán?

***Diario de campo: (enero 2004)** “Hoy toca hablar de catástrofes naturales: tormentas eléctricas, terremotos, inundaciones, temblores, maremotos...etc. Le toca hablar a Elena. Cuenta que ella vivió un terremoto en Colombia. Mientras relata su experiencia, emocionada, con los ojos húmedos, la profesora le va corrigiendo las palabras o frases mal dichas. Todas y todos estamos conmocionados ante lo que relata. Cuando la profesora considera que el tiempo destinado a Elena es suficiente, le pide a Marcela que continúe.”*

***Diario de campo: (diciembre 2005)** “Hoy el libro indica que hay que hablar de enfermedades. En el grupo hay una persona con cáncer, situación conocida por todas. La misma siempre explicita que hablar de eso no le gusta, que se hable de otra cosa... pero hoy toca. Se comienza la clase, se nota que esta mujer está incómoda, no le gusta. A mitad de clase y ante comentarios de algunas compañeras cambiamos de tema y hablamos de otra cosa.”*

Lo que ocurrió en esta aula y con estas alumnas nos debería llevar a reflexionar sobre el

conocimiento previo; los principios y creencias a partir de los cuales el profesorado decide qué, cuándo, cómo enseñar y actuar en consecuencia.

¿Se habrá preguntado, habrá reflexionado alguna vez la docente acerca de los sucesivos acontecimientos que con fugacidad pero con intensidad surgen en el aula? ¿Cualquier tema es igual para hablar aunque el libro lo proponga? ¿Qué hacer si entre el grupo hay alguien que “padece”, “sufre” una enfermedad concreta y grave, pero... toca hablar de enfermedades? ¿Qué se antepone en la elección, qué se destaca y decide ante situaciones concretas, visibles y palpables en la hora de clase? ¿Cuenta el sentir de estas alumnas, una recordando su experiencia dolorosa y otra viviéndola en primera persona? ¿Qué “vemos” y “escuchamos” de y en ellas, si hablan bien, si pronuncian adecuadamente, si utilizan bien los verbos...? ¿La escuela, el profesorado ve y escucha lo que está más allá de lo didácticamente establecido...pero que es visible?

Sigamos con la otra alumna... la clase debe continuar.

4.2.4. El deseo de relación convoca... Y la ausencia del deseo o indiferencia se hacen presentes...

Desde los inicios allá por el ciclo lectivo (2003/2004), las clases de catalán se constituyeron como el lugar de encuentro y de conocimiento mutuo entre algunas personas. Estas clases contribuyeron quizás sin darnos cuenta a que nos familiarizáramos unas con otras, el compartir cuidados, desasosiegos y deseos. Nos constituimos en referentes entre y para nosotras mismas.

Estas relaciones son las que continuaron entre algunas hasta hoy, pero... ¿Dónde y en qué radicaba la relación entre los y las compañeras de catalán de aquellas épocas? La variedad era lo que nos caracterizaba: nacionalidad, cultura, edad y sexo.... Pero, ¿Qué nos unía?

Re- memoro, me detengo y leo:

“El inmigrante necesita un “espacio potencial” que le sirva de “lugar de transición” y “tiempo de transición”, entre el país-objeto materno, y el nuevo

mundo externo: “espacio potencial” que otorgue la posibilidad de vivir la migración como “juego”, con toda la seriedad e implicaciones que éste tiene para los niños” (Grinberg y Grinberg, 1984: 26)

Este espacio vital-escolar posiblemente se instituyó para algunas de nosotras en el espacio potencial, lugar de transición que todas y cada una necesitaba. Lugar y tiempo de relación sin una “presión externa” que indicara cuándo, dónde y cómo teníamos que integrarnos. Momento y punto de encuentro para conocernos y compartir nuestras experiencias, para comunicar afectos, miedos e incertidumbres y presentarnos tal cual éramos. Todo ello posibilitó seguramente el descubrimiento mutuo y el afianzamiento de las relaciones.

Algunas mujeres determinadas actuaron y operaron como factores o referentes importantes de relación. Mujeres que “gestionaban” al grupo llamando, acogiendo, escuchando, protegiendo. Katy fue una de ellas.

La disposición personal unida al deseo individual de unas y otras, ha permitido la expansión y extensión de vínculos afectivos entre algunas compañeras. Los intercambios que se iniciaron durante las horas de clase fueron enriquecidos y alimentados fuera del ámbito institucional. El compartir y comunicarnos entre y con otras hacía que la “hora” de catalán se extendiera más allá con un té o un café como intermediarios de relación y/o en celebraciones de fin de trimestre o curso.

Estas circunstancias buscadas y propuestas por algunas se instauraron como instantes de vinculación, aunque lo que primara fuera la rapidez y brevedad ya que muchas debían volver a sus trabajos. Sin embargo, estos minutos acumulados en el tiempo fueron los que llevaron al grupo a que el conocimiento mutuo se intensificara.

Diario de campo (2004, 2005, 2006) “A la salida de clase casi siempre nos vamos las mismas a tomar un café, aunque al grupo se incorporan nuevas compañeras. Generalmente estamos juntas media hora porque a las 17 hs., todas tenemos otras actividades. Esa media hora es intensa, hablamos de nosotras, de lo que ocurre y nos ocurre, de preocupaciones. Son reuniones como de ‘auto-ayuda’ en algunas

oportunidades”

De a poco y mientras transcurría el tiempo comencé a advertir que si alguna compañera faltaba a clase había siempre otra que aportaba datos sobre la misma, de que si estaba enferma, de que no le pasaba nada, de que había viajado, etc.

Así me “veo” yo llamando o pasando por casa de Hanan porque hacía días que no asistía a clase. Esto no lo hago yo solamente. Si faltó, Hanan me llama, me guarda el material que distribuye la profesora, me pregunta qué me pasa. Se desarrolla con naturalidad una red de relaciones visibles y manifiestas donde Marcela, Elena, Katy, Hanan, Marta y yo “recogemos” el material de la otra ausente, nos alegramos de vernos, compartimos conversaciones, diálogos, historias. Es por eso que más de una vez me encontré con el doble de material. Hanan y Marta habían apartado para mí nuevas fotocopias... Si bien no estamos físicamente en clase, para algunas compañeras nos hallamos allí.

En este compartir y acompañar, en este tejido imbricado de amistades, la asistencia de tres hombres (2003/2004) se hace también evidente, forman parte del grupo. La presencia se valora y sus ausencias se registran.

El grupo que finalmente termina ese primer año, es el que en palabras de las entrevistadas, es el que más se extraña, se recuerda; son las personas con quienes unas y otras seguimos en contacto y la amistad se forjó... aunque ya no asistan a catalán.

Entrevista a Marcela (31/1/06) S.: *Y con respecto al grupo, como lo ves al grupo, desde que hemos comenzado...*

M.: *Ha cambiado mucho, si que ha cambiado mucho. OH, yo si que extraño, al Iván, al Hasan, al Buba, a Katy....*

S.: *Qué le faltará, le pasará a este grupo, ¿qué tenía el otro que no tiene este...?*

M.: *No sé, de pronto como más integración de todos, pero es que siempre nos reunimos los mismos, porque yo con estos señores de pronto no he compartido mucho, ni con... (Elisa) no recuerdo el nombre, ni con Lupe... Mónica... si, como que se ha ido... incorporando al grupo...*

Entrevista a Marta: (10/6/05) M.: *¿Cómo me siento en el curso de catalán? Me*

entristece mucho los pocos hombres que integraban el grupo lo hayan abandonado, porque en los grupos humanos es importante que participen los dos sexos.

La construcción de las relaciones de confianza y amistad se cimienta en el deseo de proximidad, el interés y escucha atenta del otro, de una valoración y apreciación de su persona, de su pasado y presente. Fue posiblemente esto lo que operó entre estas personas, un reconocimiento de autoridad, de saber que se podía dar, pero también recibir.

El aula, la institución se convierten así en lugares de encuentros iniciales, pero es fuera de ella donde los lazos de amistad se refuerzan. Quizás porque el espacio escolar es interpretado y asumido desde las instancias de poder, como el lugar del conocimiento y del saber reglado, estipulado. No obstante ello, el desarrollo de habilidades sociales, de comunicación se desenvuelven entre el alumnado, independientemente de la edad y a pesar de los mandatos y deseos docentes.

Asistir a clases de catalán implica, quizás para algunas de estas adultas más que conocer y aprender la lengua. Muchas de ellas encuentran allí un tiempo y un espacio de contención, de escucha. Es el momento de cada una y de cada uno, independientemente de las obligaciones que como hombre o mujer, madre o padre, trabajador o trabajadora se tenga. Es mi instante, nuestro instante para compartir con otros y otras. De allí que el deseo de contarse cosas entre algunas, traspasa la hora de clase y dependiendo del tema en cuestión, la tertulia continúa en los pasillos y concluye en la puerta de la institución.

Diario de campo: (marzo 2006) “Hoy Valerie habló del proyecto de socialización de libros de la que forma parte en el CEIP al que asisten sus hijas. Hay interés del grupo por el mismo ya que otras compañeras están involucradas en el mismo proyecto en otras instituciones de la zona. Termina la clase y mientras bajamos a la calle continuamos hablando Alba, Pepe y yo. Comenzamos hablando del proyecto y continuamos hablando de las escuelas de la zona, ya que los tres somos de la misma ciudad. Compartimos inquietudes, puntos de vistas, opiniones. Nos despedimos apurados ya que llevamos mucho tiempo hablando y nuestras hijas

están a punto de salir de clase”.

Este tipo de encuentros no mediados por la institución aunque iniciados en ella, constituyen la base del conocimiento e intercambio entre el alumnado. Se establecen como fuente de amistad, apoyo puntual ante determinados acontecimientos personales y de confianza en el otro. Empero, dentro de las aulas y en términos generales estos intercambios son vetados, no considerados o reprimidos desde el poder docente.

¿Es acaso que la institución escuela y los docentes no “se avienen” a que en el espacio pedagógicamente señalado los y las alumnas desarrollen otro tipo de actividad que no sea interpretada como educativa-didáctica?

***Diario de campo (enero 2006)** “Observo que la profesora quiere ‘continuar’ la clase (desde el punto de vista de su organización) y no puede. Casi todas estamos hablando entre nosotras, ya sea opinando de algo en particular o haciendo acotaciones del tema que hoy toca hablar: la basura. Hay una dinámica impresionante, no se habla en castellano sino en catalán, objetivo primordial del curso este año. Sin embargo, la docente manifiesta su urgencia por terminar el libro.”*

Las interrelaciones entre los hombres y mujeres se dan durante la hora de clase a pesar de la pretensión de la docente de seguir un hilo conductor: el libro de texto. Se desarrollan a diario, de forma breve e intermitente y sin “ninguna” razón aparente o en particular que las motive.

El objetivo por el cual se está en esa aula, con esa docente y en ese horario se está cumpliendo, y es que se hable en catalán. Pero cuando el grupo se aleja de lo estipulado didácticamente, la docente se pone nerviosa, siente que se “le escapa” la clase, que no “acabará” con lo planificado. Mientras tanto, el grupo continúa hablando, se evidencian las ganas de dialogar, intercambiar, dar el punto de vista. Las interacciones verticales son las que priman. Compañeras unas con otras, las que están juntas o las que están al frente o más alejadas, Pepe con alguna y otra. Las reciprocidades se dan.

“En la vida corriente, es una evidencia que a las mujeres nos atrae especialmente la relación por la relación, la relación sin más, por el gusto de estar en relación”
(Rivera, 2001: 35)

Este deseo de relación es lo que sustenta principalmente el modo de hacer femenino, sostiene ese modo de ser, de ir a catalán, de estar en el trabajo...De allí que cuando se va a catalán se va a aprender la lengua, pero también a relacionarse.

La vivencia de las relaciones humanas se pone en juego a partir de la experiencia de vivir en un cuerpo sexuado, de hombre o de mujer. Si estas proximidades se dan desde el reconocimiento y la potencialidad de lo que cada persona es portadora (hombre o mujer), y no a partir de la oposición, el antagonismo o la pugna, la decisión de relación y encuentro es buscado y perseguido por todas y todos.

Estas ganas de reunión, de ir más allá de la hora concreta, de ir trenzando vínculos y lazos fortuitos o determinados previamente van entrecruzándose y manifestándose entre algunas compañeras y Pepe.

Pepe, junto a Genís son los dos únicos hombres que han permanecido durante el ciclo lectivo 2005/2006. Mientras Pepe construye explícitamente redes y nexos; Genís es y hace todo lo contrario. No sé por qué asiste a estas clases de catalán, ya que él maneja muy bien la lengua hablada, no así la escrita. Representa, además en sí mismo una paradoja digna de análisis y reflexión: siendo la persona que mejor habla la lengua catalana es el único que no está integrado en el grupo.

Por ello es que si en vez de haber adoptado una actitud prepotente y despreciativa hacia las personas integrantes del grupo, su posicionamiento hubiera sido otro, Genís se podría haber constituido en un referente importante y hasta necesario para sus pares...Pero acaso, no lo quiso, no pudo o no supo cómo hacerlo.

Pepe, en cambio, está atento a lo que se dice, a quiénes somos, qué hacemos, hacia dónde vamos y qué queremos. Observo que disfruta, participa, se involucra en el grupo de mujeres.

Siguiendo a *Ma. Milagros Rivera* quien afirma que:

“La relación dual se configura en torno a la memoria de la vivencia humana primera que es la relación de una criatura con su madre; o sea, la relación en la

que cada una y cada uno aprende, simultáneamente, a hablar y a convivir” (2001: 15)

Es factible analizar el modo y la forma en la que este hombre se introduce en un grupo de mujeres.

Pepe pertenece al grupo, es aceptado, respetado; seguramente porque lo que él intercambia en la relación no es poder social, no es SU condición masculina, sino la relación por la relación misma. El vínculo que establece es de a dos, vínculo de autoridad, autoridad distinta de poder, de “supremacía”.

Lia Cingarini, “ha definido la autoridad como una “figura del intercambio”, una “cualidad simbólica de las relaciones” que se da en las relaciones mediadoras; es decir, en las que llevan el sentido de la vida y de las cosas más allá.” (Rivera, 1999: 88)

Lo que se expande entre estas mujeres y Pepe, es el ORDEN SIMBÓLICO FEMENINO, simbólico que no es lo mismo que rol, ni que estereotipo, ni que función. No es lo mismo, tampoco que un orden físico preestablecido. Lo simbólico es algo que se transforma y que tiene que ver con el sentido que envuelve a las relaciones y que si bien se origina y es fruto de la experiencia humana vivida en cuerpos sexuados, en tanto que simbólico circula y vive en y por aquellos o aquellas que lo encarnan y lo expresan. Así, no queda fijado a lo material, lo simbólico es algo que circula.

“El estereotipo de los sexos es un conjunto de atributos que se supone caracterizan a los hombres y a las mujeres. La psicología social demostró que los estereotipos de los sexos son compartidos por hombres y mujeres y que funcionan a nivel inconciente. (Mosconi, 1998: 58)

La dificultad de comprender el valor de lo simbólico radica, quizás porque en la sociedad se instituyen las relaciones entre los sexos (Mosconi, 1998) y con ellas los vínculos que se establecen con los saberes.

Diario de campo: (Diciembre de 2006) “Pepe me comenta que él está en relación con gente que trabaja con inmigrantes y que si necesito algo puede ayudarme. Le

agradezco mucho y hablamos sobre el tema inmigración e inmigrantes en general. Me comenta que tiene algo para darme, recortes de periódico, que me los traerá la próxima clase...

Marta siempre hace alusión a la ausencia de compañeros varones. Ya en su entrevista del 10/6/05, manifestaba que: “Me entristece mucho los pocos hombres que integraban el grupo lo hayan abandonado, porque en los grupos humanos es importante que participen los dos sexos.” Nombra a Iván, a José”

Diario de campo: (Enero de 2006) *Retomamos las clases de catalán después del receso de Navidades. Estoy ya en clase cuando llega Pepe. Se ubica frente a mí. Lo veo que busca algo. Se levanta y me entrega los dos recortes del periódico que me había prometido sobre inmigración.”*

Esta actitud de Pepe, evidenciada con distintas compañeras de clase, habla del sentido que para él tiene establecer nuevos vínculos, el estar atento a la otra. Este hombre hace política de lo simbólico, al no intentar cambiar el mundo, este mundo de mujeres en catalán, sino el de cambiar su relación con esta nueva realidad con estas mujeres en catalán. Es un hombre con una rica experiencia de vida fuera de España, situación que hace quizás que se posicione desde otro lugar, desde el intercambio valioso de saberes, desde la escucha mutua y atenta, desde un respeto hacia la autoridad femenina.

En horas de clase y desde el comienzo, manifestó su admiración y gusto por pertenecer a un grupo tan diverso y con tantas culturas. No obstante, no se quedó en “la contemplación” del grupo, se involucró en el mismo.

La misma actitud tuvo José, quien a pesar de haber asistido poco tiempo a clase, su abandono fue registrado como doloroso y negativo para el grupo de mujeres⁶².

Esta cualidad tan evidente en Pepe, hace que la actitud de Genís contraste aún más. Llevamos ya 5 meses juntos y él no sabe, por ejemplo, los nombres de sus pares, excepto el de Marta, con quien hay una cercanía generacional. El trato que establece es casi exclusivo con la docente, es su única interlocutora.

⁶² Pérez de Lara, N.: Tutoría 3/12/08: Pepe y José son muestra de que el simbólico masculino dominante, el del patriarcado, no lo ha ocupado todo, tampoco entre los hombres. De allí que, cada uno de ellos en singular pueden darle vida a un orden simbólico masculino distinto y diferente al impuesto por y desde el patriarcado.

Genís domina y habla el catalán muy bien. El manejo de la lengua por su parte es fluido y natural, en cambio al resto nos cuesta más. Este quizás, es un factor de análisis de su no implicación con y en el grupo. El quiere hacerse oír. Y es a través de las divergencias, discrepancias e imposición donde aparece. Nadie se vincula ni establece un diálogo con él... él no se vincula ni establece un diálogo con nadie. Es su voz y sus gritos los que priman, las voces restantes, son voces de fondo...

***Diario de campo: (enero 2006)** “Genís llega, saluda en general, “bona tarda”, se sienta y se dirige directamente a la Profesora. Al resto, ya seamos las mujeres o Pepe, no nos dice nada.*

***Diario de campo: (marzo 2006)** La actividad que hay que realizar es en pareja. Consiste en hacernos mutuamente preguntas (16 en total) e ir anotando lo que la compañera o compañero dice. Me toca hacer la actividad con Genís. Empezamos, yo le hago las preguntas y voy anotando las respuestas. Observo, de reojo cómo se desarrolla la actividad entre las otras parejas. Hay buen clima, denotan interés y diálogo entre ellas, se ríen. Genís me hace solo 3 preguntas, las anota y después toma la palabra. Mientras yo registro sus respuestas, él las mías no las consigna. Su actitud queda en evidencia cuando le toca hablar. Ante la pregunta de la Profesora: ¿qué contestó la Susana?, responde ‘no sé porque no he preguntado’. La docente no dice ni hace ningún comentario. Está apurada en que todas expongan el cuestionario”*

Esta actividad revela los distintos tipos de socialización que se desenvuelven en el aula y lo que es importante y no dentro de la planificación pedagógica-didáctica. No todos desean lo mismo. No todos “pueden” relacionarse. Detrás de esta actitud tan desagradable de Genís, ¿habrá algo o simplemente es una postura?

En cuanto a la profesora, su afán por terminar la tarea, de que todos hablen hace que lo que haga primar sea la forma correcta de hablar, de expresarse y no el **sentido** de la tarea, de lo que pasa en el aula.

De todas maneras el modo y la actitud en cómo una persona se posiciona en el grupo y posiciona al grupo hace que su presencia o ausencia pasen inadvertidas o no.

Diario de campo (Abril de 2006) “He faltado a clase. Cuando vuelvo no veo a Pepe, pregunto y la profesora comenta que está faltando mucho. Pregunto si alguien sabe por qué Pepe no viene, que es extraño. Quedo en que le enviaré un mail y lo hago. Regreso a clase y antes que diga nada, la profesora comenta que Pepe llamó diciendo que no venía porque está muy ocupado, pero que después de Semana Santa retornaría”.

El echar de menos o en falta a alguien que no asiste a clases es porque entre esta persona y el resto del grupo se estableció un mínimo vínculo, que su presencia es importante para algunos miembros. Con Pepe sucede eso, “*es un hombre encantador*”, son algunas de las expresiones que usan las compañeras de catalán para definirlo. Con Genís esto no ocurre. Faltó mucho tiempo. Nadie preguntó por él.

4.2.5. El mundo en el aula: Cuba, Colombia, Francia, Argentina, Marruecos, Ecuador, País Vasco, Andalucía, Canarias...

Nunca he viajado y permanecido en tantos lugares en tan poco tiempo... y a la vez.

En casi todas las clases de catalán aprendo algo nuevo: costumbres, tradiciones, refranes o acontecimientos... y saboreo nuevos platos e infusiones típicas de Colombia, Marruecos... Cuba...

El mundo, el país o región de donde cada una es, se hace presente cotidianamente a través de las exposiciones orales. Son relatos “abiertos” y flexibles que las mismas mujeres introducen, por deseo personal o porque la profesora pregunta puntualmente.

Por medio de los relatos, todas y cada una va enlazando, construyendo y reconstruyendo, creando y recreando, de alguna forma, sus propias historias y existencia. Se cuenta con alegría, interés y basta con que alguna intercale una anécdota o palabra para que las otras

continúen aportando más usos y costumbres. Así se van imbricando historias personales que se colectivizan hasta formar un encaje narrativo donde la evocación y el testimonio que se cuenta no son sólo retrospectivos, sino recreados en y desde este nuevo contexto de significación.

***Diario de campo (marzo 2006)** “Marta cuenta que en Cuba decir bajar para abajo tiene una connotación muy fea. Marcela comenta que la frase: la papaya entre las piernas que se utiliza en Venezuela, en Colombia es una grosería, igualmente que en Argentina utilizar las palabras coger y concha”*

***Diario de campo (abril 2006)** “Este fin de semana es Domingo de Ramos. Elisa cuenta que es tradición en Cataluña que a los niños y niñas se les haga estrenar ropa. Esto parece que le da pie a Marta para relatar lo que su madre hacía. Enalteciendo la figura de esta mujer, cuenta que iba a una tienda tipo Corte Inglés en Cuba, copiaba el modelo que estaba en el escaparate, compraba la tela en tiendas de mayoristas y le reproducía el vestido, así ella estrenaba ropa nueva todos los domingos... Hay una coincidencia entre todas en lo que a endomingarse se refiere. Era el día elegido para arreglarse con las mejores ropas y zapatos.... Hace dos clases que estamos hablando sobre el tema peluquería, cabellos, tipos de corte, etc. Marta comenta cómo eran las peluquerías en Cuba antes de la Revolución, con sus cámaras individuales donde la clienta llegaba bien puesta y salía igual sin que nadie viera el proceso intermedio, con rulos, cabellos mojados...”*

Fátima comenta que en Marruecos existe en las casas la tradición de tener dos tipos de lavabos. El ancestral, con un hueco en el piso solamente y el moderno con el inodoro. Explica el por qué de la primera costumbre y cómo en las casas existen los dos tipos de lavabos”

Cuando estos tipos de relatos aparecen en horas de clase ocurre algo que supongo, no debe pasar inadvertido para la docente. Sencillamente, el alumnado comienza a preguntar, se interesa, aporta o espera datos...el diálogo en catalán fluye, se enriquece. Es donde y cuando la vida, las experiencias se desenvuelven con espontaneidad y afloran

palabras, términos y expresiones que en los libros de textos no están. Son las mismas alumnas y alumnos los que ante la necesidad de hacerse escuchar, van solicitando a la docente el auxilio concreto para poder contar su historia.

En términos generales en las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria, no se incorporan al currículo temas relacionados con las culturas intervinientes. (Caballero, 2001) Todo relato o contenido se encuadra dentro del anecdotario o son trabajados de manera esporádica, en semanas interculturales, jornadas o talleres. Así, la alfabetización no incorpora contenidos interculturales, términos o palabras específicas, cuentos o relatos.

Esto aparentemente no ocurre en esta clase de catalán para adultos. Si bien durante la hora de clase los relatos hacen referencia a las costumbres de los distintos países, los mismos quedan enmarcados también dentro de la anécdota, pero no como contenidos vivientes de la programación curricular.

La heterogeneidad de las vivencias y experiencias de las personas que asistimos a catalán surgen con naturalidad y son a veces reutilizadas o se recurre a ellas para ejemplificar hechos o circunstancias. Pero quedan allí, no repercuten en la programación, ni en la propuesta didáctica de los libros de textos, no se las rescata como saberes importantes para ser comunicados y re-trabajados.

Conviene reflexionar y advertir que, a pesar de resultar abundante la presencia de saberes vinculados a nuevas palabras, tradiciones, refranes y costumbres de diferentes países, no hubo por parte de la docente o del grupo una propuesta o explicitación directa del deseo de construcción grupal de una especie de libro, compendio, anecdotario que diera cuenta de lo que concretamente en las clases de catalán ocurría. Esta producción colectiva fruto de la riqueza y aporte lingüístico que todo el alumnado realiza se pierde como tal. Lo que queda en la memoria individual es el relato, la tradición, la usanza de cada país o región.

Esta falta de *memoria técnica- pedagógica institucional-áulica*, el de registrar lo que sucede en las clases durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del catalán, hace quizás que las propuestas didácticas que desde el Centro de Normalización Lingüística se efectúan, no resulten, a veces interesantes o atractivas para el alumnado. Seguramente la docente realizará algún informe pedagógico de lo que en horas de clase sucede. Quizás tendrá que ver más con lo formal, lo estadístico que con la riqueza experiencial y

lingüística que se produce en el aula.

El alumnado va y viene sin dejar huella institucional. Su paso puede ser reconocido y recordado más o menos por la docente o por algunas personas en concreto, pero no queda rastro de su aporte en el aprendizaje de la lengua.

Esta situación me lleva a refrendar lo que *Lucía Garay (2000: 24)* señala:

*“Siempre me ha sorprendido el vacío de **“memoria técnica”** y hasta memoria singular de las escuelas. No hay memoria de producciones ni de desempeños, no hay memoria de proyectos y realizaciones colectivas. Solo hay registro de una cierta “historia oficial”: presencia de funcionarios y personajes notables, inauguraciones”.*

Vista e interpretada las clases de catalán desde otro lugar, con otra mirada, considerando al alumnado adulto (inmigrante o no) como persona de quien también podemos aprender, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua podría constituirse en un elemento y/o factor viviente de integración, de unión.

Incorporar a la persona inmigrada dentro del proceso, involucrarla como protagonista importante e integrante del mismo, al dejar que su voz surja, se registre, se haga oír...en catalán, posibilitaría ubicar al aprendizaje desde un saber significativo.

Por eso, introducir desde el punto de vista didáctico un análisis antropológico de los sistemas de costumbres de las poblaciones inmigradas (*Todd, 1996*), favorecería que el aprendizaje de la lengua fuera más vivencial, más representativo.

Aprender desde y con sentido implica acercarse al otro o a la otra (autóctono o inmigrado) desde un conocimiento y reconocimiento personal o colectivo de quién se es y no desde el prejuicio o lo que suponemos que son o quiénes son. Podría así vincularse historias individuales en una reconstrucción colectiva que diera cuenta de los saberes, experiencias y vivencias que se desarrollan entre todo el alumnado.

***Diario de Campo: (Febrero 2004)** “Hoy toca hablar de las costumbres de cada país. Cada una va relatando las tradiciones de fiestas puntuales como Navidades, Carnaval. Todas y cada una quiere explicar cómo es en su país, pero a casi todas nos faltan las palabras. Los gestos, las sonrisas, la complicidad hablan por sí solas. La profesora escucha y corrige a medida que hablamos. La emoción nos*

inunda a nosotras...quizás en el fondo deseamos revivir esas fiestas, esos momentos...”

Diario de campo (abril 2006) “Hoy estuvimos hablando de los distintos tipos de cortes y peinados que tuvimos y nos gustaría tener. La clase fue muy animada y divertida ya que nadie estaba conforme con el estilo que tiene y los deseos de cambios resultaban muy festejados por todas. Salimos de clase y Marta me comenta que es este tipo de clases las que le gusta, donde hablamos de cosas interesantes, de nosotras y de los otros y no de temas incoherentes que muchas veces plantea el libro”

Apelar a los relatos, a las historias que el alumnado aporta en clase, implica “recuperar” lo mío, propio e individual para convertirlo en lo nuestro, social, público; colectivizándolo. Y al hacerlo vamos abriéndonos y descubriendo quienes son los otros.

4.2.6. Comemos y bebemos... Los sabores y olores del mundo... como intermediarios de relación.

El tiempo y el espacio de encuentro que paulatinamente fue creciendo, tiene como símbolo de mediación el café, el té, algún plato en especial, todos o alguno alrededor de una mesa real o figurada.

La comida para el inmigrado pasa a tener, en este nuevo contexto geográfico, una significación de particular relevancia. El alimento simboliza en sí mismo el vínculo más temprano y estructurante que todo ser humano ha tenido con su madre o sustituta; con su pecho. De allí que en el hecho de comer, de degustar estemos frente a un acto que va más allá del alimento, de lo nutritivo. Es volver a nuestros orígenes más primigenios, más primitivos.

Suele ocurrir que la vinculación que algunos inmigrantes establecen con los alimentos típicos del nuevo país sea de rechazo, o que por el contrario recurran con añoranza en la búsqueda de aquellas comidas típicas de su tierra.

Todas y cada una nos consultamos dónde comprar el mejor café de Colombia, la carne

de Argentina, las frutas exóticas de Ecuador, el pan y dulces de Marruecos. Y todas y cada una sabemos con datos concretos indicar dónde encontraremos tan preciado “tesoro”.

Cuando terminamos el primer curso de catalán y a pesar de que ya habíamos “celebrado” en clase, Katy propone una reunión de tipo social en su casa donde todas las compañeras y compañeros llevaríamos alguna comida o bebida típica de nuestro país. Esa noche calurosa del mes de julio de 2004, fue una noche donde un trozo de pastel, un plato típico de Cuba, Argentina, Irlanda, o una bebida de Colombia, se constituyeron en el pretexto para la relación.

Diario de campo (julio 2004) “Llego a casa de Katy con una tarta de verduras. Ya están todas, Hasan, Iván y Jordi, el novio de Marcela. En la cocina nos quedamos Katy, Marta, Marcela y yo hablando de costumbres, sabores, recetas y trucos para la preparación de algunos platos típicos. Nos contamos ciertas confidencias de lo que nos está pasando, fuera de la mirada y escucha de los hombres que están en el salón”

Los platos y bebidas obraron esa noche como puentes o plataformas a partir de los cuales intimamos mucho más. Los temas de los que hablamos fueron diversos pero la constante, la protagonista fue la memoria y la evocación viviente de nuestras experiencias en los países de origen.

Pero ¿por qué el acto de comer convoca? ¿Por qué alrededor de los sabores y olores se gestan y afianzan tantas relaciones?

El comer es uno de los acontecimientos que caracterizan al ser humano, cuya relevancia y significación social es necesario destacar. Comer, como hecho social combina tantos elementos naturales (los ingredientes), como valores simbólicos asignados a este evento (compartir, congregarse, participar) y normas, rituales y pautas que el mismo acto implica; pero que son diferentes según las culturas, países o regiones. (*Amuchástegui, 1999*)

Así es como el cus-cus se come preferentemente con las manos; la barbacoa argentina se prepara a fuego lento y sin quemar la carne y los calçots catalanes se acompañan con una salsa determinada... no cualquiera.

Diario de campo (noviembre 2004) “Con Hanan hablamos mucho de comida, de cómo preparar ciertos platos. Me bajo muy seguido a tomar té de menta en su casa y observo con mucha atención todo el ritual que encierra desde hacerlo hasta servirlo. Ella insiste en que debo probar el cus-cus”

Diario de campo (diciembre 2004) “Hoy voy a almorzar a casa de Hanan y al llegar observo que tiene todo organizado. Ha sacado la mejor vajilla, ha puesto un lindo mantel. Estamos solas las dos y mientras ella va y viene sacando y poniendo cosas le voy preguntando acerca de cómo se prepara y qué lleva el cus-cus. Coloca el plato de cus-cus en el centro de la mesa y me dice que la tradición es comer con las manos y me muestra cómo hacerlo, pero me dice que sería mejor que comiéramos con tenedor. A la hora del postre prepara un delicioso batido de frutas con esencia de azahar que lo bebo gustosamente.”

Diario de campo (mayo 2005) “A Hanan le falta poco para el parto. Voy día por medio a verla y cada vez que llego me muestra lo que está preparando para cuando nazca Sajida. Me hace probar TODOS los dulces (riquísimos) que tiene en un recipiente enorme en la nevera. Siempre que voy a casa de Hanan algo para beber o comer me da, ya sea para probarlo mientras conversamos o para que lo traiga a mi casa”

El comer comporta un ritual, un acto casi litúrgico, protocolar que cada una fue exponiendo y explicando a las compañeras y que el resto de la clase escuchó, preguntó y correspondió respetuosamente... y que en los ámbitos no formales de reunión se continuaron “practicando”.

Sin embargo, estos momentos institucionales de reunión alrededor de la mesa y con alimentos como los protagonistas, tienen para la docente un tiempo establecido y determinado: fin de curso o de trimestre.

Pero el tiempo de deseo de reunión para estas mujeres es otro y tiene que ver más con la espontaneidad y la avidez de compartir nuevos acontecimientos (casamientos, embarazos, nacimientos...o nada en especial) que el “acto” de finalización de un proceso “formal” del aprendizaje.

Diario de campo (junio 2004) “Terminan las clases y la profesora nos propone que cada una lleve algún plato o bebida típica de su país. En el día señalado, la mesa rebosa de alimentos y bebidas. Se vive un clima de distensión, alegría. Antes de comer, la docente nos hace una pequeña evaluación oral colectiva- individual. Después de eso nos dice que ya podemos comer. A partir de allí se abandona el catalán y todas nos comunicamos en lo que podemos, mezcla de catalán y castellano, fluye la relación.

Diario de campo (julio de 2005) “Marta nos invita a Marcela y a mí a almorzar a su casa. Intercambiamos recuerdos y secretos culinarios mientras degustamos comida típicamente cubana”.

Diario de campo (diciembre de 2005) “Hoy es la última clase de catalán, antes de la Conferencia de la María Barbal la escritora lleidetana. Cada una tenía que traer algo para comer. Llegamos a clase y la Profesora propone revisar primero los deberes, a lo que ninguna acepta, le decimos que mejor hablemos en libertad. Así se hace. Llega Pepe con una botella de mistela y comienza a servir a todas las mujeres un poco. Nos reímos todas, y hacemos comentarios ya que por la hora, es fácil que a algunas se nos suba el mistela a la cabeza. Pero Pepe, contento y como ajeno a los comentarios sigue sirviendo. La mesa está llena de comida, y a pesar de la hora (15 h.) todas picamos un poco de todo... y bebemos el mistela. Hablamos en catalán entre nosotras. Pasamos muy bien la tarde, muy animada pero la docente insiste en saber cuáles serán las preguntas que se le hará a la escritora”

Diario de campo (febrero 2006) “Salimos de catalán y vamos a casa de Mónica a merendar. La mesa se llena de quesos, dulces, batidos, té y café. Nos muestra su piso, comparte con nosotros las fotos de su casamiento y los planos de la casa que se está haciendo. Empezamos a hablar de las cosas que pasan cuando una pareja se separa y cómo las mujeres tienen, en algunos casos más derechos que los hombres. Dos de las mujeres que estamos reunidas cuentan historias al respecto, y cada una opina, posicionándose al respecto”

Diario de campo (abril 2006) “Hace semanas que quiero ir a casa de Marta para hablar con ella. Simplemente para saber cómo está, qué cuenta ya que a la salida de clase a veces no podemos hablar. La llamo y le pregunto si estará. Y me contesta que está deseosa de compartir una manzanilla conmigo y que SIEMPRE me espera con gusto. Llego y veo a Marta desde la ventana esperándome. Subo, está todo listo (mi té de manzanilla y su vaso de zumo) y unos croissants. Nos sentamos, hablamos de TODO, nos interesamos y damos consejos mutuamente una a la otra. Este momento, como los que siempre comparto con Marta son riquísimos desde todos los puntos de vista”

Alimentos y confidencias; sabores y saberes; aromas y revelaciones se enlazan en momentos llenos de sentidos y significados importantes para todas. Nutren la amistad, median entre el tiempo vivido y el presente que transcurre...

Aunque no estemos en Cuba, ni en Marruecos, ni en Argentina, ni en Colombia... sus sabores y recuerdos están presentes, aunque travestidos con aromas y gustito catalán

4.3. MATERIAL DIDÁCTICO, LOS LIBROS Y... ¿LAS EXPERIENCIAS?

A lo largo de estos tres años lectivos hemos utilizado como fuente de aprendizaje libros de textos y fotocopias.

Los dos primeros años los libros utilizados fueron: **Año 2003-2004**: Badia, D. (2002a). *Llengua Catalana. Nivell Llindar 1*. Barcelona: Edicions l'Àlber; **Año 2004-2005**: Badia, D. (2004). *Llengua Catalana. Nivell Llindar 2*. Barcelona: Edicions l'Àlber.

En la introducción del **Nivell Llindar 1**, (2002: 9) y del **Nivell Llindar 2** (2004: 5) puede leerse: *“Aquest LLIBRE que teniu entre mans va dirigit a l'estudiant que s'inicia en el coneixement de la llengua catalana. La finalitat és sistematitzar i treballar d'una manera clara, senzilla i amena la gramàtica i el vocabulari elementals.”*

El proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado fundamentalmente en los libros, se complementaba con fotografías, periódicos y revistas a partir de las cuales poder hablar y; fotocopias donde había ejercitaciones puntuales para hacer como tarea en casa. Desde mediados y hasta finales del 2005 se incorpora otro recurso: los CD.

Ambos libros poseen la misma estructura aunque con pequeñas variaciones, como es el número de unidades temáticas desarrolladas. Mientras que el nº 1 consta de 15 unidades temáticas, el 2º de 14. En los dos libros el texto inicial presenta los aspectos léxicos, morfológicos o sintácticos que se pretenden trabajar en cada unidad. Le continúan unos ejercicios para practicar con cuadros y resúmenes gramaticales. Cada 5 unidades los aprendizajes son factibles de ser evaluados mediante un test de control. Para una autocorrección de todos los ejercicios encontramos al final un Solucionari. Poseen además un soporte informático, no usado prácticamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyas funciones son las de consultar las soluciones de los ejercicios y profundizar los contenidos de las actividades de los libros.

La estructura de los dos libros sigue un igual criterio: de lo simple a lo complejo, de lo concreto y cercano a lo más abstracto y lejano. Los espacios en blanco para completar frases, expresiones, etc., invitan a la acción. Las imágenes que ilustran las páginas son todos dibujos, muy atractivos; no hay fotografías.

Reconstruyo mis aprendizajes de catalán volviendo a hojear ambos libros.

Las huellas de mi proceso están consignadas en ellos. Hay tareas realizadas, comentarios, palabras o expresiones escritas en los márgenes. Sin lugar a dudas he trabajado mucho con los mismos, igual que con las fotocopias que aún conservo.

A partir del **ciclo lectivo 2005-2006** el recurso que se usa casi en exclusividad es el libro de texto de María Jesús Clua y otras (2004) *Nivell Elemental 2*, durante el 1º trimestre y; en el 2º y 3º trimestre, de las mismas autoras (2005) pero el *Nivell Elemental 3*. Ambos textos vienen acompañados de un CD que en horas de clase es utilizado puntualmente en actividades que impliquen comprensión oral.

En la Presentació de ambos manuales puede leerse que:

“L’Elemental 2 (i 3) és un llibre adreçat a persones adultes no catalanoparlants que ja tenen coneixements de llengua catalana i que els volen ampliar, amb l’objectiu de consolidar i reforçar el seu nivell de competència lingüística...”

Els continguts d’aquest llibre estan basats en el programa del Nivell Llidar per a la llengua catalana, publicat per la Direcció General de política Lingüística, i en la programació realitzada per la Secretaria de Política Lingüística i el Consorci per a la Normalització Lingüística.

*L’aprenentatge gira a l’entorn d’un seguit d’activitats anomenades **tasques**, les quals presenten situacions comunicatives reals que condicionen l’ús de la llengua del parlant amb uns mínims d’efectivitat i correcció.”*

Uno y otro libro poseen la misma estructura: 6 unidades temáticas en las cuales se trabaja las cuatro habilidades lingüísticas: entender, hablar, leer y escribir. Cada unidad tiene unos objetivos específicos y sus correspondientes actividades como medio para practicar y reforzar eso que se aprende, junto a unos cuadros de estructuras y contenidos gramaticales y léxicos que sirven de soporte a lo trabajado en la unidad.

Las diferencias entre ambos niveles y libros quedan señaladas en los siguientes párrafos: en *L'Elemental 2* se consigna que “*Aquest manual és el segon d’ un conjunt de tres que formen el bloc corresponent al nivell elemental de català (Elemental 1, Elemental 2, Elemental 3) ;* mientras que en *L’ Elemental 3* aparece un elemento hasta ahora no explicitado y que es el de la Obtención de una certificación: “*Aquest manual és el tercer d’un conjunt de tres que formen el bloc corresponent al nivell elemental de català (Elemental 1, Elemental 2, Elemental 3) que facilita l’aprenentatge dels continguts necessaris per a l’obtenció del **Certificat de nivell elemental de català.**”*

Las unidades desarrolladas en los libros están estructuradas de igual manera. Así, cada unidad de L’Elemental 2 contiene como grandes apartados: *activitats prèvies, fonètica, frases fetes, tasca final, què hem après?*

La sección Frases Fetes tiene en cada unidad un tema central a partir del cual giran todas las tareas y deberes para la casa que hay que realizar. Las frases hechas propuestas versan sobre: *parlar, descripció de persones, llocs i gent, parts del cos, àmbit laboral, maneres de ser i el medi ambient.* De este modo vemos en el texto refranes⁶³ (*qui molt parla, molt erra*), frases hechas:⁶⁴ (*festes manresanes focs i campanes; anar amb el cor a la mà, vol dir obrar amb sinceritat; estar sol com un muslo*), entre otras.

Por su parte, la estructura de cada unidad de L’Elemental 3 abarca las siguientes secciones: *activitats prèvies, tasca final i què hem après?*

El grueso de los temas para trabajar se concentran en les *activitats prèvies*, donde los diferentes apartados nos señalan de la cuestión de la que se hablará. Por ejemplo en el capítulo uno vemos: *Els aliments i Les tradicions i les festes.* En cuanto a esta última se alude a la *Festa de Tots Sants*, a la *Colla Castellera (pinya, tronc, pom de dalt,*

⁶³ **Refrán:** “Dicho agudo y sentencioso de uso común...hallar salidas o pretextos para cualquier cosa” (Diccionario de la Lengua Española, 2001: 1926)

⁶⁴ **Frases hechas:** maneras y modismos que suelen salir tal cual de la boca de uno, invariables. Algunas, las más próximas a los refranes, constituyen un enunciado completo, nominal o verbal; otras son más bien locuciones verbales o adverbiales que se insertan tal cual en mitad de una frase. <http://www.augustobriga.net/memoria/Dichos.htm#Introducción> .

aixecador, enxaneta) i la Festa Major.

Puede llamar la atención que una fiesta tan significativa y festejada en Cataluña como es el Sant Jordi, no sea referenciada en ninguna parte del libro...no así en la institución que se engalana para la ocasión.

Si desde el profesorado o desde instancias de poder superior se decide que un libro de texto será la herramienta básica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la elección del mismo requiere de una exhaustiva evaluación previa.

¿Qué criterios se tendrá en cuenta en su elección? ¿La población a la que va dirigida? ¿El lugar?, ¿La nacionalidad del alumnado?...

Entrevista Neus (3/04/08) S.: Las clases que nos dictas de catalán, todo viene, el paquete didáctico viene desde el Centro o lo tienes que organizar.

N.: Viene el paquete, todo viene desde el Centro.

S.: Elección del libro, todo...

N.: Todo, elección del libro, los programas, las materias, los exámenes, todo viene de BCN. Porque todo, en toda Cataluña hay el Consorcio y todos hacemos lo mismo, los mismos niveles, los mismos libros, todo.

Esta concepción de que TODAS las oficinas del Consorcio de Normalización Lingüística deben hacer lo mismo y con los mismos materiales, puede interpretarse como lo correcto y adecuado en la medida en que todas y todos aprenderemos lo mismo, independientemente del lugar donde vivamos, de nuestras experiencias previas, de nuestro origen. Este criterio de homogeneización puede ser válido y produce cierto sentimiento de seguridad y tranquilidad en que la tarea está bien hecha.

¿Pero qué del alumnado? ¿Qué no cuenta? ¿Qué por el hecho de ser de un determinado país o región del mundo se es igual? ¿Será igual aprender catalán en Barcelona, en grandes ciudades que en pequeños pueblos de Cataluña?

Este posicionamiento homogeneizante posibilita al docente funcionar con “tranquilidad” sin que sea necesario que se haga las preguntas que afectan a su tarea docente. Pero si el

profesional de la docencia se “conforma” con sumergirse en el sistema, impermeabilizándose de todo lo que está a su alrededor (y que podría perturbarle), difícilmente pueda tener otra perspectiva de su hacer docente y del rol que como educador tienen para con sus alumnos. (Greene, Maxine: 1995)

El no poder adoptar, elegir, seleccionar el material con el cual trabajar, lesiona y mutila la autonomía que todo docente debería tener en el aula. No obstante, esta falta de autonomía, que yo desde mi sentir y concepción considero que está dañada, no es vivida de la misma manera por la docente:

***Entrevista Neus (3/04/08):** S.: Entonces las clases cómo haces para organizarlas, ya viene dadas.*

N.: No, las clases me las organizo un día a la semana. Preparo las 5, las preparo básicamente con los libros. Porque al principio íbamos solamente con apuntes, fotocopias, era un sistema más rudimentario. Ahora que se ha introducido los libros, y van muy bien porque toda la programación...y así no te tienes que preocupar de que dejas cosas al margen, sino que ya lo puedes ver todo. Hago lo del libro y luego el material complementario que hace que sea más ameno.

Pero no todas ni todos, pensamos y sentimos lo mismo. En horas de clase y fuera de ella existe coincidencia en cuanto a la opinión que sobre los libros de textos se tiene. Aquellas mujeres que estudiaron catalán desde el 2003/2004 con los Llengua Catalana Nivell Llindar 1 y 2 y; los actuales L'Elemental 2 y 3; señalan las diferencias.

***Entrevista a Marcela (31/1/06)”** S.: Si tuvieras que hacer una evaluación de los libros...*

M.: No sé si es porque yo he perdido el interés, que últimamente no cojo un libro de catalán, porque no, antes sí. O sea este semestre yo no he cogido el libro. Los otros libros yo sí, me los miraban, miraba los verbos, trabajaba en el libro, miraba los apuntes, apuntaba...

Entrevista a Leonor (26/2/06) “**L.:** El libro va en desorden... (se refiere a L’Elemental 2 y 3) Antes en el otro libro había orden (Nivell Llindar 2)...si faltabas a clase podías ir trabajando en casa y luego te igualabas. Aquí no, ella comienza aquí, luego sigue aquí, acá y no...se toca vocabulario, se toca mucho, pero es tocado, solo se toca, y como ya se tocó ya lo sabemos...”

Entrevista a Marta (12/5/06)”**S.:** Volviendo a lo de los libros, si tuvieras que comparar los libros del 1º año a los de este...

M.: Pero es lo que yo te digo, este método para mí son ejercicios complementarios, pero un cuaderno de ejercicios complementarios, pero no es un libro de texto.

S.: ¿Y los anteriores?

M.: Los anteriores sí, aunque también yo los notaba flojito, pero era algo.

S.: ¿En qué los notaba flojitos?

M.: Da muy poca gramática y quizás sea, a lo mejor yo estoy, cómo te dijera, deformada por el francés porque como el francés es tan, tan (quiere decir sistemático, rígido) que... ¡vaya!, es insistente con eso de la gramática. Yo noto eso. A mí me pasa y yo creo que le pasa a casi todo el mundo en el grupo, que continuamos repitiendo los mismos errores, entonces te mandan a nadar y no te dan ejercicios: ahora van a nadar así, así, nade de esta forma, para atrás, entonces te dicen: nade y eso es un disparate, te rectifican los disparates. Yo creo que así uno no aprende, se practica, es una práctica, una práctica oral, estos ejercicios complementarios no están mal. Como ejercicios complementarios está bien. Pero yo no lo veo como para un aprendizaje sistemático y hemos pasado tres años, ¡tres años! Porque la gente me pregunta, nivel elemental, el 1º certificado, me dicen, cuánto es, cuántos semestres. Porque yo entré, cuando ya habían hecho un trimestre, pero son tres años, tres años. Pero era para yo tener, yo en mi caso, creo que a todo el mundo le pasa, en los verbos en gral... tener bien, bien amarrada la cosa. Yo tenía que decir, esto es así, este es de tal grupo, de tal irregularidad, este del otro grupo y no sigo nadando, vaya, pataleando en el agua para flotar, pero no...

El orden en el proceso junto con la posibilidad de avanzar, revisar, tener cierta autonomía y por ende responsabilidad en y de los aprendizajes es subrayado como un factor importante por estas mujeres.

Si partimos que el aprendizaje de la lengua es voluntario, que el alumnado es adulto, que la mayoría trabaja y la asistencia a clases es irregular; los libros de textos tendrían que constituirse en instrumentos pertinentes y gestores de aprendizajes independientes.

Junto a esta dificultad, la propuesta de los temas para trabajar en los nuevos libros es señalado como absurdos, sin sentido.

Entrevista a Leonor (23/2/06) *“L.: Estos no me gustan, los encuentro, tontos. A ver, yo no sé de nada... Yo no te puedo hablar de temas, pero a lo que voy es que los temas que ponen aquí son tontos, en los libros, son tontos. Las discusiones que hay que hacer, que hay que tener son tontas. Ya te digo, yo no sé de temas, yo no sé, pero aún así, es absurdo, ponen temas absurdos, como ayer corregía la cubana Marta...toca contestar de acuerdo a lo que está en el CD, aunque sea verdadero o no sea verdadero, tengo que contestar la verdad de acuerdo a eso... Solo hacemos cualquier cosa, puede ser verdadero lo que dice ahí (en el libro) puede ser mentira, da igual. Y son temas tontos, para mí son tontos”.*

Diario de campo (octubre 2005 a enero 2006) *“En este libro en cada unidad hay un apartado de frases hechas. Son tan complicadas que ni desde el sentido común se las entiende a algunas. La actividad consiste en unir el comienzo de una frase que está en una columna con el final que está en la otra columna”.*

Diario de campo (noviembre 2005): *“Excepto el día que la Profesora nos pidió que aportásemos frases hechas o expresiones de nuestro país el resto de los días fue aburrido y muy complicado. Esa página del libro⁶⁵ que corresponde a aquel día está escrita, trabajada. He consignado la mayoría de los refranes que cada una iba diciendo. Fue muy divertido comprobar cómo cambian el sentido de las palabras y las expresiones según dónde se las decía.*

Cada una comenzó a decir en catalán frases hechas o refranes que sabía, aunque

⁶⁵ Nivell Elemental 2: página 56

en más de una oportunidad para que lo entendiéramos era necesario repetirlos en castellano. Había coincidencia en muchos independientemente del lugar del que fuéramos nosotras como por ejemplo: ‘Perro que ladra no muerde’, ‘Escobita nueva barre bien’; ‘Lo que natura no da Salamanca no lo presta’. Otros en cambio, muchas no los habían oído nunca, como eran algunos que se dicen en Cuba o Colombia: ‘Dios no castiga ni con palos ni con rejos’; ‘Levantarse a hora, comprar oro’; ‘La yagua (rama de la parra) que está para uno, no hay vaca que se la coma.’ Las coincidencias de algunas frases hechas (la mayoría) a pesar de que somos de diferentes países, hablan de cómo las conquistas y la colonización dejaron sus huellas”

Esta actividad concreta que hace alusión a las frases hechas, relacionadas a lugares y gentes es la única que introduce un apartado en el que solicita: “escriu algunes frases fetes que recordis sobre el teu lloc de residència o sobre el teu lloc d’origen” A continuación la propuesta didáctica se **desvincula totalmente** de lo trabajado en este punto y se concentra en lugares (montaña, puerto, aduana) y objetos (cámara de foto, mochila) sin tener relación alguna con lo trabajado hasta ese momento.

Visto está que cuando las actividades se ilustran y enlazan con experiencias previas, la participación e implicación del alumnado es grande. Se disfruta de aquellas propuestas que tienen sentido, significado, se aprende desde y con la vivencia personal y colectiva.

La incorporación de actividades con el CD es frecuente. Generalmente consiste en escuchar una narración mientras tenemos que señalar si corresponde con lo que está consignado en el libro, o sea si es verdadero o falso.

Esta tarea encierra, a veces una dificultad y es la de introducir la incoherencia y la falta de lógica entre lo que se relata y lo que el sentido común y la realidad señala.

Aunque el alumnado esté atento, la diferencia entre una expresión verdadera o falsa radica solo en una palabra o expresión, en un “a veces” por “algunas veces”. Por ejemplo, en el texto donde hay que consignar si es verdadero o falso se señala: “*La tragèdia es va produir durant les festes de Nadal*” y el narrador dice “*La tragèdia es va produir en les festes de Nadal*”.

En términos generales todo el alumnado comprende perfectamente lo que escucha, pero

los elementos distractorios que incorpora la narración (interminable, extensa y arrevesada) hace que no se comprenda qué es lo que hay que puntear.

Ante la opinión abierta y discrepante de algunas alumnas ante este tipo de actividades, la docente responde con un “*da igual*”, “*no hay problemas si lo han puesto de otra manera*”, “*yo lo tengo de otra manera*” (hace referencia al solucionario del que dispone)

El análisis de los 4 libros de textos permite afirmar que la multiculturalidad no aparece reflejada en los mismos, solo esporádicamente con el dibujo de un hombre o mujer de color, pero vestido a la occidental y mediante estereotipos.

“La cultura se manifiesta en un conjunto de símbolos transmitidos históricamente de generación en generación a través de los cuales se comunican percepciones y se desarrollan conocimientos”. (Amuchástegui, 1999: 109)

Sabemos que a través de la educación en general, de la escuela en particular y en el seno familiar se han transmitido y se transmiten los valores e ideologías imperantes en un país. Pero ninguna cultura es estática. Por el contrario, se mueve, trasmuta, funde y fusiona aspectos, características y peculiaridades propias de otras culturas.

En la enseñanza de una lengua y por ende en la introducción a los “*nouvinguts*” a una nueva cultura sería importante reconocerlos y hacerlos partícipe también desde su singularidad cultural.

La cultura catalana de hoy se ve enriquecida, beneficiada y engrandecida por y con la presencia de estas y estos otros, diferentes pero que también habitan el país. De allí es que no se puede ignorar con quien se dialoga.

Acercarse a las tradiciones catalanas desde el aprendizaje de la lengua se constituye en una actividad importante, ilustrativa e interesante. Sin embargo, centrar las tareas y trabajos en lo autóctono exclusivamente hace que las de fuera nos sintamos aún más de fuera, excluidos. Por ejemplo, en la descripción que desde el libro de texto se realiza de distintas fiestas como la de “*Tots Sants: del ritual a la celebració generalitzada*”, o “*les festes d’estiu, d’hivern*”, las mismas lógicamente, no se corresponden a las experiencias y vivencias de algunas de las personas adultas que asistimos a clase. No obstante, la

propuesta didáctica es la de tener que realizar actividades donde se deba reconocer las características propias de algunas celebraciones, lo que se come, lo típico, la tradición. Lo mismo ocurre cuando la tarea consiste en tener que hacer preguntas o describir a personajes conocidos en el ámbito catalán pero que desde el alumnado extranjero no necesariamente se conoce (*Xavier Cugat, Carme Ruscalleda, el grupo teatral SIT*) ¿Qué pasaría si le solicito a la profesora o a alguna persona que no es argentina o que nunca estuvo en el país que describa a Sarmiento, a María Elena Walsh, Marcelo Tinelli, a...? Seguramente no podría hacerlo, en cambio yo, desde mi conocimiento podría referenciarlos sin problemas.

El intento por introducir al de fuera a la vida del autóctono (habitantes de los Países Catalanes) desde el conocimiento de costumbres, saberes y tradiciones propias permite de alguna manera, un acercamiento comprensivo de lo que se desarrolla en el nuevo país de acogida. A pesar de ello, el no introducir en los libros de textos (no así en el intercambio oral) la diversidad y pluralidad viviente y vivida en la cotidianeidad puede ser interpretada como la voluntad explícita o implícita de ignorar al otro desde lo que sabe, trae, aporta, o incluso pensar que lo que muestra puede constituirse en “estorbo” para los nuevos aprendizajes. Es tal vez sentir que al visualizar al otro, darle el espacio, el tiempo y el lugar vemos amenazada nuestra identidad cultural, la pureza del idioma, las creencias, en definitiva, el sentimiento de identidad grupal. (*Grinberg y Grinberg, 1984*)

4.4. LAS PAREJAS LINGÜÍSTICAS... OTRA FORMA DE APRENDER CATALÁN.

Aprender desde la relación es una de las experiencias más enriquecedoras de mi aprendizaje del catalán.

Con mis parejas lingüísticas compartimos angustias y alegrías personales. Me ayudaron a transitar por estas tierras catalanas desde un acogimiento que nunca olvidaré. Gracias Rosa, Gracias Conxita.

4.4.1. El proyecto y su adhesión.

En febrero del 2005 la profesora nos propone integrarnos a un proyecto que se estaba llevando a cabo con éxito en otros municipios. El programa se llama⁶⁶ **Voluntaris per la llengua** y tiene como objetivo facilitar a todas aquellas personas que tienen conocimientos básicos de catalán y quieran lanzarse a hablar, practicarlo dentro un contexto real y relajado.

Desde la página web de la Generalitat de Catalunya se destaca que:

“Aquest programa promou el voluntariat lingüístic, de manera que persones que parlen habitualment català destinen una part del seu temps a conversar amb persones interessades a agafar fluïdesa, perdre la vergonya i poder-lo parlar d’una manera natural”

Se señala como compromiso mínimo de participación unas 10 horas: 1 hora a la semana durante 10 días.

Las parejas lingüísticas se forman teniendo en cuenta los horarios disponibles y las afinidades de las personas. La participación en el programa es de manera desinteresada y podrá ser voluntario o voluntaria toda persona mayor de edad, que hable habitualmente catalán y que disponga de una hora a la semana para hablar y practicar catalán con la persona asignada, de una manera totalmente distendida y cotidiana.

⁶⁶ Hablo en presente puesto que el Proyecto se amplió y se desarrolla muy bien por toda Catalunya.

La mayoría del alumnado se apuntó, consignando las preferencias de horario, si mañanas, mediodía, tardes o noche; y si se prefería hombre o mujer.

Casi todas las compañeras comenzamos el proyecto (finales de marzo de 2005) y las experiencias con las parejas lingüísticas en la mayoría, fue altamente positiva.

Pregunto a Neus al respecto:

***Entrevista Neus (3/04/06)** S.: Y el tema de las parejas lingüísticas, cuando ha surgido, cómo ha surgido...*

N.: esto viene, me parece que viene de BCN, por ahí de Cornellá, Santa Coloma. Es que en estos sitios hay mucha tendencia, mucha tradición de asociación y ellos... Me parecen que fueron los pioneros, uno de estos barrios de BCN, de tener esta idea que puede ser copiada de otros lugares, porque según tengo entendido en Irlanda y en Inglaterra ya se hacía esto. Ellos tienen mucha tradición de estudiantes de inglés y se trajo, hace 1 año, o 2 años de por ahí de la periferia de BCN. Se empezó en Granollers y poco a poco se ha ido extendiendo por todos los pueblos gracias a las oficinas de N.L. de catalán y actualmente van bien, van bien. Es una buena manera, incluso para los hombres que no asisten a clase porque se ven un poco fuera de su ambiente. Con otro hombre, con una pareja lingüística que también sea masculina, que puedan salir a buscar espàrrecs, bolets, ir al bosque, volver, que tengan más flexibilidad. A veces nos hemos encontrado que se encuentran más cómodos que es un poco un sistema que a ellos les va mejor con una pareja que viniendo a clases...si, si.

Al practicarse la lengua desde la relación, la proximidad y no desde un “guión” previo de lo que hay que hablar, la lengua se desenvuelve con el sentido y el significado que da el relato de las experiencias vividas con intensidad.

***Entrevista a Marta (10/6/05)**”En mi caso, se trata de una chica joven (de la generación de mi nuera) pero tenemos puntos de simpatía por la literatura, los viajes, las costumbres de mi país que resultan de interés para ella. Por su parte, como su padre es catalán de varias generaciones, conoce más detalles del origen y la evolución de Camprodón. Nos reunimos regularmente y hemos acordado*

continuar en las vacaciones porque empezamos tarde (a finales de abril) por mi enfermedad.”

Mi experiencia fue paradójica puesto que en vez de tener una pareja lingüística, tuve simultáneamente tres. Me explico.

Me designan como pareja lingüística una mujer, Rosa, de aproximadamente 48 años, que era la que “reunía” como requisito el horario consignado desde mis y sus posibilidades: de 15 a 17 horas. En ese horario Rosa tenía como costumbre salir a caminar con unas amigas, además de dos compañeras de su hija.

El primer día quedamos en encontrarnos en la puerta de la Estación de Trenes. Al llegar, nos reconocemos, desarrollándose inmediatamente una agradable acogida y afinidad mutua. Convenimos allí mismo qué hacer y el lugar donde estaríamos.

Como el día (preludio de la primavera) invitaba a caminar, Rosa me propone hacerme conocer lugares del pueblo que, (aunque está muy próximo a mi casa y voy prácticamente todos los días) no conozco porque no son caminos habituales para entrar y salir del mismo.

Bien comenzamos a caminar, nos cruzamos con Lidia y Pilar (sus amigas) a quienes saludamos, me presenta como: *“la dona argentina, la meva parella lingüística”*, hablan unos minutos y seguimos nuestro camino.

A pesar de que teníamos que decidir las veces que nos reuniríamos, dónde y el tiempo que estaríamos juntas hasta cumplir las 10 horas estipuladas, este aspecto pasó a segundo plano, tanto que ese día estuvimos juntas hora y media.

Al segundo día y como la experiencia de relación y el paseo había sido reconfortante para ambas, decidimos volver a reunirnos. Y allí fue cuando Lidia y Pilar pasan a formar parte del grupo al volvernos a encontrar. Rosa me consulta si existía algún inconveniente en que camináramos las cuatro juntas, a lo que accedí sin ningún inconveniente.

Superamos las 10 horas estipuladas. Lo que señaló el que no nos reuniéramos más fueron las vacaciones de verano, ambas marchábamos de Cataluña.

Hacia marzo de 2006 se reanuda la actividad con las parejas lingüísticas. En esta oportunidad y por una cuestión de agenda solicito una pareja de mi pueblo, ya que no puedo desplazarme a Camprodón como antes.

Me encuentro con Conxita por primera vez en el bar del pueblo. Nos reconocemos mutuamente y comenzamos a hablar como si nos conociéramos de toda la vida.

Yo estaba pasando por unos malos momentos y su acogimiento, aliento y ayuda fue fundamental.

Con ella también hablamos de la cantidad de días, de cómo nos organizaríamos, y también decidimos salir a caminar por el pueblo, por aquellos lugares que desconocía, rincones pintorescos del pueblo.

Reconozco que fue un privilegio estar con Conxita, aprendí mucho de ella, me enseñó más de lo que quizás ella imagina. Ya no vive en el pueblo, así es que no nos vemos, pero el afecto que siento es muy grande, porque “me prestó” sus oídos y corazón cuando yo más lo necesitaba. Me alentaba a hablar, me corregía con dulzura, sin que yo me diera cuenta, fue muy especial.

Como su cuñada vive en el pueblo y nos vemos, un día le pedí el número de teléfono. La llamé y la alegría de escucharnos fue mutua. Sentía que necesitaba hablar con ella, contarle algunas cosas que habían cambiado, cómo estaba. Necesitaba también hacerle algunas preguntas con respecto a la tesis. Decidimos en que le enviaría un correo electrónico donde la pondría al tanto de todo y donde le consignaría algunas preguntas guías para que me contestara.

Mail enviado el 1/3/08: “Hola Querida Conxita, ¡tanto tiempo! me alegró mucho escucharte... Como te adelanté por teléfono estoy escribiendo un apartado en la tesis acerca de las parejas lingüísticas, experiencias que fueron para mí altamente positiva, pero quisiera saber tu opinión y si me autorizas a nombrarte por tu nombre simplemente (Conxita, sin apellido), o a través de otro que elijas. No se consigna ni apellido, ni lugar, o sea que el anonimato está garantizado.

Si deseas participar quisiera saber:

¿Qué te motivó a participar del programa?

¿Cómo ha sido tu experiencia? (no sé si has tenido otras parejas)

¿Qué destacarías de positivo e importante en la propuesta y que no?

¿Cambiarías algo? ¿Harías alguna propuesta?

*Bueno Conxita, te mando un beso grande y me alegró mucho saber que estás bien.
Besos. Susana”*

A los días recibo como respuesta:

Mail recibido el 5/3/08: “La motivación para participar en el programa de las parejas lingüísticas es muy simple: Yo he estado estudiando inglés durante unos 8 años o más, ya de mayor, y aprendí muy bien a leer i a escribir en inglés, sin embargo sigo fallando en el habla fluida, e incluso en entender de oídas. Tenía una amiga, con la que empezamos a estudiar inglés juntas. Ella, principalmente porque no tenía familia a la que atender, se comprometió con una persona de origen inglés, recién llegada a Catalunya, a que se verían cuatro días por semana durante una hora cada día para practicar los respectivos idiomas, así que semanalmente hablaba 2 horas en inglés con un inglés. Yo vi el cambio que mi amiga hizo con este método. Fue fulminante. Al cabo que pocos meses hablaba el inglés fluidamente. Así que cuando en el Centro de Normalització Lingüística me propusieron si quería dedicar tiempo para ayudar a hablar catalán a personas recién llegadas a Catalunya, no lo dudé ni un momento, siendo como era entonces mi situación familiar y profesional, la cual me permitía disponer de tiempo para esta tarea.

Tu siguiente pregunta se refiere a cómo fue mi experiencia con mis parejas lingüísticas (tuve dos). La experiencia fue muy buena desde el punto de vista personal. Conocer personas procedentes de otros países con sus bagajes costumbristas muy diferentes a los propios, resulta muy enriquecedor. Desde el punto de vista estricto del motivo de la pareja lingüista no estoy tan segura, ya que las dos parejas que tuve hablaban español. Tengo la sensación de que para ellas, hablar un idioma extraño dentro de un país en el que se les entiende perfectamente en español, lo viven más como una imposición (ya sea social, personal, profesional) que un deseo voluntario.

Pasamos a qué destacaría de positivo e importante en la propuesta y qué no. Creo sinceramente que la propuesta es positiva para todas aquellas personas que realmente quieran aprender a hablar el idioma con fluidez i no quieran o les cueste, por miedo al ridículo tal vez, u otros motivos, lanzarse a hacerlo directamente en la calle (al ir a una tienda, restaurante, etc.). Como no tan

positivo o a mejorar, destacaría que el hecho de participar en el programa no debería contar (si lo hace) para la obtención de un título de catalán.

En general, creo que el programa puede o podría ser de mucha utilidad. Por una parte la mejora o aprendizaje del idioma, pero sobre todo lo que me parece más importante y positivo del programa es la oportunidad que nos brinda a ambas partes, personas emigradas y residentes a conocerse, comunicarse. Cosa que hablando estrictamente por mi persona veo muy, muy difícil que se diera esta oportunidad fuera del ámbito de este programa.

Bé Susana, no m'extenc més i a més, si vols, el darrer paràgraf et dona peu a ampliar-lo molt. Espero que el meu punt de vista et sigui útil i si vols comentar o discutir alguna cosa estic oberta per fer-ho quan tu vulguis. No miro el correu a diari però sí sovint.

Petonets i fins sempre,

Conxita

La respuesta de Conxita está en consonancia con lo que siento y he vivido. No sé si aprendí más o menos con mis parejas lingüísticas que durante las clases de catalán. Lo que es verdad que lo hice desde otro lugar y de otra manera. No obstante, la apreciación que hace con respecto a: *“Tengo la sensación de que para ellas, hablar un idioma extraño dentro de un país en el que se les entiende perfectamente en español, lo viven más como una imposición (ya sea social, personal, profesional) que un deseo voluntario”* lo he vivido y sentido en muchas oportunidades.

Era un debatir, una lucha interna, un deseo de aprender el catalán, pero un deseo también de hablar una lengua que sabía que me entendían y a partir de la cual podía expresarme mejor.

Hubo momentos donde en catalán me faltaban las palabras para poder expresarme, sentía que siempre decía lo mismo y utilizando los mismos tiempos verbales, similares palabras... en cambio sentía que la riqueza de mi discurso era incomparable en castellano.

Esa lucha me llevó a momentos en los que no desee voluntariamente hablar catalán, aunque supiera hacerlo.

Un factor casi determinante, pero que influyó mucho en mí, fue frente a quién debía hablar en catalán. Aquellas personas que vedaron voluntariamente mi lengua con un posicionamiento estricto al respecto, aquellas que a cada palabra o expresión (en catalán) me corregían desde la superioridad, impidieron (sin proponérselo) a que yo pudiera expresarme en esta lengua. De ninguna manera transfiero en ellos o les hago responsable de la situación. Simplemente era yo la que no deseaba hacerlo, colocándome en la misma postura intransigente que ellos.

Me relajé mucho con mis parejas, y más con Conxita, con quien compartí momentos muy duros de mi vida. Sentirme acogida, escuchada, comprendida desde la dulzura de su presencia, desde sus sabias y bien llegadas palabras, desde la comprensión, hizo que el deseo de hablar catalán se produjera. Gracias Conxita!

4.4.2. Cuando la pareja lingüística no es la adecuada....o por el contrario, la apertura hacia una nueva relación.

A pesar de que para la elección de la pareja lingüística se debía llenar un formulario con nuestras preferencias y posibilidades horarias, se dio el caso de que la persona elegida no era la adecuada.

En esos casos el proyecto como tal en vez de ayudar se convertía en una auténtica odisea y calvario para la persona que lo estaba viviendo. Es real que uno puede cambiar de persona, pero una vez designada la pareja, por deferencia se debía completar las 10 horas estipuladas.

Diario de campo (febrero 2006) A Marta le ha tocado de pareja lingüística un señor que va en sillas de ruedas. Con solo verlo se advierte que Raúl no está bien, como si estuviera deprimido. Aunque no lo expresa abiertamente Marta no se siente cómoda. A pesar de ello se muestra amable y cordial. Le da pena dejarlo, pero a ella esta situación la pone mal.”

Es digno de destacar y valorar la actitud de ayuda y compromiso con los “nouvinguts” que Raúl tuvo al ser voluntario del proyecto. No obstante, ¿cómo resuelve la institución

esta situación a la hora de buscarle pareja? ¿Qué criterios tuvo en cuenta?

En este caso concreto no podemos dejar de recordar que Marta estaba y continuará de por vida con un tratamiento oncológico, que la lleva a permanecer cada 15 días en el Hospital Vall d'Hebrón de Barcelona. Ella ya tiene sus propios problemas, lleva con dignidad y valentía su enfermedad, pero en más de una oportunidad su ánimo se vio aquejado. Ella a pesar de ser una persona mayor es muy dinámica, tiene mucha empatía con gente más joven que ella, y así lo señala:

Entrevista a Marta (10/6/05) “yo también prefiero estar entre jóvenes. Quizás sea por tanto tiempo que trabajé en la Alianza Francesa donde la gran mayoría de los estudiantes son jóvenes (edad promedio 25 o 30 años) Entre ellos, envejecí sin darme cuenta y seguía sintiéndome joven. Es verdad que yo ya pertenezco a la 3^o edad, pero aunque tengo afinidad con las personas de este grupo⁶⁷, no me siento tan bien como entre jóvenes.

Tener una pareja lingüística es disfrutar de una relación, mediante el intercambio de experiencias, vivencias, puntos de vista y así practicar la lengua. Pero cuando el punto de inflexión está en el dolor, la enfermedad y la angustia, dicho espacio de relación se convierte en un momento no deseado y de no disfrute. Se torna así, la práctica de la lengua en algo burocratizado, estipulado, con sus correspondientes 10 horas, pero sin una posibilidad de ir más allá en la relación, en el deseo de encontrarse y compartir.

Hanan, por el contrario, encontró en su pareja lingüística no solo con quien practicar catalán, sino una persona clave y muy importante para su integración en Camprodón.

Isabel es una mujer catalana de unos 57 años, que a pesar de no ser de la ciudad, al vivir toda su vida en la zona conoce lugares, personas e instituciones con quienes Hanan podía interactuar o relacionarse.

Hanan comienza con Isabel justo cuando le faltaba aproximadamente 3 meses para que naciera su primera hija. Isabel la acompañó, protegió y ayudó en todo lo que implica un nacimiento, desde conseguirle ropa de bebé hasta completar el ajuar con una silla de

⁶⁷ Marta hace referencia a un grupo de mujeres mayores de un Casals.

viaje, un balancín y un coche de paseo. De alguna manera y en muchos momentos actuó como lo haría una madre.

A Hanan le pasó como a mí, las 10 horas fueron superadas, la relación con Isabel fue más allá de lo estipulado, tanto que ante una pregunta concreta Hanan responde contundentemente:

Entrevista a Hanan (26/3/06) S.: ¿Y amigas tuyas que no sean musulmanas?

¿No has encontrado?

H.: Tú, la pareja lingüística, bueno, aquí no se...

5. SER DOCENTE, SER PROFESORA DE CATALAN

5.1. ¿Pero, es verdad que sólo íbamos a aprender catalán?

“Estas preguntas orientarán esta nueva exploración, y para poder aproximarme a su respuesta indagaré en el discurso del docente, que el relato de su experiencia va poniendo de manifiesto. Indagaré en aquellos aspectos que considero relevantes en la perspectiva de generar reflexión educativa, es decir, en aquellas cuestiones que para mi tienen sentido porque se vinculan con mi personal experiencia con el educar y el ser docente”
(Arévalo, 2006: 98)

Soy docente hace más de 15 años. Definir esa parte de mi ser y mi vida me resulta muy difícil, más difícil que otras como la de ser mujer, madre, esposa, inmigrante. Muy bien no sé por qué. Por ello es que escribir este apartado me ha llevado mucho tiempo de reflexión.

Ejercí el arte de enseñar y aprender junto a alumnas y alumnos, en su mayoría adultos, que estaban a punto de acabar en la Universidad la carrera docente en diferentes especialidades. Ello hizo que con el tiempo fuera (sin darme cuenta quizás) estructurando un perfil que definía al y el hacer del docente según la especialización que tenía. Así, no eran iguales aquellos o aquellas estudiantes de Filología Inglesa, Castellana o Francesa; de aquellos que habían elegido ser profesores de Historia, Geografía, Filosofía, Pedagogía, Artes. Cada uno tenía una forma, un rasgo y una representación bastante definida de cómo actuar y colocarse frente al saber y a los conocimientos.

En ese “colocarse frente a” estaba incluida la concepción que del proceso tenían y de la relación educador-educando que se sentían capaces de establecer. De todas maneras, eso representaba solo un perfil que de acuerdo al Ser singular de una alumna o alumno a veces se confirmaba, se desbordaba totalmente o era lo opuesto.

Muchas veces me pregunté cómo y por qué mis alumnos y alumnas habían elegido ser docentes, que es lo que los había llevado a tomar la decisión. Reflexioné, viendo el proceder de algunos, si sabían que esta profesión implica no solo el desplegar conocimientos, saberes, sino elegir un modo, estilo de vida y de relación que difiere de otras profesiones.

¿Qué y cómo será o debe ser un “Docente modelo”? ¿Qué características tendría que tener? ¿Será ser especialista de asignaturas? ¿Será ser una excelente transmisora de saberes? ¿Será tener empatía hacia los otros y otras, alumnos y alumnas? ¿Será todo esto y más?

La respuesta no la tengo, es más, creo que la misma adquiere significados distintos dependiendo a quien se haga y quién esté dispuesta o dispuesto a reflexionar al respecto.

5.2. Formas de abordar la relación educativa.

*“El problema no es la materia sino cómo el profesora **aborda** la materia. Cómo la da (...) A mi me gusta cómo fulano da tal materia. ¿Cómo la da? (Antelo, 2003:119)*

Desde mi llegada a Barcelona me he vinculado más o menos directamente con docentes de distintos niveles educativos.

Los primeros fueron mis compañeras y compañeros del Master, docentes no solo catalanes, sino de diferentes partes del mundo.

Fueron los y las de aquí quienes paulatinamente me “introdujeron” en el sistema educativo catalán, con sus fortalezas y debilidades; en las dificultades que desde sus ópticas y posicionamientos (docentes y/o integrantes de equipos directivos) sentían y tenían; en las quejas recurrentes y muy generalizadas hacia la Administración Educativa Catalana. Sin embargo, poco o nada hablaban de “su hacer” concreto, de cómo era un día “normal” de clase, qué hacían, cómo lo hacían ni de sus relaciones con sus alumnos, con sus pares.

Paralelamente, tenía contacto con maestras y profesoras de primaria y secundaria, tutoras

y tutores de mis hijas; y con dos docentes de primaria con quienes hice investigaciones puntuales.

Profesoras de catalán tuve solo tres, Teresa, la primera y que dejó una huella importante en mí a pesar del poco tiempo que duró el curso, solo un trimestre; Anna, de quien prácticamente no tengo recuerdos y Neus, la responsable del curso de catalán entre el 2004 y el 2006.

Si analizo mi primera experiencia con docentes en Barcelona, la imagen de Teresa surge automáticamente. Es el tipo de Docente que junto a su hacer, acompaña el deseo de relación con el alumnado. Docente que acoge desde sus conocimientos de la lengua catalana a la alumna o al alumno recién llegado a Cataluña. Mujer cuyo Ser docente lo redefine a partir de un tú a tú, donde su práctica, su acción encierra innumerables dimensiones: ideas, supuestos, fines, saberes, deseos, experiencias, sentidos (Arévalo, 2006) O sea, su manera de **abordar** la asignatura era a partir y junto a todos estos elementos que formaban parte de su vida y la de sus alumnos...y mientras nos enseñaba catalán.

Esta vivencia experimentada con mucha intensidad, contrasta diametralmente con otra, quizás más fuerte dado que involucraba a mis hijas.

Tuve que vincularme con una maestra de 3º de primaria, docente que en el decir de las madres estaba “quemada”; y con un docente de 3º de ESO, cuya concepción de lo que era el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba ligada al autoritarismo, al uso de la ironía, del servilismo y humillación explícita del alumnado. En ambos había algo en común y era la imposibilidad o el no deseo de incorporar **la relación** en la vinculación con el alumnado y sus aprendizajes. Anteponían ambos la programación didáctica, el acabar el temario, las actividades; a la escucha atenta, a la observación de lo que a sus alumnas y alumnos les pasaba, o que querían, porqué y cómo. En un caso, porque el alumnado era pequeño, y ¿qué pueden necesitar o aportar?; en el otro, porque los de 3º de ESO hacen cosas de “crios” y no hay que darles mayor importancia. Como vemos, no importa la edad del alumnado. Prima el “no verlos”, “no atenderlos”, “ignorarlos”, “silenciarlos” “no escucharlos”... ¡para qué!

Cuando recién se llega a un país, no se comprende los códigos ni los significados de las cosas. De allí que, interactuar con una docente “quemada” y un docente “insensible” tuvo sus dificultades. Dificultades relacionadas a la incomprensión e indiferencia hacia sus alumnas y hacia el proceso de aprendizaje totalmente nuevo que ambas estaban realizando. Ellos, adultos no “podían” relacionarse con sus alumnos y alumnas y... con estas niñas nuevas, menos. Su ser docente estaba marcado por lo reglado y estipulado; a lo que tenía que ser y cómo tenía que ser. Ignoraban o no podían reconocer que estaban frente a alumnas que acababan de llegar de Argentina, que tenían una historia escolar diferente y que estaban en un momento de sus vidas marcados por profundos cambios. En ese contexto eran ellas las que tenían que hacer el esfuerzo de entender al otro, (maestra/ profesor) de darse a conocer al otro (maestra/profesor), de preguntar si no entendían. Ambos docentes ubicaban la falta, las dificultades y los problemas en las alumnas, nunca en ellos o en él. Si a las niñas les iba mal, era porque ellas querían, porque REALMENTE no podían, no sabían nada, no se integraban...no.

El catalán como lengua desconocida para las niñas operó como el **síntoma** de rechazo explícito hacia una nueva situación que como docentes se les presentaba y que evidentemente no deseaban afrontar. Como educadora, pero también como madre, advertía que no solo el Océano Atlántico me distanciaba con estos docentes. Era la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mirada que hacia el mismo le daban, el sentido y el significado que el aprender y el enseñar tenía para mí y que para ellos era distinto.

Ser madre de familia numerosa tiene sus ventajas y es el de “regalarme” la posibilidad de relacionarme con más de un o una profesora y en la misma institución. Docente de 1º de ESO comprometida con su tarea, con sus alumnos, preocupada por los cambios que estos niños y niñas estaban atravesando al cambiar de etapa educativa. Educadora atenta a lo que observaba, a lo que ocurría dentro y fuera del aula y dispuesta a escuchar, a calmar, a acoger.

Que le ingresara una alumna nueva y que viniera desde Argentina no lo vivió (según su decir) como una dificultad, sino como una oportunidad, un desafío y una experiencia valiosa tanto para ella como para el grupo de alumnos en general. Y al establecerse otro

tipo de vínculo personal entre docente y alumna, los conocimientos y saberes que mi hija fue adquiriendo, estuvieron siempre libres del temor al ridículo, a equivocarse, a extraviarse en el nuevo contexto educativo-social que le tocaba vivir.

Cabe preguntarnos si ante lo coyuntural, urgente y nuevo el profesorado y los Centros tienen la opción de escoger entre varios caminos. Seguir enseñando, gestionando y actuando como hasta este momento, sin registrar que algo ha cambiado o por el contrario detenerse a reflexionar y analizar qué está pasando y cómo los involucra a ellos. (*Senge, 1990*)

Como señala Jurjo Torres en el prólogo del libro de *Jackson (1992)* "La vida en las aulas", un análisis de las acciones educativas que se ponen en marcha en las aulas no pueden estar contextualizadas solo al espacio físico concreto. Hay factores como el económico, el social, el político y el cultural que traspasan las paredes de la institución e invaden a sus integrantes.

Esos factores (de alguna manera) también estarían contribuyendo en la construcción y definición del SER y el HACER de un docente en un tiempo y en un espacio concreto.

España, Cataluña desde la última década del siglo XX ha sufrido grandes cambios económicos, culturales, sociales.

La escuela es una de las instituciones que se ha visto "perturbada" por las demandas que desde diversos ámbitos le llegan. Así sus acciones pedagógicas tal y como la venían organizando, diseñando y desarrollando ya no tienen cabida. Los modos de ser y hacer docencia no se ajustan del todo a la variedad de personas a las que tienen que atender. ¿Cómo afrontar estos nuevos cambios, cómo se los gestiona desde la institución, desde el aula?

Mis experiencias con docentes e instituciones se fueron ampliando con el correr del tiempo.

Hago memoria y recuerdo a Anna, Carmen, Esther, Maria José... Docentes que a lo largo de sus experiencias en el aula han pasado por diferentes etapas y caminos; por momentos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales que iban moldeando su manera de entender la docencia y de actuar en consecuencia.

Recurro a mi EMI⁶⁸ y en él a Anna, la maestra de tercero de primaria, la primera con quien establecí vínculo (desde el punto de vista investigativo) para ver si en la relectura puedo encontrar algunas preguntas y respuestas sobre lo que implica ser docente:

“Desde el mismo instante en que ingresé a la escuela, un flujo de relación se desplegó entre la maestra y yo. Fue una relación marcada por la palabra, por el vínculo, por la proximidad desde el afecto, pero no por la urgencia del tiempo, corto o largo que permanecería en la institución.

Nos reconocimos como pares, profesionales de la educación, amantes de este oficio, de este arte, de este hacer y des-hacer de todos los días junto a nuestros alumnos y alumnas. Nos vinculamos desde el saber que la experiencia vivida y recreada produce. Desde allí y a partir de allí establecimos una relación, una “relación sin más, relación por el gusto de estar en relación”. (Rivera, 2001: 16)

Nos vinculamos como mujeres, con nuestras vidas, nuestras alegrías y orgullo de ser madres. Y el tiempo pasaba, aunque no de prisa, se desarrollaba; y la intensidad de la relación aumentaba.

Anna comenzó a compartir su vida profesional y familiar conmigo, me hizo partícipe de circunstancias, situaciones, “secretos”, cosas que hizo y dejó de hacer en pos de lo que consideraba adecuado. De alguna manera, mi “aparición” en el aula y en la vida profesional de Anna, fue una circunstancia imprevista que hizo quizás provocar su reflexión y su pensamiento. Reconocerme como una persona con quien se podía compartir las dudas, los interrogantes, las evidencias y lo obvio que aparecía día a día, nos permitió a ambas encontrarnos ante un saber nacido desde la práctica de una reflexión y análisis de lo vivido, de lo experimentado. (Mortari, 2002)

Pero nuestros caminos de reflexión y análisis iban por senderos, que aunque no contrarios, nos dirigían a lugares distintos.

Simultáneamente, mientras ella “me miraba”, “me ubicaba” en un lugar o en varios, ella también se miraba. Dirigía su mirada hacia su hacer, hacia su pensar. Estaba ante una mujer que se preguntaba cosas, que pensaba, y pensar es preguntarse...

⁶⁸ EMI: Estudio Monográfico Integrado (2002), trabajo presentado una vez concluido el 1º año del Doctorado.

Anna tenía una preocupación con respecto al Oriol, tenía casi definido que repetiría curso. Ahora dudaba, ya no tenía la certeza, ya no se animaba, quizás por eso su consulta y “reclamo” recurrente: “¿Y tú que opinas del Oriol?”. Y yo le contestaba más con preguntas que con respuestas. Entre las preguntas y las respuestas (que Anna debía encontrar) mediaba un vacío, vacío físico y simbólico, una detención de su mente, de su acción.

Interrogar esa realidad implicaba permanecer atenta a las demandas que desde la misma experiencia le estaba llegando, escuchar atenta lo que su saber le decía, cómo y por qué. Mortari (2002) afirma que “El saber, para construirse, requiere no sólo del pensar reflexivo que toma la forma de un diálogo consigo misma, sino también de la confrontación con los demás”. De allí que Anna, buscaba por distintos caminos, el de la autoridad institucional (Directora y Jefe de Estudios), sus pares, la psicóloga, la extranjera en el aula, un saber, o ¿una decisión?, sobre qué y cómo resolver la situación del Oriol.

Observaba a Anna, ¿qué es lo que le estaba pasando? En más de una oportunidad la vi “contemplando” al Oriol. Era dura con el niño, no le “perdonaba” nada, se enfadaba mucho con él, pero a medida que el tiempo transcurría, su mirada de enfado se fue ablandando, se fue suavizando.

La incertidumbre, el desorden y el caos que la situación le provocaba ya estaban instalados”

Cuando elegimos la carrera docente existe como una cuestión implícita que sobrevuela nuestro ser: *‘todo docente tiene que tener LAS respuestas para todos y SIEMPRE’*. Que un docente manifieste un *“no lo sé, para mañana lo averiguo”* es visto con malos ojos. Un docente, por ende no puede tener dudas, y si las tiene no corresponde que las explicita...eso le quita autoridad.

Sin embargo, son justamente las dudas e incertidumbres, el caos y el desorden los que nos llevan hacia otro camino, hacia otra situación.

La ruptura de un status quo en el aula de Anna⁶⁹, hizo que su mundo, cerrado y bien armado, de alguna manera se viera fracturado. Ruptura que comienza a producirse en el

⁶⁹ El aula de Anna está inserta en una institución donde “parecería” que nada queda librado al azar. Hay una rutina institucional delimitada y bien estructurada.

mismo momento en que Anna me reconoce, en que empieza a mirarme como docente (y no alumna de prácticas), a mirarse ella misma y a mirar (de otra manera) a los niños y niñas que estaban con ella.

Esa fractura la llevó necesariamente a la reflexión, al re-plantearse lo que estaba pasando y por qué estaba pasando, hasta dónde su actuar influía o no en este niño y en los otros. Seguramente lo más fácil hubiera sido dejar todo como estaba, el Oriol quedaba de grado, ¡total!, la decisión ya estaba tomada.

No obstante, una docente capaz de reflexionar, de entrar en crisis (o viceversa) cuando el año ya acababa y cuando desde la Dirección de la institución le pedían las decisiones, habla de una docente comprometida con su tarea y sabedora que las enseñanzas y aprendizajes académicos constituyen **solo** un eslabón más dentro del gran engranaje que implica el enseñar y el aprender.

Su decisión no afectaba solo a los logros o fracasos académicos del niño, su decisión afectaba directamente a la vida presente y futura de ese niño. Y aquí es donde entraba en conflicto.

El profesorado, en términos generales ha interiorizado casi sin reflexionar e inconscientemente, una serie de conductas profesionales que desarrolla y que se centran en mantener el orden, explicar los contenidos, calificar al alumnado, utilizar los libros de textos, etc. (*Porlán y Martín, 1997*)

Así vemos que estamos frente a un **proceso de socialización profesional** que es visto y sentido como natural, como una manera normal de su hacer en el aula. No obstante, existe el profesor o profesora que va más allá en su práctica, al detenerse y cuestionar lo que hasta ahora y de “manera natural” se está haciendo.

Anna pasó por este proceso, proceso de autocrítica, de reflexión, porque si no ¿qué es lo que la hizo dudar acerca de la decisión que tenía tomada con tanta claridad?

Entré a esta escuela y me encontré (de casualidad) con una maestra amante de su trabajo, docente “modelo” que recibía a tantas alumnas y alumnos de práctica como quisieran estar con ella. A pesar de ello, no se sentía segura de lo que hacía y cómo lo hacía, se cuestionaba y cuestionaba su hacer, sentía que no tenía interlocutores con quienes discutir, debatir... a pesar de estar rodeada de otras y otros docentes.

“Anna, desde mi ingreso a la institución me ubicó y me reconoció desde dos lugares, dos entidades, la de Pedagoga y la de Madre-Mujer-Extranjera (todas en una) y en este orden. Hacía constantemente referencia a que yo era distinta; que las chicas de prácticas venían, aprendían de ella y se iban, en cambio yo tenía experiencia, yo la podía ayudar. Es paradójico, pero desde el primer momento en que me vio, en que me reconoció, me dijo que yo la podría ayudar. Lo que yo le señalara que hiciera, ella lo haría: “Tu me dices si ves algo malo”.

15/5/02.... “Llegamos al Ayuntamiento. En la puerta hay una señora quien saluda a Anna, hablan entre ellas, y me llama para presentarme (SIEMPRE lo hizo, me presentó a toda persona que se le cruzara por su camino).

La señora en cuestión era la responsable de un área del Ayuntamiento. Me saluda y me pregunta si era alumna de prácticas, a lo que Anna le dice que no, que yo era una dona argentina que estaba haciendo un master y un doctorado y que llevaba en la escuela una semana acompañándolos. Me miró y comentó: “Ah....esta gente es muy leída”, a lo que Anna, con mucha efusividad agrega... “pero ella dice que con nosotros está aprendiendo mucho”. Yo reafirmo lo expresado por Anna. En el comentario realizado: “esta gente es muy leída”, queda reflejado cómo juega en la representación social de la gente el saber de los “expertos”, o supuestos expertos y el saber de la experiencia. De alguna manera queda “desprestigiado” un saber que en sí mismo es fuente de conocimiento y de profundos aprendizajes. Pareciera como que una estudiante de Master y Doctorado no pudiera “aprender” nada de una maestra y de unos alumnos y alumnas de primaria. Rescatar el saber que encierra la experiencia, es el gran desafío, descubrir que en la cotidianidad del aula se construye y reconstruye saberes, es digno y necesario rescatar y socializar. La respuesta de Anna: “pero ella dice que con nosotros está aprendiendo mucho” me remite a lo que señala Manenti (2002): “cuando la gente no alcanza a comprender las cosas se hace poco disponible”, generaliza, hipotetiza: “Ah....esta gente es muy leída”. Quizá reforzada por mi afirmación de que junto a ella y a los niños y niñas estoy aprendiendo mucho, su lugar de maestra se ve resignificado, la distancia se achica, advierte que es posible compartir saberes, que su saber tiene

un sentido y un significado para otra, en este caso yo, la extranjera, la que vino desde fuera”.

Releer el EMI me produce cierta emoción, la emoción de recordar con ternura lo vivido con esta maestra y “sus niños”. El haber podido estar en un aula donde al ingresar había una maestra: sistemática, dura, ordenada y ver paulatinamente cómo la reflexión, el análisis y el mirar-se y mirar al alumnado desde y con otros ojos hizo posible que pudiera “estar” en el aula de diferente manera.

“La acción del maestro trasciende el pensamiento y lo envuelve, su silencio vale a veces tanto como sus palabras, y lo que insinúa puede ser más eficaz que lo que expone a las claras” (Zambrano, 1987: 54.)

Anna, Carmen, Esther, María José... y muchas otras más, me hicieron ver que otra manera de relacionarse con el saber, los aprendizajes y los alumnos es posible, maestras que suavizaron mi mirada después de las dos experiencias negativas que había tenido, maestras que en más de una oportunidad me hubiera gustado que fueran las maestras de mis hijas.

5.3. Neus, la Docente de catalán.

“Borges decía algo así como que el deber de todo verso es comunicar un hecho preciso y tocarnos físicamente como la cercanía del mar. Lo que nos toca es una cercanía. Podríamos conjeturar que algo de esta cercanía se pone en juego en una clase bien sucedida.” (Antelo, 2003: 119)

Recuerdo el día en que fui a inscribirme para hacer clases de catalán en Camprodón. Me preguntaron si sabía algo, si leía y/o entendía el catalán. A todo dije que sí, que el único problema era que me daba vergüenza hablarlo. La persona que me atiende me afirma que no tendré problemas porque la profesora a cargo del curso es muy buena, que vería

cómo terminaría hablando catalán al finalizar el curso.

Llegué a la primera clase sin expectativa alguna, sin representaciones sobre quién o cómo era o sería la profesora. Mi único referente era Teresa, la profesora que había dejado en mí una impronta importante.

Cuando Neus llegó no pude evitar mirar a la docente desde la docente que fui y de la docente que hay en mí.

Desde el primer momento fue una persona correcta, amable y cordial con el alumnado. Preguntaba lo justo y necesario y cuando algún alumno o alumna entraba en terrenos más personales o que pudieran generar conflictos, ella automáticamente cambiaba de tema o directamente daba la palabra a otra persona.

A pesar de existir la distancia y el alejamiento vincular con el alumnado, el ámbito privado de su despacho era el lugar donde el alumnado podía recurrir para hablar con ella. En ese lugar y en esas circunstancias Neus evidenciaba interés por la persona en concreto que hablaba con ella. Pero en el espacio en común, donde nos congregábamos todos, no. Imperaba e importaba lo pedagógico, lo estipulado, el currículum.

Todo docente, de alguna manera es un intérprete, el que tiene algo entre sus manos y lo pone en acción, lo ejecuta. Pero no todos y todas ejecutan de igual forma. Precisamente, Antelo (2003: 119) plantea la idea de abordaje de los saberes, de las asignaturas, en el sentido de que *“abordar es aproximarse, acercarse sigilosamente, llegar, encontrarse en algún lugar: atracar”*. ¿Cómo se aproxima la profesora de catalán, cómo pone en acción el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua?

Neus despliega su SER docente desde una internalización muy fuerte de un proceso de socialización profesional. Estaba muy claro el motivo por el que estaba allí: **enseñar catalán** siguiendo una programación didáctica a través de un libro de texto y/o fotocopias y evaluarlos para la obtención de un certificado. Desde ese posicionamiento establecía una relación de poder, poniendo en marcha los automatismos previstos por el rol. (Longobardi, 2002)

La preocupación puesta de manifiesto por la disciplina y un determinado tipo de

organización hacía que la rutina y la circularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se instalasen en el aula.

El conocimiento estaba organizado en “estructuras”, “esquemas”, “guiones” bien definidos y prototípicos que guiaban las exposiciones del alumnado hacia respuestas típicas, poco originales, a pesar de que lo hacíamos desde una implicación personal. (Jackson, 1992)

A lo largo de esta investigación he puesto de manifiesto cómo el alumnado (en general) no se inventaba las respuestas, que el alcance de lo que contaban iba más allá de la pregunta puntual, aunque fueran típicas y poco originales. Pero estaba tan claro el guión que para el alumnado era fácil reconocer e identificar de antemano lo que se haría en cada momento de la clase.

Muchas veces ante lo que veía, escuchaba y vivía me preguntaba cuáles serían los “constructos, principios y creencias” (Jackson, 1992: 15), el concepto de conocimiento y aprendizaje que implícitamente tenía y ponía en marcha la profesora, creencias que estaban allí y que guiaban evidentemente su práctica.

Era tan clara su manera de ser y hacer que el mismo alumnado señala:

Entrevista a Leonor (23/2/06) “...hice una pregunta que a la Neus no le gustó cuando le pregunté... ¿tú quisieras, propones que las clases de catalán sean diferentes?, y la Neus brincó, ‘¡a no! las clases son mías, y yo hago las clases y yo soy la que...’ Y yo no iba por querer meterme con ella, si ella quería hacer una propuesta de otro tipo de clases para que hubiera integración⁷⁰, por allí va la pregunta. Y la Neus brincó. Ahí se quedó todo. ¡Claro! yo no quiero que cambie sus clases, pero para mí las clases podrían cumplir esa función, pero yo no tengo idea cómo. Pero hechas de otra manera, podrían cumplir esa función, con otro planteamiento”

Vemos que a pesar de que el mismo alumnado señala algunos caminos posibles, caminos que como inmigrante considera que se podría aprovechar, la docente continúa

⁷⁰ Leonor hace alusión a una clase en la que salió el tema de que si aprender catalán ayudaba o no en la integración en Cataluña. La pregunta de ella a la profesora apuntaba a que si las clases pudieran cumplir con esa función de integración.

con su libreto enseñando lo que cree que es necesario saber de catalán para poder “integrarse” en un grupo, (Caballero, 2001) en un país. De esa manera, las posibles actividades a desarrollar, derivadas del interés del alumnado no “*son consideradas en sí mismas como aprendizajes vinculados al conocimiento*” (Milstein y Mendes, 1999: 75) y por ende son descartadas dentro de la programación.

Este modo de hacer pedagógico podría estar relacionado a que “ponerse en juego”, implicarse desde otro lugar, hacerlo de otra manera supondría (acaso) para esta docente, más trabajo, no sabe hacerlo de otra manera, no puede o no desea hacerlo.

Cuando en rueda de preguntas sobre cuestiones personales tales como: qué te gusta, cómo eras en tu juventud, cómo te peinabas, a dónde te gustaría viajar y por qué... siempre la primera pregunta comenzaba en una alumna y la última en la que estaba a su costado. Alguna vez una compañera a quien le tocaba acabar la ronda, “traspasó” la pregunta a la profesora. La respuesta fue categórica, a ella no, éramos nosotras las que íbamos a aprender catalán, no ella. Esta respuesta reafirma, de alguna manera, lo que algunas alumnas opinaban con respecto al “alejamiento” afectivo de la profesora con el grupo.

Entrevista a Leonor (23/02/06) “Ella no se implica, ella no forma parte del grupo. Ella cumple una función, ella cumple el espacio de una clase, y ella sigue un libro, no se implica.”

Este “alejamiento” del grupo clase hacía que a veces pareciera que la extranjera fuese ella. Extranjera desde el que es de fuera y permanece fuera del grupo, invisible, al que no se ve, o no desea “ser” visto.

“Hay profesores de los que uno siente su cercanía o su lejanía. Eso se siente”.
(Antelo, 2003: 119)

En más de una oportunidad habremos escuchado en boca de alumnos jóvenes y no tan jóvenes: “*Lo que la docente dice y hace te llega o no te llega*”. Sabias palabras, afirmación que nos lleva a pensar que lo que efectivamente pesa en los aprendizajes no es tanto el contenido de la asignatura en sí (que es importante), sino cómo el docente la aborda, cómo la expresa y plantea, la manera en qué y cómo impacta en el alumnado.

(Antelo, 2003)

En ese “*llegar*” de una manera u otra, el docente tiene un papel fundamental. El del piloto que conduce, lleva, acompaña, pero que mientras escucha, camina junto al otro, rediseña el viaje, cambia de rumbo si es necesario. Pero para ello es necesaria una reflexión, analizando lo que hago, cómo lo hago y por qué lo hago de una manera y no de otra, en definitiva involucrarme desde mi rol de docente-persona y con los otros: alumnas y alumnos.

Entrevista Leonor (23/02/06) “*S.: ¿Si estuvieras en el lugar de la Neus?*”

L.: Yo...es que yo me involucro. Yo hablo de mis clases de yoga y a mis alumnas que me preguntan por qué has hecho yoga....porque tuve una depresión, y lo he dicho. Cualquiera diría, hay una pobre que ha tenido una depresión no debe servir para nada, yo me involucro...”

Entrevista a Marta (12/05/06) “*Este semestre o este curso la noto, más, más cerca de los alumnos. Antes la notaba, ¿te acuerdas que había una distancia, un alejamiento, como una barrera?, y ahora la noto más, más. No sé si será ya porque nos conoce mejor, pero yo noto que hay más relaciones. Ella ha sido muy atenta conmigo⁷¹ y creo que con todo el mundo. Yo la noto que ella ha cambiado, que no tiene, vaya, ese, ese distanciamiento que había al principio.”*

La participación e implicación del grupo con los temas en muchas ocasiones era evidente. El flujo de percepciones, opiniones y puntos de vista fluían; el alumnado volcaba sus sentimientos, discutía, defendía sus pareceres. No obstante, existía la sensación de que:

Entrevista a Leonor (23/02/06) “*Estamos cumpliendo un número, una función, pero no es una relación humana, no es, un decir, bueno, esta es la que es la verdad, cogemos un tema, real y concreto y sobre este hacemos el trabajo”*

Se podía inventar la respuesta, decir “pendejadas” que daba igual, el tema era que se

⁷¹ Durante el proceso de enfermedad de Marta, la profesora además de preguntar a las compañeras más amigas, llamó en diversas oportunidades a Marta para saber cómo evolucionaba de la operación.

utilizara correctamente los tiempos verbales, las palabras, sus significados.

La forma en cómo se organizaba la clase es lo que incomoda o no agrada, se siente que el planteamiento está alejado de la realidad, de la cotidianeidad que vivimos cada una.

Entrevista Leonor (23/02/06) *S.: Qué te indica tu sentido común (con respecto a cómo organizar las clases)*

L.: Para mí deberían ser actividades concretas, un poco lo que hacemos con la pareja lingüística. Esa función que la dejan a la pareja lingüística, que la dejan libre y abierta podría ser una función dirigida. Nunca he pensado, es lo que se me ocurre. Por ejemplo con la pareja lingüística, que un día tienes que ir a hacer la compra del mercado, entonces cuando tú vas a hacer la compra, la pareja lingüística te acompaña y te ayuda a hacer la compra. Eso es práctico, el vivir diario, que yo voy con la mía, pero claro, la que compra es ella (se ríe) pero a mí me viene de perlas tener una conversota al lado, sino sería muy aburrido, ella se aburría y yo también me aburriría. Y yo la voy escuchando y si me va preguntando cosas, a veces vamos hablando, yo voy hablando y ella va corrigiendo, le pido que me corrija. A mí se me acomoda perfecto, para mí está muy bien. Veo que en ese vivir diario se...de a poquito vas haciendo cosas. Entonces aunque no lo hagas en la calle como lo hace ella, por ejemplo una clase hacer algo como un teatro, algo vivencial. Esta situación, esta situación la vamos a representar de una forma, no? No sé, se me ocurre, que tenga que practicarlo en tu vida diaria, que tenga la idea, no lo he pensado cómo lo haría, por lo menos con la pareja lingüística lo poco que yo he hecho con ella, me parece que esto es mucho más válido que estar leyendo estas pendejadas del libro”.

Entrevista a Marta (12/5/06) *S.: Entonces si tuvieras que darles clases de catalán, qué harías...*

M.: Yo tendría mucho más, trataría de sistematizar, de tener mas método, de insistir más en la gramática, pero, yo te digo, a lo mejor es que tengo esa formación que pesa sobre mí, a lo mejor es... yo encuentro que es demasiado informal porque al final qué es lo que obtenemos, allí más o menos todos nos podemos comunicar, todos entendemos, porque estoy segura que todos

entendemos”

A pesar de la sensación y percepción que tiene el alumnado, a veces existe una distorsión o falta de coincidencia entre la imagen que tenemos de nosotros mismos y lo que en cambio los otros “ven”.

Para el alumnado las clases eran a veces monótonas, lo de siempre, pero para Neus la percepción es otra:

Entrevista Neus (3/04/06) “S.: Y la organización de la clase, ¿te sientes que lo que te mandan del C.N.L. te gustaría cambiar algo o tal cual como está?”

N.: Es que trabajan en las clases de catalán, se lleva mucha tradición trabajando en ellas, gente muy válida, muy entregada a su faena porque es muy gratificante y las directrices van cambiando a medida que pasan los años, se van modernizando. Y como es muy flexible porque la verdadera información la aportan los alumnos. El libro y tu material es una cosa, es importante pero solamente con la información que aportan los alumnos ya hay riqueza en la clase, ya no necesitas tener una gran base sino que solamente con unas directrices y la riqueza que te aportan los alumnos, ya. Y tu propia experiencia, las clases, ya no necesitas, es decir, mira me pongo este fin de semana porque no, no, no, no voy bien...No, no sientes que...sientes que van fluyendo y que vas haciendo lo que... vas cubriendo el objetivo que tienes que es el que aprendan, que hablen, que aprendan el catalán y que hablen porque el objetivo tampoco es grande. Tampoco es un gran objetivo que aprendan muchas materias, no, como el objetivo también es un objetivo sencillo, las clases son sencillas. Pero tampoco tengo la necesidad de cambiarlas porque en su sencillez ya me parece que ya tienen su provecho, a lo mejor estoy equivocada”

Lo sencillo no deja de ser importante y valioso. La riqueza de la que habla Neus es real. Pero a pesar de reconocerlo, parecería que lo que guía su acción es una programación realizada por ‘gente muy válida, muy entregada a su faena’, organización en la que se lleva ‘mucha tradición’.

Vemos así que las prácticas escolares y los significados que se le adjudican, no se

derivan linealmente del discurso de la profesora, sino que al igual que el resto de las prácticas sociales, son el resultado de una larga construcción histórica y social. Tradición que se transmite y se reproduce en las escuelas independientemente de la edad, experiencia y/o vivencia que tenga el alumnado. (Milstein, 1999)

Cierto es que una buena organización contribuye en los aprendizajes, pero cuando lo estipulado arbitrariamente o no se antepone al sentido común, al deseo ((quizás)) de la profesora y a las pretensiones explícitas de los y las alumnas de hacer otra cosa, las clases se llenan de vacíos, vacíos vivenciales, importantes e infinitamente valiosos que alimentan el deseo de aprender y hablar una lengua.

Esta burocratización de la tarea, la homogeneización y centralización de las formas de enseñar, contribuyen en algunos casos, al refuerzo de ese

“arbitrario cultural escolar dominante cuyos significados se organizan en torno a la noción de orden, y que se instalan implícitamente en los modos” (Milstein, 1999:119)

de proceder de la institución y del profesorado, que se viven y ejecutan como obvio y necesarios para el “normal” desarrollo de los aprendizajes.

Señala Maxime Greene (1995:85) “Nuestro propósito es hacer a esa persona visible para sí misma” [...] Si está inmerso en el sistema y es impermeable a lo que podría perturbarle, difícilmente podrá estimular a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Pero si, por el contrario, está dispuesto a adoptar la posición del que regresa a casa y a crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado como real, entonces su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona vitalmente abierta a sus estudiantes y al mundo”.

Quizás la presión del grupo, el no aceptar seguir de la misma manera, “el hacerse visible para sí misma” hizo que la profesora accediera a darnos la última media hora para que cada uno y cada una desarrollara un tema de su interés.

Educar exige decisión, el movernos, partir. (Antelo, 2003) En este momento la profesora

pudo “partir” para llegar y permitir a su alumnado (adulto) decir “vamos” sin el temor a que la clase, “su” clase dejase de ser de ella, para pasar (durante media hora) a ser de los y las otras: sus alumnos y alumnas. Puede ser que esta decisión no le haya generado problema alguno. Continuaba, de todas maneras con la misma organización didáctica como hasta ahora pero con un pequeño ingrediente, eran los y las alumnas las que aportaban el tema.

Pero, ¿es lo mismo abordar una asignatura (catalán para adultos) que educar? En una clase donde encontramos personas adultas ¿se instruye o se educa también?

Lo educativo es más amplio, contiene más aspectos, más significados y sentidos. Y en una clase de catalán para adultos no solo se enseña la lengua. Entran en juego valores, saberes, acciones cuyo alcance trasciende el mero aprendizaje “instrumental” de una lengua...la vida misma en la que se pone en juego.

Vemos un día llegar a Marta cargada con un viejo reproductor de diapositivas. Era el día que le tocaba a ella presentar un tema. Recuperó junto al grupo su juventud, aquellos meses que vivió en Estados Unidos con una familia y que le permitieron salir de su Cuba natal, conocer mundo y practicar la lengua. Esa tarde la media hora de exposición se convirtió en una hora, donde los recuerdos a través de diapositivas, libros, fotos, anuarios, nos transportó a diferentes lugares y épocas. Fue una clase donde todas y cada uno disfrutó, nos reímos, preguntamos y nos respondían en catalán. El objetivo estaba cumplido.

5.4. Enseñar catalán a adultos, a hombres y mujeres.

*“Un formador debe ser lo que llamo
‘el garante de una experiencia exitosa’”.*
(Enriquez, 2002: 135)

Neus tiene una larga trayectoria enseñando catalán a personas adultas y de diferentes partes del mundo. La riqueza de su experiencia es indudable, tuvo y tiene la posibilidad de conocer de primera mano costumbres, personas y hábitos de otras culturas representadas por un alumnado que en el día a día le “enseñan” perspectivas, formas y particularidades quizás desconocidas para ella, y que si no fuera por su profesión sería muy difícil conocer.

En este sentido Neus es una privilegiada, y ella lo reconoce:

Entrevista a Neus (3/04/06): Mira, puede ser, me gusta mucho el trato con la gente, siempre es diferente, cada día es diferente, es un...Tienes un enriquecimiento pues mutuo no, tienes la oportunidad de conocer a gente de muchos lugares del mundo que nosotros por, nuestras condiciones no?...sociales o económicas, como no hemos de salir de aquí, pues es la única manera que tienes de conocer gentes de todos los países, de su cultura, de sus tradiciones, de su lengua, de su manera de ser, todo lo puedes hacer pues recibéndolo, incluso haciendo clases...ya, es lo que más me gusta de mi faena.

¿Cómo aloja Neus al pensamiento diferente? ¿Cómo hospeda a la diferencia que reside en cada una de nosotras (sus alumnas) como extranjeras? ¿Cómo tramita la curiosidad del otro que intenta decodificar el enigma de la lengua? (Frigerio, 2003)

“Para un educador no habría otra forma que la práctica de la escucha.” (Frigerio, 2003: 48), pero ¿de qué escucha estamos hablando?, de aquella donde lo que interesa es la concordancia gramatical, el reconocer el tiempo verbal correcto, o aquella escucha que traspasa y acompaña lo gramatical para ir y alojarse en la persona que habla, en esta o este extranjero a quien cobijo desde su alteridad, su diferencia.

La experiencia de Neus con respecto a la diversidad de procedencia habla por sí sola:

Entrevista Neus (3/04/06) S.: Y has tenido alumnos distintos partes del mundo...

N.: Sí, sí...

S.: Alguna raza, etnia, procedencia que te haya costado un poquito más...

N.: Mira, de raza asiática, casi, prácticamente no he tenido...

S.: Chinos, no...

N.: Ningún alumno chino, y japonés uno que duró muy poquito. No sé el motivo, pero es una...

S.: La verdad es que chinos no.

N.: Chinos ni uno...

S.: No aprenden catalán...

N.: No lo sé, no sé cómo lo hacen, no sé porque al colegio los críos seguro que van, no sé cómo lo hacen...

S.: Pero los adultos no...

N.: Los adultos no están interesados, nunca han preguntado. En cambio, las marroquíes, las mujeres marroquinas siempre se han interesado mucho en venir a clase para ayudar en la educación de los niños, es su objetivo que... Yo me parece que es el más fundamental. Pero en cambio la comunidad china no, no hace este esfuerzo, no sé...

S.: El resto de las comunidades sí...

N.: Si, si el resto sí. Las comunidades europeas, las madres se interesan mucho por venir a clase, franceses, belgas, holandeses, esos sí... De todas partes del mundo, y sobre todo los sudamericanos también. Los sudamericanos muy bien, porque al ser las lenguas que se parecen mucho, no tienen... les cuestan a 1º momento, sí que se les hace un mundo, pero con 2 o 3 meses ya de estar en clase, enseguida se van enterando de todo. No hay ningún problema, además la psicología sudamericana casi españoles, es muy parecida, muy mediterránea y no, siempre hay buen rollo, no hay ningún problema.

S.: Y te gusta esa diversidad cultural que hay en clase?

N.: Si, la gracia, sí, si es muy interesante e incluso de la gente que viene de otras partes de España, de Madrid, Salamanca, País Vasco, está muy bien porque es una lección de respeto mutuo que en estos tiempos así de políticas tan agresivas,

es una cosa que va muy bien, muy bueno para todo, para las personas, para el sistema, para...

Escuchar a Neus fuera del ámbito áulico fue para mí toda una sorpresa. La sorpresa de descubrir a una persona que goza con su hacer, que le agrada lo que hace, que valora lo que de diverso, diferente y heterogéneo tiene su clase.

Quizás la pena (la mía) es haber descubierto esta faceta fuera del aula, y casi después de tres años⁷². La pena también es que aquella alumna o alumno que no haya tenido la posibilidad de hablar en privado con ella, no conoció la riqueza que encerraba su experiencia, en definitiva, lo que se “escondía” dentro de una docente ordenada, distante y recatada.

Marta tiene una explicación al respecto:

*Entrevista a Marta(12/05/06) “pero es como...te acuerdas que yo te dije, que a veces hay **extranjeros que se pasan de raya**, y uno no sabe, porque cada uno tiene sus costumbres y a lo mejor ella, por eso toma su distancia, pero no sé”.*

Trabajar con la diversidad y con personas adulta encierra a su vez alguna dificultad. Comunicar, examinar, ir detrás de la gente es algo que a Neus no le agrada:

Entrevista a Neus (3/04/06) S.: ¿Y lo que no te gusta de las clases?

N.: Lo que no me gusta de las clases son los exámenes, tener que evaluar adultos, es muy duro tener que decir a la gente que no pasa, que no tiene suficientes conocimientos, que tendría que estar en alfabetización, eso es muy duro, y tienes que hacerlo a veces. Tampoco me gusta pues el aspecto burocrático, cuando son épocas de inscripciones, pues tener que llamar a la gente: mira que vienes, o no vienes...Ir detrás de la gente tampoco es muy agradable. Los que estamos con adultos ya sabemos que es un poco el handicap no? El adulto tiene que venir por sí mismo, no es como la persona joven o el niño que lo llevan sus padres. No, porque el adulto tiene que dejar un montón de cosas para venir a clase y entonces hace que falte mucho a clase, que no asista regularmente, tienes que llamarlo, tienes que estar detrás. Es una faena que es un poco dura pero bueno, no es nada,

⁷² ¿O no supe ver más allá?

casi me gusta todo (...) Y lo que menos es el horario, porque cada tarde hasta las 9 de la noche, no dejo la faena hasta las 9 de la noche, cada tarde, cada tarde. Y es un horario que te priva estar con la familia, te priva de muchas cosas, pero ya sabes que tienes que hacerlo. Tienes que hacer esto o...

Trabajar con personas adultas requiere de un posicionamiento y habilidades que hacerlo con otra franja etárea no lo demanda.

Es real que el adulto tiene que venir solo, que debe hacerlo porque lo desee, porque las circunstancias lo exigen, por qué... Si ello es así, entonces no podemos pensar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje alejado de estas consideraciones y “escolarizar” a estas personas adultas (que aportan saberes y experiencias a la relación educativa) como si niños o adolescentes se trataran.

A los adultos, dada la complejidad de sus vidas y los compromisos que deben afrontar día a día, hay que “ganárselos” con otras herramientas, desde otros parámetros y con otras estrategias.

El aprendizaje debe convertirse en un momento de goce personal y grupal, un momento de distensión y abandono de las preocupaciones cotidianas, de descubrimiento, de hallazgo y exploración de lo nuevo que se le presenta.

Neus valora positivamente que un adulto asista a clases, y lo señala de esta manera:

***Entrevista a Neus (3/04/06)** “...Es que la persona que viene a clases de catalán es muy buena persona, es una persona encantadora, porque claro, una persona que hace el gesto (lo remarca) la generosidad de venir, a aprender una lengua que no es obligatoria. O sea, eso ya dice mucho de esta persona, es una persona con voluntad de aprender, de agradar, de ser generoso, de no ser mezquina. Ya es normalmente una persona que es muy buena persona, que te facilita mucho las cosas, porque no te sienta ningún problema. Dieciséis años o más que estoy trabajando, problemas grandes de irte a casa mal, nunca, nunca de momento (toca madera, nos reímos)”*

5.5. Un cierre con tristeza...

Neus ya no está en Camprodón. La llamé en diferentes oportunidades y no pude dar con ella.

No sé cuantas de las alumnas y alumnos que asistimos a estas clases de catalán logramos el objetivo de hablarlo. Cada una en su ámbito profesional lo utiliza con mayor o menor fluidez y podemos ayudar a nuestros hijos en las tareas escolares.

Tres años son muchos, de ellos nos quedan recuerdos, el haber aprendido (mejor o peor) una lengua y el haber compartido experiencias de vida y de relación inmejorables.

Entre el grupo de mujeres seguimos viéndonos, (de forma más distanciada) Leonor, Mónica, Marcela, Hanan y yo. No es que lo hagamos todas juntas, sino en pequeños subgrupos y cuando las circunstancias, el tiempo, las obligaciones nos lo permiten.

Lamentablemente nos volvimos a reunir para acompañar y dar el último adiós a Marta. Esta partida nos dolió y entristeció a todas. Una parte de nosotros se fue con ella.

Llamé a Neus para contarle, pero no la pude ubicar, sin embargo sé que le avisaron. Seguramente su tristeza es compartida, había acompañado y se había preocupado por Marta a lo largo de su enfermedad.

Cada vez que por las calles de Camprodón me encuentro con alguna ex compañera, pasamos un buen rato hablando, recordando, preguntando una de la otra. El dolor por la ausencia de Marta sale. Ella ya no está pero su presencia sigue viva en nuestros recuerdos y corazones.

No puedo en este triste final reconocer lo que durante este largo camino de investigación representó para mí.

Fue mi vida y la de otras y otros las que estuvieron presentes. Tantas cosas compartimos... secuencias como la vida misma, nacimientos, casamientos, enfermedades y muerte. Todo, y entre todas. Y todo ello fue posible porque tuvimos un ámbito que posibilitó la unión, ámbito escolar y de aprendizaje del catalán que con sus claros oscuros, nos facilitó conocer a otras y otros diferentes a nosotros pero muy iguales entre sí.

Entrevista a Leonor (23/02/06) “...Viniendo de afuera tenemos algo en común, nosotras, por sí mismo tenemos cierto interés escondido. Digo yo, porque no iba buscando grupo, pero escondido de relacionarme, y encuentras ese punto en común que venimos todas de afuera. Yo creo que es ese punto en común, es como decir, nos reunimos aquí es como que nos, es más fácil sentirte acogido porque estás en tu ambiente, entre comillas, aunque venimos todas de clases sociales diferentes y no te vas a ir de fiesta con todos ni a ninguna parte te vas, pero yo creo que es este punto en común”.

Nadie seguramente buscaba un grupo, pero el grupo apareció, se dio, lo vivimos.

Las diferencias entre todas siguen, a veces se mantienen, pero los vínculos, algunos más fuertes que otros se conservan. Los recuerdos muchos alegres, algunos muy tristes nos acompañarán siempre.

El catalán como otra lengua ya está en nosotras, el objetivo seguramente está cumplido.

PARTE TERCERA

**SABERES COMPARTIDOS QUE
RENACEN DESDE Y A PARTIR
DE LA RELACIÓN.**

CAPÍTULO 6: CUANDO UNA NUEVA REALIDAD INVITA A LA REFLEXIÓN.

Vivir en Barcelona hizo que muchas cosas cambien: costumbres, ritmo de vida, hábitos y nuevas relaciones.

Pero el cambio más significativo es aquel que se produjo en mi interior, en mis pensamientos, ideas y representaciones. Esto lo puedo reconocer gracias a la tesis doctoral.

La tesis me ha posibilitado reflexionar acerca de aspectos y circunstancias de la vida que antes (al no vivirlas) no eran objeto de atención y menos de introspección. Reconozco que el gran choque (positivo) que implicó el llegar a Barcelona fue muy grande. La ciudad me deslumbró, la disfruté desde el primer momento. Recuerdo con alegría, nostalgia y a veces con vértigo las circunstancias vividas en aquella época de acomodación y reacomodación familiar a esta nueva realidad.

Adaptación entre paulatina, presurosa pero firme. La diversidad que percibía a mi alrededor me fascinaba, pero no desde lo folklórico que tiene cada cultura, sino desde el descubrimiento de lo singular que tenía cada persona que conocía, donde lo cultural era un factor más de aprendizaje.

Las concepciones de la vida, las opiniones acerca de determinados temas, de la vida, la muerte, la esperanza, el desarraigo... me hicieron ver y escuchar más allá. Podía comprender y experimentar en primera persona lo que implicaba ser tolerante y respetuosa ante la diferencia y los y las diferentes, personas quienes a veces eran opuestas diametralmente a mí.

A pesar de ello, o justamente por ello comencé (sin proponérmelo) a tejer una red de relaciones como si de una especie de telar multicolor se tratara, con puntos de intersección dispares, desiguales, heterogéneos pero preciosos a la vez.

Jedlowski (2003: 38) señala que “la amistad es aquella relación en la que, relatando, se nos reconoce recíprocamente la dignidad de los testimonios de la existencia”.

Y eso fue lo que cimentó muchas de las amistades que tengo.

Tiempos de escucha, de “atendernos” mutuamente; momentos cronológicamente breves, pero afectivamente intensos, llenos de significados y muchos con sentido.

Hanan, Marcela y Marta aceptaron sin problemas, sin mayores preguntas, sin muchos interrogantes participar en la investigación. Solo una de ellas preguntó más, argumentó acerca de que si su colaboración iba a resultar importante o valiosa para el estudio.

6.1. LOS CAMINOS DE RELACIÓN SE ENTRECRUZAN. HILVANANDO LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN.

¿Por qué invitar a tres mujeres a que compartan su vida en una investigación?, ¿Por qué puede interesar sus vidas en una investigación educativa?, ¿Qué pueden aportar mojones de sus vidas en el estudio y análisis de unas clases de catalán?

Estas y muchas preguntas más me hice a lo largo de la investigación. ¿Qué era lo políticamente correcto?: hacer una serie determinada de entrevistas a todo el alumnado que asistía a clases de catalán en Camprodón y/o pueblos aledaños, buscar seres anónimos que dieran su opinión, o compartir con determinadas personas aspectos de su vida donde las clases de catalán formaran parte (más o menos importante) de su cotidianeidad.

Consideré que esta última opción era la que más me enriquecía y enriquecía a la investigación.

Entonces, ¿Cómo comenzar a relatar la vida de estas tres mujeres? ¿Por dónde? ¿Con quién?

Me une a ellas el haberlas conocido en clases de catalán. Las tres somos distintas, no solo por provenir de diferentes países y culturas, sino porque nuestras edades y la generación a la que pertenecemos marcan también las distancias: Marcela y Hanan rondando los 30, Marta los 60 y yo los 40. Sin embargo parecería que ese factor no impidió que las relaciones se establecieran y alimentaran en diferentes lugares y circunstancias.

Diario de campo (finales de julio 2004) “Llego a casa de Katy. Ya están todas, Hasan, Iván y el novio⁷³ de Marcela. Estamos Katy, Marta, Marcela y yo en la cocina colocando la comida en los platos y calentando otros. No sé por qué pero en ese lugar y entre nosotras sentí que las conocía hacía mucho tiempo. Yo acababa de llegar de Andalucía. Ellas me preguntan sobre el viaje y les cuento que había estado en Almería viendo a la familia y que siempre volvía feliz y reconfortada. Allí Marcela comenta que a ella le pasa lo mismo con su familia, que son muy unidos, que están permanentemente en contacto, que viven en Barcelona, en cambio en esto notaba diferencia con la familia de su novio.”

Posiblemente “las confidencias” operan como artilugios, instrumentos valiosos de relación. Confiar en alguien sentimientos y experiencias es entregar y depositar en la otra (independientemente de la edad), parte de nuestra vida, historia, de nosotras mismas.

Pero estas confidencias no surgen espontáneamente. De alguna manera es necesario “construir” y crear las condiciones para que las relaciones de confianza se expandan, se desarrollen a través del respeto a las diferencias, a las singularidades.

Hanan, Marcela y yo habíamos comenzado las clases en el mes de octubre del 2003. Las tres nos conocíamos.

Hanan era hasta esos momentos la persona con quien yo había establecido una relación más fuerte. Tanto que cuando alguien quería saber algo de ella, me preguntaba directamente.

Con Marcela había compartido muchas de las tertulias de café después de clase de catalán, en cambio con Marta menos ya que se había incorporado al grupo en el mes de febrero.

⁷³El novio de Paula es un joven catalán. Era el único “autóctono”, el resto éramos todos y todas extranjeras. En un momento de la reunión advierte la situación, manifestando que en esos instantes se sentía extranjero en su propio país.

Transcurrido⁷⁴ algunos días y después de aquella reunión de finales de julio, recibo una llamada de Marta, pidiéndome un asesoramiento pedagógico concreto con respecto a la enseñanza del inglés a niños pequeños. Esa llamada representa para mi, el reconocimiento de mi persona por parte de esta mujer a quien hacia relativamente poco tiempo que conocía.

Reconocer a otra u otro comporta descubrir, distinguir que está entre nosotros, con nosotros. Es tenerla en cuenta, estar al tanto de su existencia, identificarla.

En septiembre y ante la necesidad de traducir al castellano unos textos en inglés, me viene a la memoria Marta. Me pongo en contacto con ella y acordamos en hacer el trabajo juntas.

Marta podría ser mi madre. Tiene un poco más de 60 años y creo, nos descubrimos durante ese tiempo compartido. El coincidir durante estos momentos de producción, acompañamiento y trabajo alimentó nuestra relación. Mientras se comparte el tiempo, es casi inevitable que una se interese por la otra, que relatemos mojones de nuestras historias, que comuniquemos aspectos de nuestras vidas.

Cuando la relación estaba más afianzada, pasado los tres meses, le propongo formalmente a Marta participar de la investigación.

***Diario de campo (Finales de noviembre de 2004)** Hoy fui a casa de Marta y tuve una charla sobre la tesis. Hacía mucho frío. Fui con la grabadora y ante mi consulta de si podía utilizarla, me señala con la mano que espere, que quería primero saber qué era lo que yo necesitaba. La percibí reticente, en momentos con recelo. Quería, lógicamente saber de qué se trataba el tema. Le expliqué en qué consistía la investigación y ella **se preguntaba y me preguntaba** si podría aportar algo, ya que ella es grande, y poco puede decir.*

Este posicionamiento de Marta me planteó una duda. ¿Ella siente realmente eso o es que no desea participar y no me lo dice?

⁷⁴ Utilizaré tres estilos de letras diferentes para identificar los relatos de Marta, Hanan y Marcela

Cuando le explico detenidamente lo que ella desde su experiencia podía aportar, accede. Le interesa mucho el anonimato, quiere buscarse un seudónimo. La tranquilicé al respecto”.

El valor del saber de la experiencia a veces no es apreciado por los otros pero tampoco por nosotros mismos.

¿Por qué esta mujer de 60 años, con una experiencia de vida invaluable, es capaz de sentir que ella no puede contribuir en nada en una investigación?

En el mundo de la llamada gente de la tercera edad existe en ocasiones, esa vivencia o concepción de que poco o nada pueden aportar, que ya están en la última etapa de sus vidas, en la decadencia. Es como si los ciclos vitales hubieran pasado sin dejar huellas, o las que tienen no sean válidas para los tiempos que corren.

Esa auto imagen, acaso degradada de ellos mismos tendrá que ver quizás, con la percepción que desde algunas personas, círculos y medios sociales-culturales reciben.

El preguntarse **para qué o qué podía aportar** a la investigación habla también de la concepción enraizada que se tiene con respecto a los saberes, a lo científico. Parecería que solo es “aportable” e importante lo que desde la ciencia (y cuanto más exacta mejor) y desde lo dicho por “otros” cuyo reconocimiento sea explícito.

Entonces, ¿Cómo puedo descubrir saberes en las experiencias vitales? ¿Qué valor tiene lo que a una mujer, cubana, mayor de edad le sucede y le ha sucedido?

Hanan fue la primera a quien invité a participar y que aceptó.

Con ella la relación estaba consolidada, nos conocíamos, habíamos compartido muchos momentos. De alguna manera era yo la que la vinculaba al grupo, era la persona en quien ella se apoyaba.

Su incorporación en el grupo, los celos que algunas personas le

tenían, el respeto y cordialidad que otras manifestaban eran objeto de registro por mi parte. Y mi observación en algunos casos no había resultado ser tan diferente a lo que ella veía y sentía con respecto a ciertas compañeras.

Después y con el tiempo, en una entrevista en profundidad es ella la que termina reafirmando lo que en clase yo había visto.

Hanan, a lo largo de este proceso me enseñó muchísimo, me introdujo a un mundo, a una cultura donde ser musulmán, marroquí, oriental lo viví desde otro lugar y de otra manera.

Muchos de mis temores, recelos y prejuicios se disiparon, otras cosas, explicaciones y puntos de vista, nunca las entenderé. No obstante, las respeto.

A finales de enero de 2005, le consulto a Marcela si podía darme una entrevista para mi tesis, a la que accede abiertamente; aunque no era una invitación formal a participar de la investigación.

En febrero me reúno con ella en un bar y le hago una entrevista que giró alrededor de su proceso migratorio en Cataluña.

Debo reconocer que a Marcela no la conocía mucho. Era verdad que a partir de la reunión social en casa de Katy, las relaciones entre algunas habían comenzado a forjarse desde otro lugar. Y con Marcela pasaba eso.

Concluía la hora de clase y nos íbamos algunas a tomar café, charlábamos.

No obstante, fue esa entrevista la que señaló para mí el inicio de otro camino.

Más que de una entrevistadora y una entrevistada se tratara, sentí que estaba frente a una amiga con quien me gustaba estar.

Yo a estas alturas de mi experiencia investigativa había efectuado muchas

entrevistas a distintas mujeres, pero con Marcela pasó algo que me es difícil explicitar. La empatía operó abiertamente. No conocía nada de su vida, de su historia, era mi primera aproximación, pero parecía que hacía mucho tiempo que nos conocíamos.

Yo no tenía muy claro a qué otra mujer invitar a participar de la investigación. Hanan y Marta ya habían aceptado, pero me faltaba alguien más. Y fue justamente Marta la que me sugirió que invitara a Marcela, con quien ella tenía más relación fuera de las clases de catalán. Así un día de abril del 2005 y en la puerta de la institución le consulté si quería participar de la investigación.

Marcela accedió sin reservas, recaudos ni muchas preguntas, solo preguntó desde cuándo y dónde quería yo que ella me contara su vida.

6.2. A VECES LA INVESTIGACIÓN NO PUEDE EMPEZAR... O NO CORRESPONDE SEGUIR.

“Cuando realizas entrevistas hay miles de niveles de comunicación y, a veces, compartes cosas que son difíciles de transmitir” (Sanchís, 2004: 122)

Esto es lo que justamente me ocurrió durante el proceso investigativo.

Afloraban comentarios, detalles, pormenores....que no debía ni podía transmitir por respeto a las entrevistadas o porque lo que relataban no tiene vinculación con la investigación (pero sí sentido en y para la relación y empatía que circulaba entre ellas y yo).

Empezar con ellas me costó mucho, no encontraba a veces ni el tiempo ni el lugar para hacerlo, a pesar de que el tiempo y el espacio real existían. Era, sin lugar a dudas yo la que me ponía los límites, era yo la que tenía miedo, era yo, no ellas.

6.2.1. Marta: parte de su historia y aquellos imponderables de la vida.

Antes y durante mi trabajo investigativo había percibido cierto recelo en Marta con respecto a su participación.

Me preguntaba una y otra vez por qué me pasaba eso, qué era lo que ocurría o me ocurría para que ese sentimiento apareciera. Esto me hizo cuestionar en más de una oportunidad su participación en la investigación. No por mí, sino es que no quería que primara mi deseo de indagación sobre y ante el de ella. No pretendía violentarla, comprometerla, anhelaba crear las condiciones para que fuera ella la que tuviera la libertad de decisión. (Porto, 2002)

Resuelvo entonces, consultarle directamente a Marta, planteándole que si no deseaba o no podía participar, que me lo dijera que no pasaba nada. Rotundamente me responde que no, que continuáramos con las entrevistas.

Esta situación me llevó a recapacitar y deliberar acerca de lo que designé

“**desconfianza**” de Marta ante su implicación en la tesis, desconfianza que la visualizaba permanentemente en su insistencia en preservar el anonimato. Ese deseo lo consideraba totalmente legítimo, pero lo que me llamaba la atención era la redundancia en su petición.

Analizar e interpretar es una tarea que conduce a y por distintos caminos, es como si de un laberinto se tratara. Tenemos claro el inicio, la entrada al sendero está allí... Entramos, nos introducimos...pero después de andar un trecho advertimos que ese atajo no tiene salida. Retrocedemos, y al hacerlo ya no estamos ni somos los mismos que antes...contamos con una nueva experiencia alimentada por este error...

Así, seguimos caminando, agudizando la observación, el tacto, vemos donde quizás antes habíamos dejado de ver...continuamos; nos abrimos del camino, desandamos los senderos... buscamos nuevos rumbos.

La reflexión analítica implica enlazar frases, acontecimientos, comentarios, aunque los mismos no tengan relación aparente alguna.

Todo ser humano no puede despojarse muy fácilmente de la época histórico-antropológica que le tocó vivir. Y en Marta, como en cualquier persona eso se pone en evidencia.

Su vida, su historia, sus experiencias están vinculadas a su **SER cubana** en un momento histórico anterior a la Revolución y durante la misma. Estas circunstancias y, evidentemente otras han moldeado un carácter, una conducta, un proceder... una manera de interpretar las situaciones.

En muchas de las conversaciones informales que tuvimos, ella puso de manifiesto eso y abiertamente surge en una de las entrevistas que le efectúo:

***Entrevista a Marta (6/04/05):** “Mira, cualquier discurso diferente al oficial se puede considerar como una amenaza, que es la explicación que se da siempre ahí. Eso hace que exista como una autocensura... ahí todo el mundo sospecha de los demás y entonces tú te cohíbes de hacer comentarios. Eso es la falta de libertad, de libertad de expresión, tú*

misma te cohibes porque nunca te cuentan todo, te sientes observada todo el tiempo. Uno tiene un modo de expresarse también de esa forma y al final vives muy cohibido...hasta dentro de la misma familia. ¿Por qué, qué pasa? Hay personas que están muy vinculadas, que están comprometidas a salir al paso, a todo, y dentro de la propia familia hay de todo... niveles de compromiso. Porque yo tengo familiares muy cercanos que están muy comprometidos con el régimen, entonces yo trataba de callar de no comentar nada, cada uno mismo se limita. Y cuando tú vienes a verle, estas llevando una vida muy... dentro de este sistema central... uno mismo se cierra y no se puede ser feliz”

Desconfiar es no fiarse de nadie, es sospechar de todos y de todo...y si no puedo siquiera explayarme con un familiar, ¿con quién me desahogaré?

Observarla a Marta, advertir la reserva que tenía hacia ciertos temas, personas o acontecimientos me permitió dar respuesta a mi gran interrogante acerca de su intervención en la tesis.

Aunque la propuesta de participación la realicé en noviembre de 2004, la primera entrevista formal para la investigación la dejé esperar.

Los imponderables de la vida hacen que los caminos trazados previamente sufran alguna modificación y cambio.

Mientras trabajábamos juntas (noviembre 2004) a Marta le detectan una enfermedad. Todo se desarrolló con mucho apremio, hasta que fue operada de urgencia un 31 de diciembre de 2004.

Esa circunstancia hace que mientras está convaleciente en su casa, vaya en diversas oportunidades a verla, a visitarla, pero de la tesis nada.

Las conversaciones eran recurrentes e interminables, ella necesitaba hablar de lo que le pasaba y tener a alguien que la escuchara, mientras saboreábamos la “ceremonia” del desayuno. Estaba viviendo tiempos muy difíciles y nos habíamos elegido mutuamente para estar allí juntas.

El deseo de Marta era que todo volviera a la “normalidad” lo antes posible. Quería retomar las clases de catalán, “para no perder al grupo de

compañeras". Me preguntó cuándo comenzaríamos con las entrevistas para la tesis, estaba ansiosa, ávida por continuar con su vida, como si no estuviera pasando nada. Como si la operación y el diagnóstico hayan sido una pequeña coyuntura pasajera, ya superada. Era como si una fatídica piedra hubiera sido lanzada en su "estanque" personal y las aguas encrespadas les estuvieran movilizandando todas sus vivencias, recuerdos y temores. Tenía una necesidad de relatar-se, de contarme su vida, los caminos por los que había transitado y los que deseaba transitar.

No obstante, ¿Qué era más importante en ese momento, mi tesis o lo que a Marta le estaba pasando? Yo necesitaba preguntar e indagar a su experiencia, a su historia; ella luchaba por su vida, por su existencia. Por ello, no consideré prudente comenzar. Esperé que el tiempo acomodara las cosas, que Marta se "calmara" y apaciguara su espíritu, que contara lo que quisiera. Para eso sí estaba yo, pero no para teorizar en función de su historia personal, no en esos momentos.

Sentía y observaba que Marta me necesitaba y yo necesitaba acompañarla. Esa necesidad mutua nace de la relación, del afecto que hacia la otra vamos desplegando, alimentando, cultivando. Ella estaba experimentando unos cambios radicales en su vida, donde a partir de ese momento tendría que enfrentarse a estudios, tratamientos y procedimientos que abarcarían el resto de su vida. (Ares y Sans, 2003)

***Diario de campo (enero de 2005)** Salgo de clase con Marcela y le comento que me iba a casa de Marta para verla ya que hacía tiempo que no venía a catalán. Me dice que aprovechará y vendrá conmigo. Llegamos las dos y Marta al vernos se pone contenta. No sé por qué pero no la veo muy bien. Comenta que esa mañana había estado en el Hospital y que habían comenzado con el tratamiento. Cambia de tema, hablamos de la clase, qué había pasado, nada trascendente. Marcela se va y me quedo sola con ella. Allí Marta se explaya y me comenta lo mal que lo había pasado en el hospital porque había tenido una baja de*

presión muy grande, que se había descompuesto. Ella se sentía muy mal pero que las enfermeras la habían atendido tan bien, qué gente buena, decía, y me llaman por mi nombre”

Ese hoy y presente era doloroso para Marta. Sentí junto a ella y en esos instantes que nuestra relación era más fuerte de lo que nos imaginábamos. Nos habíamos confiado mutuamente nuestras historias y hoy era ella la que me “escogía” para abrir su corazón, seguramente inquieto por lo que estaba viviendo.

A veces estamos convencidos de que las relaciones que establecemos a lo largo de nuestras vidas son meras relaciones sociales. En ellas lo que prima es el ejercicio del poder, poseído o deseado. (Rivera, 2001) En cambio, hay otros tipos de relaciones que fluyen, que crean y recrean otro tipo de vinculaciones, relaciones humanas que se resignifican desde otro lugar, desde el reconocimiento, aceptación y valoración del otro o la otra desde su singularidad, sin invadirle su espacio o dejarle sin libertad. (Blanco, 2003)

Siempre percibí que con Marta mantenía un tipo de relación donde las dos nos adjudicábamos autoridad.

“La autoridad no es de nadie, nadie es “autoridad”, sino que sostiene relaciones que pueden ser de autoridad; pero solo mientras hay alguien que te la reconozca” afirma Blanco (2003: 118)

Quizás en este reconocimiento mutuo de autoridad operó el no confundir los deseos individuales como si fueran colectivos, no invadimos espacios, ni nos limitamos nuestras libertades.

En los diálogos que entablábamos salía siempre esto de que *“contigo puedo hablar ciertas cosas, porque tu experiencia es muy rica, me entiendes”*, me decía Marta. A mi me ocurría lo mismo.

Todo este proceso previo a la formalización de la primera entrevista para la tesis, estuvo enmarcado dentro de la vivencia de la enfermedad, donde lo que

importaba era su recuperación. Era un momento donde la toma de decisiones vinculada a su tratamiento centraba prácticamente todas nuestras conversaciones, necesitaba de algunos (muy pocos) que la ayudaran a disipar sus dudas, a deliberar sobre sus temores. Yo estaba allí para escucharla, acompañarla...pero liberada de la tesis.

A lo largo del proceso anterior y durante la investigación, cuando Marta se relata aparece sólo una parte, aquella que ella libremente y sin coacción decide explicar o puede explicar. (Porto, 2002)

De igual manera, mis preguntas se dirigían hacia donde yo deseaba conocer o podía conocer. El límite lo establecía en función de lo que interpretaba que a Marta le podía más o menos importar.

Hubo así temas que nunca fueron abordados, no solo porque no eran pertinentes, sino porque no correspondía indagar.

6.2.2. Hanan y mis desconciertos.

La autoridad, el reconocer a la otra persona debe permitirnos también aceptar el deseo de no relación, momentánea o para siempre.

La relación con Hanan no estuvo exenta de momentos de incompreensión, desconcierto, desagrado. No sé por parte de Hanan, pero sí desde mi lugar.

Muchas veces a pesar del esfuerzo que hacía, no comprendía ciertos posicionamientos de esta mujer, joven, marroquí, musulmana, que me llevaban al enojo, no con ella concretamente sino con la situación, o la explicación que daba a ciertos acontecimientos.

***Diario de campo (diciembre 2004)**”Hace tiempo que el marido de Hanan no tiene trabajo. Ella está embarazada y le pregunto cómo harán, que un bebé implica gastos, ella me dice “Dios ayudará, no*

hay que desesperarse”. A veces me asombra este posicionamiento, la tranquilidad con la que lo expresa. Hablando un día se lo cuento a Ana Arévalo con quien analizamos la situación. Ana reflexiona: “quizás es así como hay que tomar la vida y no atarse a lo material”, me contesta.

Diario de campo: (febrero, marzo de 2005) *“Siempre le pregunto a Hanan si ya consiguió trabajo su marido, a lo que responde que no. Que está cobrando el paro. Me llama la atención lo que recurrentemente me dice: “Dios proveerá, no hay que preocuparse, que si Dios quiere las cosas se solucionarán, que si no, no”. Estas respuestas a veces no las comprendo. Me preocupa su situación, cómo hará, qué hará, pero ella lo mira de otra manera. Quizás estoy anteponiendo mi forma de pensar y actuar a la de ella y por eso me cuesta entender. Yo soy creyente y creo en Dios, pero considero que no basta con esperar, hay que buscar, actuar”.*

Estas escenas me molestaban, me producían cierto enojo, incompreensión. Ante ellas tomaba distancia, quizás para vislumbrar qué era lo que estaba pasando, quizás para apaciguarme. Sentía que no podía experimentar “culpa” ante lo que me pasaba, debía “escuchar” también a mis sensaciones, y aprender a dotar de significados a mi hacer partiendo de mis sentimientos, (Manenti, 2002) de aquello que yo sentía como verdadero y evidente en las situaciones en las que me encontraba.

No obstante, no quería anteponer percepciones, prejuicios y miradas a nuestra amistad, y al proceso investigativo.

Pasó el tiempo y en él y con él muchas cosas. Pienso y estoy convencida que este tiempo de

“espera, el retraso no son otra cosa más que el tiempo necesario para que se cree el espacio, el lugar en el que el acontecimiento

pueda tener lugar” (Faccincani, 2002:148).

Hanan seguía confiándome sus sentimientos y ante circunstancias puntuales yo sentía y pensaba muy distinto a ella, sucesos relacionados a su ámbito familiar, a acontecimientos de proyección internacional y, vinculada directamente al mundo musulmán, no directamente a ella.

Eran sus razonamientos ideológicos más que su posicionamiento religioso lo que me impedía empezar con las entrevistas. No podía porque mi "enojo" y "fastidio" eran superiores, eran inevitables....a los fines de la investigación.

Sin embargo, y a pesar de todo, mi sentimiento como amiga no cambió nunca. La acompañé casi a diario, de amiga a amiga, de mujer a mujer...pero como investigadora no podía.

Nuestra relación giraba alrededor de cómo crecía la bebé en el vientre; de si se movía; de lo que tenía preparado para llevar al hospital; de sus cansancios, miedos e incertidumbre ante lo que vendría.

En cada consulta que le hacía intenté ser prudente en lo que preguntaba y cómo lo preguntaba, en lo que decía y cómo lo decía. Pero Nunca me silencié, siempre expresé lo que pensaba o sentía, se lo planteaba como duda, inquietud, deseo de saber y conocer lo que le pasaba y por qué actuaba de una manera u otra.

Pero como con este "enojo" no podía y no convenía investigar, dejé que el tiempo pasara y recién en julio del 2005 y con Sayida en su pecho, pude hacerle la primera entrevista formal para la tesis.

6.2.3. Marcela y lo que debe callarse.

Marcela se casaba en septiembre de 2005. Llevábamos meses trabajando con su historia de vida, a través de dos entrevistas. Advertía que cada vez que nos juntábamos a revivir su biografía, el momento se constituía en un tiempo vivido plenamente por las dos. A mí me agradaba mucho encontrarme con ella.

Sin embargo, durante una entrevista y meses antes de su casamiento advertí que no estaba bien, que las circunstancias que estaba viviendo y que le tocaría vivir; esta nueva etapa en la que entraría, le estaba generando cierta crisis y conflicto.

Mientras relataba su vida pasada, "filtraba" las preocupaciones y malestares que estaba viviendo, su angustia era evidente. Decidí parar la entrevista. Minutos después de ello, me llama por teléfono pidiéndome que lo que me había dicho no lo pusiera en la tesis. La tranquilicé, preocupándome por ella, por su situación, por su angustia.

Seguimos viéndonos, conversando y tomando café, pero no introduje más la cuestión de la tesis. Dejé que el tiempo pasara.

Después de menos de un año retomamos las entrevistas.

Como señala Sanchís (2004:244) "La vida no es lo que vivimos sino momentos que seleccionamos. Hay que seleccionar con conciencia"

Y seleccionar cuando se está removiendo parte de nuestra historia personal,

historia construida en compañía, en tiempos y contextos sociales precisos y diferenciados a los que hoy y ahora le generaba a Marcela temores y miedos. Miedos y temores ante lo que ella cree y siente que podría pasar, inquietud porque intuye que algo no saldrá bien. Por ello es que callar a veces es lo más saludable...así al volver a recordar, la herida que estaba abierta, quizás ya está cicatrizada...

6.3. CADA UNA ESCOGE DESDE DÓNDE COMENZAR A RELATARSE...

Es llamativo, sintomático y significativo el lugar, los tiempos y acontecimientos que cada una elige para relatarse.

“La vida no es lo que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla...” (García Márquez, 2002:7)

Había tenido una entrevista con Laura Torradella⁷⁵ acerca de cómo realizar las historias de vida, por dónde empezar y el posicionamiento que como investigadora debía tener.

Con estos datos, más el análisis de la bibliografía que acerca de historias de vida había consultado me acerqué a las entrevistas iniciales. Debo reconocer que me acercaba “llena” de datos bibliográficos, de los pasos que debía seguir y cómo hacerlo. Sin embargo en la mitad de las entrevistas y relatos advertí que la “ciencia”, no podía restringirme tanto, que no eran los dictámenes desde fuera los que tenían que guiar mi investigación. Eran ellas, Marta, Hanan y Marcela las que señalaban los caminos y no podía yo interrumpir o introducir a los cánones científicos cuando lo que estaba en juego y desplegándose era la vida, los afectos y emociones de estas tres mujeres.

Por ello quizás las tres fueron distintas, las tres me deslumbraron, las tres me emocionaron.

⁷⁵ Torradella, L.: está especializada en sociología de la familia, género y desigualdad social y es Investigadora en el Institut d'Infància i Món Urbà de Barcelona.

6.3.1. Marta, su jubilación...y disponibilidad hacia los otros.

Los caminos por los que vamos atravesando a lo largo de nuestras vidas señalan también el lugar donde detenernos y elegimos contarnos.

Una vida centrada y disfrutada desde el trabajo es el lugar desde donde Marta comienza su relato.

Entrevista a Marta (6/4/05) S: me gustaría conocer todo lo que quieras explicar acerca de tu vida. Empieza por donde quieras, episodios o experiencias que creas que sean importantes para ti.

M.: Cómo te diría yo... no es una autobiografía, porque yo te hablaría a partir de mi jubilación que es lo que me tiene más trastornada...En realidad cuando yo me jubilé, como te decía, el sistema de allá es algo tan incoherente que yo no me podía quedar viviendo en mi país y por eso decidí venirme con mi hijo y su familia. Porque allí de todas maneras la pensión es tan poca por mucho que uno haya trabajado. Yo trabajé 47 años ininterrumpidamente... la pensión, el seguro social era en un equivalente... en divisas era, tan, tan bajo que no servía para vivir”

Las personas, al mismo tiempo que somos hombre o mujer, niño o niña; tenemos un rol que nos relaciona con algo o alguien; un nombre que nos identifica como tal y una edad que nos indica a qué y en qué grupo de “pertenencia” nos tenemos que integrar temporalmente. (Lloret, 1997) Unas edades, que según seamos hombre o mujer señalan también ciclos o trayectos de nuestra vida, donde el cierre “activo” está institucionalizado a través de la jubilación. Poco importa si esta persona -productivamente hablando- está todavía en condiciones, con fuerzas e iniciativa. Se debe respetar este ciclo biológico y esta configuración psicosocial.

La jubilación es una situación que muchas personas están esperando. Los proyectos inconclusos, nuevos propósitos, posibilidades y el tener más tiempo se les presentan como una alterativa y una fuerza para seguir adelante. Pero

esta situación no es universal ya que las perspectivas futuras no se presentan ni vislumbran igual para todos. Por ello, emigrar se manifieste como la única disyuntiva posible para muchas personas jubiladas.

Migrar es una experiencia tan impactante y trascendente que su incidencia y asimilación dependerán de la etapa de la vida en que se produce. Arribar a un nuevo país, ciudad, región siendo ya adulta mayor y jubilada tiene unas dificultades y unos significados específicos, puesto que esta mujer es una persona que *“tiene mucha más historia vivida que por vivir”* (Grinberg y Grinberg, 1984: 154). De allí que, sus expectativas sean diferentes a las de un adulto medio cuando emigra, para quien la esperanza y el deseo lo impulsa a emprender, persistir y luchar por una vida mejor.

La migración de Marta es desde el análisis, una migración forzada, forzada por las injustas condiciones que el permanecer en su país tendría. Ella misma lo señala al hacer referencia a sus 47 años de trabajo ininterrumpidos... y sin posibilidades reales de poder subsistir de él.

La filiación laboral que tenía en su ciudad, con su círculo de relaciones y vinculaciones se cierra drásticamente ante la imposibilidad de vivir dignamente del fruto de su esfuerzo.

Entrevista a Marta: (6/04/05). *“Y a mi lo que me tenía más preocupada era terminar mi vida lejos de mi hijo y entonces yo dije, bueno ya ésta es la última etapa, porque todo el mundo sabe que la vejez es la última etapa de la vida y yo pensé... en cualquier condición es preferible que me reúna con él, y él también estaba muy deseoso que yo me viniera para acá...y así fuimos... y en mí el mundo me ha cambiado completamente”*

El adulto mayor en general no tiene deseos de emigrar. A pesar de ello, la ausencia y lejanía con sus hijos les hace, en algunos casos replantear su situación ante el miedo y temor a la soledad, al aislamiento.

Este sentimiento de impotencia, de no poder (real o ficticio) los lleva, en ciertas ocasiones a verse y percibirse regresivamente como niños, infantes que necesitan de los brazos del otro (hijos o hijas) que los “protejan”, los “resguarden”.

Marta expresa clara y abiertamente: el único vínculo familiar directo que tiene son su hijo y sus nietos y... su preocupación era acabar lejos de ellos.

No obstante, estas decisiones, como muchas, tienen su costo afectivo, sentimental y vivencial importante. No deseo acabar mi vida lejos de mi familia...pero me duele también acabarla lejos de mi tierra, de mis cosas, del paisaje que me daba seguridad y confianza... en última instancia paz.

Esta dualidad hace que muchos adultos mayores vivan esta migración impuesta (por las circunstancias o por ellos mismos) con mucha infelicidad y añoranza de la tierra que los vio nacer y crecer o; que por el contrario descubran en y ante esta nueva situación, alternativas o posibilidades que no se las hubieran imaginado antes.

La familia, sin lugar a dudas, continúa siendo la fuente primaria de apoyo emocional, en (casi) todos los seres humanos. Empero la presencia de personas mayores en el seno de las familias tiene una característica especial, y es que estos individuos conviven simultáneamente con miembros de al menos dos o más generaciones; generaciones cada una con sus particulares, intereses y posibilidades. Por ello es que la “vivencia” personal de su edad y estado dependerá en parte de la auto-imagen (de declive o fortaleza) que desde el seno familiar y social próximo reciba.

Muchos acontecimientos tuvo que atravesar Marta al arribar a Cataluña. Desarrollar un nuevo y activo rol como el de ser (y comportarse) como abuela; retirarse del trabajo y apartarse, en parte, de su activa vida cultural-social (en las que era feliz); aprender a convivir con una nueva familia (la de su hijo) e integrarse a una sociedad (la catalana) desconocida para ella. Muchos cambios para cualquier persona.

Entrevista a Marta (6/4/05)” (Tuve)...la visita de un sobrino,... que preparando un viaje de trabajo a Francia aprovechó para venir acá. Y él me decía: yo no te puedo ver como tú estas. Yendo nada más a cuidar a los nietos, ir sacándolos del cole, de la guardería y tú eres una persona que tenías tantas actividades, que tenías dos trabajos paralelamente de profesora y de traductora. Yo siempre estaba ocupada y siempre tenía alguna actividad por mi trabajo... yo era una persona que me movía muchísimo, de amistades.... Y todo eso lo dejé para venir aquí y empezar de nuevo.”

Ante estos nuevos cambios no ((solo)) está lo que la persona adulta desea, sino que entra en juego lo que los otros: familiares y el medio social (que por “edad”) “esperan” y “suponen” que ellos y ellas tienen y (deben) en algunos casos realizar.

Un adulto jubilado no puede ((podría)) realizar un trabajo remunerado, está para “disfrutar” de otros aspectos de su vida... acogiéndose a las ventajas sociales (reales o artificiales) que desde el imaginario social se proyecta como mejoría para cada grupo de edad. (Lloret, 1997)

Pese a ello, la realidad nos desvela una situación clara y evidente. Y es la de ver a mujeres y hombres mayores haciéndose cargo (trabajando) del cuidado de los nietos, cuidados que pasan a ser en muchas ocasiones más una obligación y una delegación impuesta por los mismos hijos, que un deseo explícito de ellos. Son aquellos abuelos o abuelas a quienes sus hijos ven como los comodines con quienes contar invariablemente; hijos y familia que interpretan, bien o mal, que “manteniéndolos” ocupados y “dándoles” trabajo (no remunerado) les brindan la posibilidad de “disfrutar” de sus nietos y de paso la oportunidad de tener algo que hacer. Abuelos con disponibilidad ilimitada.

En algunos casos, estos hombres y mujeres dejan de lado sus inquietudes personales en post de las necesidades de la familia; se postergan, suspendiendo y subordinando sus anhelos por y a las exigencias de los otros.

Otros y otras que interpretan y consideran la vida adulta y a los adultos como sujetos sin intereses, sin proyectos personales, sin...

Pero, ¿qué sucede cuando el disfrutar de la vida adulta pasa por otros carriles, deseos o necesidades; cuando el trabajar, producir, ocupar el tiempo libre implica ubicarse desde otro lugar, desde la expansión de sus inquietudes personales, sociales, culturales y que por ser adulto o adulta no se perdió?

***Diario de campo (febrero 2007)** “Mónica tuvo un bebé. Vamos a visitarla a su casa Leonor, Marta y yo. Llegamos a las 17 h., y como a las 18.30 observamos a Marta incómoda, nerviosa. Le preguntamos si le pasa algo y dice que tendría que estar de vuelta en Camprodón a las 19 h., porque debe sustituir a la consuegra en el cuidado del nieto menor. Se enfada con ella misma porque dice estar disfrutando y pasándosela muy bien, pero tiene esa obligación”*

La opción y elección de qué hacer con nuestra vida y cómo vivirla debería ser un anhelo de toda persona. El disfrutar de los nietos es tan digno como desear continuar desarrollándose personalmente, de compartir con amigas de un agradable momento. Pero las imágenes que desde la sociedad reciben son contradictorias...

La visión paradójica que desde el decir de un sobrino le llega a Marta, puede llevarnos a cuestionar acerca de cómo lo doméstico, el arte del cuidado es asociado a un hacer “desprestigiado”.

Marta repite una y otra vez que ella es la “abuela de repuesto”, que ella está allí, aunque la que verdaderamente cuida de sus nietos es la consuegra quien está totalmente consagrada a los tres niños. Ella disfruta de los nietos, pero necesita de su espacio (para recibir a sus amistades) de sus tiempos (para asistir a clases de catalán, a conciertos, a cursos) de su soledad.

Volver a “empezar” cuando ya las expectativas y potenciales son otras, tiene empero un precio muy grande. Re-comenzar nuevas vinculaciones, reiniciar nuevas amistades no es tarea fácil. Todo remite a su pasado, a sus amistades,

a su vida anterior. Este país desconocido se presenta como un puzzle donde algunas de las piezas no encajan con sus conocimientos, saberes y perspectivas ante la vida.

Sin embargo, en este proceso de saber vivir la vejez durante un proceso de migración, juega un papel fundamental las condiciones y gestiones que desde su núcleo más inmediato - la familia- y más distanciado –la sociedad de acogida- se pone en marcha. Acciones que impliquen para el o la anciana encontrar un sentido diferente a su existencia, otros caminos y alternativas. Licencias personales, no imposiciones generales.

El dinamismo, las ganas de hacer cosas que muchos adultos y adultas mayores experimentan, no encuentran a veces cabida en la sociedad. Algunas de las propuestas de actividades para adultos (cursos de informática, por ejemplo) giran alrededor de acciones donde el eje está puesto en el no saber más que en el saber.

Estas y otras acciones totalmente válidas e importantes deberían cobijar prácticas de inclusión social (y no como un agregado más) promoviendo la participación dinámica de las personas mayores como miembros también activos de la comunidad.

Rescatar, valorando una de las funciones fundamentales de la edad adulta como es el de transmitir sus experiencias, el acervo cultural, la historia y pre-historia a las generaciones más jóvenes, es de vital importancia para toda sociedad.

Para ello resultará fundamental el desarrollo de un concepto nuevo de solidaridad y de redes entre las generaciones y los distintos grupos, donde unos y otros aprendamos que independientemente de la edad, todos tenemos mucho que aportar a la vida familiar y social de una comunidad y sociedad inmersa en procesos que la llevan también a ella a aprender a envejecer.

Marta se sentía vital, con ganas de hacer cosas. Estuvo dando clases particulares de francés e inglés hasta último momento, participó en publicaciones locales, participaba en diferentes programas culturales.

La vejez no es una enfermedad, ni tiene necesariamente que venir acompañada de dolores o angustias. Posee unas características que le son propias, donde los graduales cambios degenerativos, de lento desgaste, en algunas personas se evidencian más que en otras. Hay enfermedades, rasgos y peculiaridades particulares de la vejez, lo mismo que hay enfermedades, rasgos y peculiaridades específicas de la infancia, adolescencia, o vida adulta.

6.3.2. Hanan, su disposición y soledad.

A la primera entrevista con fines investigativos, llego conociendo muchas cosas de Hanan y de su vida, saberes contruidos desde y a partir de la relación de amistad que habíamos establecido previamente. Sin embargo, esta entrevista implicaba darle una nueva forma, “sistematizar” partes de su historia de vida que a lo largo del tiempo o no habían salido o surgieron desde otro lugar.

Considero oportuno, por su significación e importancia, respetar y mantener en los fragmentos seleccionados de las entrevistas el estilo elocutivo y las modalidades lingüísticas utilizadas por Hanan quien simultáneamente está aprendiendo dos lenguas, catalán y castellano. (Caballero, 2001)

Entrevista a Hanan (18/7/05) *“Mientras le da de mamar a Sayida, dolorida por las llagas que tiene en sus pechos, Hanan acepta hablar conmigo. Le sugiero, ante su evidente malestar físico regresar otro día, a lo que me dice que no.*

S.: Desde dónde te gustaría comenzar a contarme tu vida. Desde que has llegado a Barcelona o antes...

H.: *Digo, lo que es muy interesante para ti...*

S.: Bueno, un poco antes de llegar a Barcelona... ¿Cuántos años tienes ahora?

H.: Yo...31 años. Bueno, últimamente estaba trabajando en Marruecos, antes de venirme aquí, trabajaba..., después de tener el diploma de marketing, he trabajado, casi 2 años. Porque he trabajado en meses cortados, por ejemplo: 9 meses en fábrica, 6 meses en otra. Claro, como he trabajado en fábricas, en sitios donde normalmente no estaban mis estudios, exactamente, ya estaba cansada y no quería trabajar más. He dejado. Después me he casado y vengo aquí, a España y aquí peor. Es que aquí cuando he llegado no he encontrado nadie con quien pueda hablar para aprender el idioma y me quedo en mayo, junio, julio, agosto, septiembre hasta el octubre, 7 meses, en la casa.”

Comenzar a explicar nuestra vida personal desde el lugar de lo que la otra necesita es lo que hace Hanan. Y es en este punto donde sitúo su generosidad para conmigo y la investigación. Ella quería darse y brindarse a la amiga y a la investigación, pero desde la información que el interés del estudio estuviese buscando.

Comienza el relato de su vida haciendo referencia a su vinculación con el trabajo y los estudios. Punto de arranque que quizás, desde un imaginario occidental no coincide con la doble alteridad de Hanan: mujer y marroquí.

Desde la representación social, “existiría” una doble vertiente en su relación con las mujeres marroquíes. Por un lado, la visibilidad se traduce a través de un símbolo, objeto concreto, el pañuelo, las identificamos por eso; pero la invisibilizamos al no poder reconocer en ellas otra manera de ser o estar en la sociedad que no esté supeditada a la maternidad o al ámbito doméstico. No entra en esa representación social la posibilidad de estar frente o junto a una mujer marroquí que tenga voz, estudios, vida propia; que no esté “sojuzgada” por el poder masculino, del marido.

Parecería así, que el emblema-objeto: pañuelo, “obstruyera o impidiera” advertir en ellas otros atributos, “interpretándolas o describiéndolas” desde el lugar de la falta, la incultura, la obediencia.

Estar frente a una mujer que ha conocido lo que es estudiar y trabajar, por ende relacionarse con el mundo exterior es estar frente y con una mujer cuya experiencia de la vida traspasó los muros de su mundo interior, para expandirse.

La preocupación por ganarse la vida es esencial en los seres humanos y las mujeres, también en Marruecos, se consideran agentes económicos, fuentes de riqueza, energía y trabajo. (*Mernissi, 2000*)

De allí que la experiencia laboral de Hanan sea similar a la de muchas mujeres, no importa de dónde son, qué estudiaron o si llevan o no pañuelo. Es el trabajar donde sea, aunque la labor no esté directamente vinculada a sus estudios. Trabajos mal remunerados y con contratos basura que son moneda común tanto en países del llamado primer mundo como del segundo o tercer...Vemos que poco importa de dónde sea, estos contratos están, se expanden...y son las mujeres y jóvenes los primeros “beneficiados”.

La soledad y el aislamiento son dos sensaciones que explicita Hanan. Aislamiento físico y psíquico total. Está mucho tiempo en casa y sola. El deseo de tener con quien hablar, relacionarse y aprender el idioma son necesidades que todo ser humano experimenta. Pero ¿con quién? Se produce una doble eventualidad: no conoce a nadie con quien hablar, no sale porque no conoce a nadie...

Mujeres que arriban, generalmente acompañando al marido, por reagrupamiento familiar, para quienes el tiempo de espera hasta que llegan los hombres del trabajo les resulta eterno e inagotable.

Así lo relata Kalima⁷⁶:

“En què perdré el dia jo si estaré tot el dia, no ve el (el seu marit) fins a la nit, ni dinar a casa, ho passes horrorós el primer any, i el segon, i comencem a respirar el tercer any”

Entonces, ¿qué hacer? No se conoce ninguna de las dos lenguas vehiculares en Cataluña, ¿cómo pedir ayuda?, ¿cómo pueden acercarse a los otros si no tienen los medios?

El itinerario biográfico de Hanan está “prescrito” por el itinerario de su cónyuge, suceso trascendental que define su nueva vida: sola en Cataluña y no en Marruecos con su familia.

Entrevista a Hanan (18/7/05)...“Dentro de la casa me siento muy bien, porque como que no encuentro a nadie, estar en casa con mi marido, ahora con mi niña, pero antes estaba con la televisión....pero nunca había visto las cadenas de televisión catalanas porque no sé el idioma... Antes de tener la antena parabólica si que sentía un poquito de soledad, cuando mi marido no está en la casa, estoy sola paso tiempo leyendo o haciendo cosas de la casa, paso el tiempo...Pero cuando he montado la antena parabólica estoy un poquito mejor porque me siento más segura y siento que el árabe es mi idioma, me siento familiarizada cuando entiendes alguna cosa de tu país, o cosas que te cojen te sientes muy, muy bien”

La necesidad de contacto es fundamental en cualquier ser humano. El recogimiento al que se ve obligada a pasar Hanan, hace que su proceso de socialización, conocimiento e integración a un nuevo país, contexto, cultura agudice su sentimiento de soledad e inseguridad ante lo que le toca vivir. Busca así en la televisión el nexo que la mantenga unida a y

⁷⁶ Kalima, seudónimo empleado para identificar a una mujer marroquí entrevistada por una integrante del Proyecto de investigación: *Dones Immigrants: Mediatoras de relacions en el procés d'integració personal i familiar*.

en este mundo, a sus orígenes, que le informe de lo que fuera de los muros de su casa está pasando...aunque no entienda nada.

Las antenas parabólicas en muchos de los domicilios de familias marroquíes (e inmigrantes en general) son una constante. Esa antena las “devuelve” a su mundo, a lo árabe, a lo musulmán, a sus hogares, a la lengua materna que las cobija y arropa ante tanta orfandad.

Sin embargo, la incomunicación persiste, llegándose a agudizar, en la medida en que es un aparato con el que se interactúa (cambiando programas y cadenas), pero no hay retorno, diálogo, comunicación.

Por ello las clases de catalán u otras actividades que desde los Ayuntamientos, Casals o Centros Vecinales se les ofrece, pueden constituirse en los ejes y centros de relación, de apertura, de cambio e incorporación al nuevo país.

Vemos que para Hanan asistir a catalán fue mucho más que ir a aprender la lengua. Las clases le abrieron una puerta, significó poder relacionarse, conocer gente, “respirar”. No obstante, para ello fue necesario que ella desplegara su deseo y que otras se lo posibilitaran, otras quienes, extranjeras como ella se convirtieron en facilitadoras de relación y vinculación.

Entrevista a Hanan (18/7/05) *“Lo que me ayudaba más es que cuando he llegado ya tenía una hermana aquí a España, a Vilafranca del Penedés⁷⁷, que tiene sus hijas, que vienen cuando tenían, claro, vacaciones, vienen para aquí para enseñarme lugares, por ejemplo, para ir para estudiar. Si no estaban ellas aquí, no podía ir para aprender porque yo tengo amigas aquí que han venido de Marruecos, y no sabían ni catalán ni castellano, no sabían nada, y nunca han hecho el curso porque no tienen nadie y también con los*

⁷⁷ Vilafranca del Penedés queda muy lejos de Camprodón, razón por la cual Hanan se ve muy poco con su hermana y familia.

vecinos no le dicen por ejemplo, ya tienes, ya tenéis que ir al curso para estudiar, hablar. Digo, que tenía un favor, (una ventaja) como que tengo sobrinas acá que como hablan el idioma y me han cogido allí para inscribirme y aprender el catalán...era una oportunidad para hablar, entender también el castellano”

Cuando se arriba a una nueva ciudad todo es nuevo, desconocido aunque uno encuentre ciertos paralelismos.

Me traslado momentáneamente a mi llegada a Barcelona. Yo interpretaba lo que veía, escuchaba y leía desde mis conocimientos y experiencias previas, a lo que me resultaba familiar. Sin embargo, en más de una oportunidad me sentí “descolocada”, “descentrada”. Me preguntaba a mí misma, ¿qué había pasado?, ¿qué tendría que haber contestado?, ¿qué esperaban de mí?, ¿cómo tenía que haber procedido? Estaba convencida, es más, nunca me lo había planteado, que al llegar a España, la “Madre Patria” para todo argentino, las situaciones, circunstancias, la lengua me resultarían familiares.

No obstante, al cambiar de lugar, no se modifica solo lo espacial, físico, lo geográfico: esto es lo evidente, lo tangible y palpable.

Lo que señala realmente las diferencias está en los sentidos y significados que en el nuevo lugar se despliegan y utilizan. Sentidos y significados no “visibles” de antemano, de allí que en el intercambio entre inmigrantes y autóctonos cada uno se ubique y relacione desde esas matrices de aprendizajes cognitivas, sociales y afectivas que imprimieron sus vidas. Intercambios teñidos a veces de malos entendidos, de sin sentidos, de situaciones hasta jocosas.

Por eso que la presencia de alguien, de alguna persona que haga de puente, de vínculo es muy importante. Persona que como si de una madre se tratara nos ayude a comenzar a transitar, a caminar en este nuevo territorio.

Este empezar a andar, en muchas mujeres marroquíes presenta un añadido. Y es el no conocer, en la mayoría de los casos, las lenguas vehiculares del país. Son mujeres que arriban como acompañantes de...padres, maridos, familia... y cuyas perspectivas de inserción se ven limitadas, a veces por circunstancias internas, personales, como por situaciones, interpretaciones o miradas externas, que desde otros y otras reciben.

Hanan lo plantea claramente. Fueron sus sobrinas, jóvenes que llevaban más tiempo en Cataluña, que sabían el idioma, que ya habían pasado por la experiencia inmigratoria, las que la guiaron en este nuevo andamiaje de aprendizajes.

Desde su experiencia y costumbres previas, esta mujer marroquí hace referencia a los vecinos y lo que considera que tendrían que hacer... sugerir a la recién llegada qué estudie, que aprenda la lengua...en definitiva acoger.

Empero, son tan diferentes las percepciones que podemos llegar a tener entre los seres humanos, que otro hombre o mujer consideraría una intromisión muy grande el apenas “sugerir” a una recién llegada, qué hacer.

En muchas de nuestras conversaciones informales el tema de los vecinos, Hanan lo sacó. Me manifestó en diversas oportunidades en cómo el vínculo y relación con los vecinos no iba más allá de un hola, adiós. En más de una ocasión y con alguna que otra vecina, vivió momentos poco felices (mujeres que al verla se cruzaban de acera) y que la afectaban. Esta actitud no la puede comprender y se pregunta una y otra vez, ¡por qué, por qué!

En la zona donde vive Hanan, cada vez más se ven mujeres musulmanas. ¿Cómo vivirán esta presencia los “antiguos” habitantes? ¿Por qué la relación se limita a un saludo o a cruzarse de vereda, como

si con ello, ilusoriamente pensáramos que estas extranjeras no existen?

“Ningún agregado de seres humanos se experimenta como “comunidad” si no está “estrechamente entretejido” a partir de biografías compartidas a lo largo de una larga historia y de una expectativa todavía más larga de interacción frecuente e intensa”
(Bauman, 2003:61)

Esta expectativa de interacción no se manifiesta entre la vecindad que rodea a Hanan. Los lazos comunales no existen, o por lo menos con ella. Y es en este punto donde se produce un quiebre en su experiencia personal y en su deseo de interrelación.

A pesar de que Hanan no viene del mundo rural profundo de Marruecos, su experiencia “vecinal” dista mucho de asemejarse a lo que vive en Camprodón. En su vivencia, la interacción es más intensa. Muchas de las situaciones que vivimos cotidianamente, son factibles de ser interpretadas a partir del análisis de los conceptos de **mixofilia** y **mixofobia** a los que Bauman (2006) hace referencia.

Con **mixofilia** se alude a un enérgico interés y deseo, una preferencia, una inclinación de algunas personas a mezclarse con las diferencias, con los diferentes a ellos. Esta situación les seduce en la medida en que les posibilita experimentar vivencias hasta entonces quizás desconocidas. Vivir con lo y los distintos y diferentes es una permanente entre los seres humanos. El distinto puede ser tanto un extranjero como un autóctono, pero siempre lo diferente y el diferente está.

Así, la **mixofobia** se evidencia cuando ciertos individuos cargados de prejuicios y temores hacia el inmigrante, el de fuera, experimenta y percibe el vivir con ellos y entre ellos como una experiencia con una

alta carga de ansiedad, recelo e intranquilidad. Por ende trata de evitarlos, de interrelacionarse. Se separa, señala las fronteras que lo mantengan inmunes ante esta nueva presencia e influencia. Busca a sus “semejantes”. El círculo de interrelaciones se cierra. No hay cabida para nadie más.

Actitudes tales como cruzarse de acera, implican de alguna manera que a esta otra diferente la reconozco como tal, la “registro” y no me es indiferente. Pero necesito que la diferencia se patentice, que salga a la luz. Y con ella una lucha inconciente entre la defensa de una identidad (catalana-española...) y la diferencia (encarnada en ciertos colectivos concretos de inmigrantes, más que en otros) El espacio, los lugares, la vecindad ha sufrido cambios y adaptarse a ellos para algunas personas resulta doloroso, imposible.

No obstante, “si hay seres humanos que aceptan y aprecian a otros seres humanos y se esfuerzan en dialogar con ellos, de pronto las diferencias culturales dejan de ser un casus belli. Podemos ser diferentes y vivir juntos, y podemos aprender el arte de vivir la diferencia, respetándola, salvaguardando la diferencia de uno y aceptando la diferencia del otro.” (Bauman, 2006: 73)

6.3.3. Marcela habla desde su niñez...

La aproximación a la vida de Marcela la realizo desde el desconocimiento e ignorancia de muchos aspectos de su historia.

Ella elije su infancia como punto de partida de una biografía cargada de sentimientos encontrados, de búsquedas y exploraciones.

He guardado fidelidad a las palabras, a los decires, sentimientos y silencios que surgieron a lo largo de todas las entrevistas. Por momentos sufrí por

ella, pero nunca la interrumpí. Era Marcela la que estaba tomando la decisión de narrarse, cómo y desde dónde hacerlo.

Entrevista a Marcela (22/4/05) S. ¿Desde dónde te gustaría comenzar a contarme tu vida? Elige lo que quieras y desde donde quieras.

Marcela SUSPIRA...M.: Desde la adolescencia, bueno... desde que era pequeña, da igual... Bueno, vengo de una... soy hija única, de parte de mamá y la niñez fue un poco triste porque no tenía a mi padre a mi lado, sí lo tenía pero no lo tenía. Él me vino a conocer cuando yo tenía 3 años y a partir de ahí mi mamá lo seguía recibiendo en casa, pero nunca se quedaba a dormir. O sea, yo veía a mi padre casi todos los días pero él no dormía. Ya era un hombre separado, había tenido una mujer... tuvo 4 hijos con ella y después fue con mi madre, nunca se casaron con mi madre y... fue un poco triste, bueno, porque yo era pequeñita, siempre me preguntaba por qué él nunca se quedaba en casa si veía que mis compañeras, todos sus papás y sus mamás siempre estaban juntos y yo no...

Las experiencias personales señalan para toda la vida. Leo una y otra vez la primera entrevista a Marcela y me conmuevo irremediabilmente al revivir ese día.

Física y socialmente, Marcela es una joven muy agradable, guapa, muy blanca y de ojos color caramelo. No representa el prototipo de mujer colombiana.

No sé por qué, pero nunca me había imaginado que su vida fuera tal como la relataba. Estaba frente a una mujer que emanaba fragilidad, dolor y emoción.

El relato inicial de su historia de vida me dejó sin palabras. Operó en mí una empatía que me llevó a compartir con ella nuestros ojos llenos de lágrimas. Me dejé "tocar" por su narración, por su sufrimiento, escuchándola, tomando sus manos en mis manos, su corazón con mi corazón.

"No es verdad que dejarse tocar por el otro, ser copartícipe de su sentir, cree desorden e impida una acción eficaz; al contrario, es una condición necesaria de aquel "pensar del alma" que introduce un principio de orden diverso, el orden de una razón encarnada y sensible, que construye saber, no trabajando según conceptos y procedimientos predefinidos, sino a partir de la interpretación de la mirada del otro, de sus gestos, de su modo de entrar en relación o de sustraerse a ella". (Mortari, 2002: 155)

De alguna manera cada uno va estructurando una "imagen" de la otra persona en función de las "señales", modos de actuar, de hablar, de desenvolverse y que a lo largo de la relación se van desplegando. De allí que cuando Marcela comenzó a contar su historia, mi imagen interior (la que yo me había construido) no se correspondía con lo que estaba escuchando.

La elección de esta parte de su vida me resultó llamativa por lo duro del relato, porque creo, que uno además de elegir **a quién** confiesa su vida, opta también por el **qué** es lo que va a narrar.

"Buscando la complicidad de mis entrevistados he querido indagar en nuestra capacidad de adaptación...retratar cómo cada uno utiliza los

acontecimientos a menudo dolorosos para construirse." (Sanchís, 2004: 13)

Reconstruirse desde el dolor, desde el reconocimiento de vivencias caracterizadas por la falta de explicación, le estaba posibilitando a Marcela, quizás, poder rediseñar un nuevo camino, camino que a partir de su inminente casamiento iba a compartir.

Desde nuestro primer encuentro percibí que con naturalidad se configuró un espacio libre para decirse, donde quien hablaba intuía que su mundo podía ser nombrado y dar voz a su experiencia.

Las vivencias personales de Marcela configuraron y determinaron, de alguna manera, sus elecciones y posterior trayecto de vida, donde el traslado y residencia en distintos países y ciudades señaló, acaso, la búsqueda de una estabilidad y seguridad que durante su infancia no encontró.

Entrevista a Marcela (22/4/05) "... Cuando tenía 8 años él se casó, nos enteramos por una vecina,... y esto fue un golpe muy duro para mí y para mi madre, porque no nos imaginábamos que él... De pronto mi madre sí, pero yo era una niña y para mí eso fue una traición y un dolor y me molesté con él y desde ahí marqué una relación con mi padre muy distante y de rebeldía. Estuvo casado 10 años pero, bueno, al mes de haberse casado con esta señora, fue a buscar a mi madre, a pedirle perdón y mi madre lo perdonó y se seguían viendo... Él seguía con su señora, en su casa y con nosotras estaba todas las noches y muchos fines de semana.

Y entonces empezó esto en mí, como una cosa de no saber qué era lo seguro que yo tenía⁷⁸. Mi papá fue una persona de la sociedad de Colombia⁷⁹, mi mamá una persona de clase media y él siempre enseñaba a la otra mujer... y los hijos... para todos los actos, pero mi madre no tenía acceso a nada. Y era una sociedad muy cerrada y yo siempre tenía, siempre viví con esto de aceptación porque veía que a mi madre no la aceptaban y que a mí tampoco me aceptaban”

Esta búsqueda de protección, seguridad y aceptación, la necesidad de encontrar respuestas a situaciones que no se comprende, hace que el estado de confusión casi constante que experimenta, incrementa la aparición de sentimientos encontrados, deseos y rechazos, amores y odios. Claro está que la constitución que como sujeto personal-social todo niño y niña va estructurando y disponiendo, se produce entre la intervención adulta y la historia personal de cada uno, convirtiéndose en una trayectoria irrepetible.

Los vínculos parentales no están siempre libres de obstáculos y conflictos. Y en momentos donde los procesos de identificación y de constitución psíquica de niñas y niños se están expandiendo, una infancia signada por los conflictivos o sin sentidos, agudiza y afecta la vida psíquica y social del infante.

Algunos niños y niñas más que otros, se encuentran enmarcados dentro de lo que Carli (1999) denomina **mutación de la experiencia infantil**. Con ella la autora hace referencia, entre otros fenómenos, a los recorridos cada vez

⁷⁸ Opto por remarcar con negrita toda referencia que considero significativa dentro del relato.

⁷⁹ Por razones de anonimato, reservo el nombre de la ciudad colombiana a la que le entrevistada hace referencia.

más variados, diferentes y desiguales por los que deben atravesar; al impacto que la diferenciación de las estructuras y lógicas familiares producen en los infantes, acompañados o no, en diversas ocasiones por otros (adultos) que los acojan, protejan, que les den respuestas a sus interrogantes. De allí que haga referencia a **las** infancias y no a **la** infancia. La ausencia de diferenciación que algunos de los miembros de una sociedad realizan con respecto a los adultos (madre de Marcela) y a los niños (Marcela), hace que ambas compartan la misma categoría de no aceptación. El sentirse excluida personalmente o por extensión a través de su madre, Marcela configura una biografía cargada de incomprensión y postergación en algunos aspectos.

*Entrevista a Marcela (22/4/05) "Entonces sufrí mucho de pequeña y siempre vi a mi madre que era la que me sacaba adelante y veía que era una mujer que a pesar de todo lo que había vivido siempre estaba con su cabeza muy alta y no le importaba. Después de haberse casado mi papá yo le decía, sé feliz, consíguete un novio... y...mi mamá no....**Nos íbamos a ir, siempre quise irme, siempre quise irme desde chiquita, siempre he querido irme porque me sentía como ahogada...** y yo no entendía por qué ella seguía con mi papá. Yo en el colegio siempre estuve en psicólogo, desde los 6 años o menos de 6 años, estuve en psicólogo, con pedagogas...y siempre estaba con un psicólogo. **Porque yo era muy triste, yo lloraba mucho. Yo no sé por qué la 1º vez mi mamá me llevó, no sé si tenía algún problema de que confundía palabras, o no sé qué. Me llevaron a lo de la logopeda, pero no sé por qué me llevaron a la psicóloga por 1º vez.... Y siempre le preguntaba (al padre) por qué,***

por qué me hiciste esto, porqué me mentiste, por qué no estás con nosotros... por qué, siempre le recriminaba y... bueno... no sé por qué yo iba tanto al psicólogo, ya fue cuando empecé a crecer empecé a tener, pues, conflictos y quería ir yo misma a hablar con la psicóloga...(pero) hubo una época en que mi madre ya no quería porque yo estaba encima de ella, la criticaba mucho porque no dejaba a mi papá, porque ella no rehacía su vida, porque no nos íbamos las dos y dejábamos todo... a hacer una vida afuera... Y empezamos con una situación económica muy mala, porque ya no le siguió recibiendo a él nada, solo me pagaba a mí el colegio y ya está"

Cuando no somos capaces de dar argumentos creíbles, razonados y sinceros, cuando las situaciones se nos escapan de nuestras manos, depositamos en los especialistas (por sus conocimientos certificados y garantizados) la responsabilidad y solución de las acciones que nosotros mismos generamos. Las preguntas sin respuestas, las explicaciones que no llegaban y una realidad que continuaba su curso...igual, repitiéndose y sin cambiar a pesar de las promesas, lleva que sean otros u otras ("expertos") quienes intenten dar respuesta a lo que una niña, desde su sentimiento y lógica de hija, fervientemente necesitaba saber. Se deposita en ella el problema, ella es a la que hay que tratar, "curar".

"Lo que se precisa es aprender a suspender la tendencia a actuar siempre y con plena confianza en los saberes acreditados, para dedicarle tiempo a cultivar la disposición a la reflexión" (Mortari, 2002: 156)

Pero este tiempo de disposición a la reflexión pareciera que no llegaba, que no existía.

Recurrir a los saberes que desde la ciencia se nos brinda es importante, siempre y cuando en nuestra disposición a la escucha atenta, esos saberes sean interpelados e inquiridos; analizados y cuestionados, de manera tal que seamos capaces de llegar a una **interpretación** adecuada de lo que estamos viviendo o de las situaciones por las que estamos atravesando.

Al experto no se le pregunta **cómo debo hacerlo** sino más bien que nos **ayude a comprender**, a encontrar la medida de nuestros actos.

No obstante, interrogar a la realidad (a la nuestra) con la atención y mirada respetuosa a las demandas que la misma reclama, debe posibilitarnos espacios para la reflexión, para la meditación.

"Frente a la experiencia del dolor, no basta preguntarse "por qué sucede esto" sino que es necesario actuar, es decir, poner en marcha aquellas acciones que contribuyan a recuperar la esperanza de una vida respirable" (Mortari, 2002: 154)

Y las acciones se centran en la búsqueda de personas autorizadas para "remediar" una situación (que no cambia) y que se focaliza en una niña, en su tristeza, en su llanto. Esas manifestaciones se constituyeron en el síntoma de lo que en su familia sucedía, en las continuas y reiteradas preguntas que no tenían respuestas, o por lo menos aquellas que ella esperaba o necesitaba saber.

La sucesión de situaciones (cíclicas con promesas no cumplidas) genera un sentimiento de ruptura con esa realidad y un deseo de huida, de alejarse de unas condiciones que marcan para toda su vida y que hacen tanto daño.

"El estudio en el pensamiento crítico (...) nos enseña que los niños son sistemas complejos; por tanto, tienden al desequilibrio, lo que puede provocar situaciones de crisis que se den en forma de regresión o de oportunidad de reacción." (López, 2003:59)

Las crisis personales, que desde la infancia se vive y por las que atraviesan muchas personas hace que el deseo de partir se lo perciba como una salida viable y factible para acabar rompiendo un círculo que liga y encadena.

"Una situación de crisis, individual o colectiva, puede ser la causa desencadenante de una experiencia migratoria, o bien su consecuencia"
(Grinberg y Grinberg, 1984)

Los conflictos pueden devenir por motivos diversos, ya sea por causas externas (cuando un contexto social, económico, cultural es vivido como hostil, peligroso, amenazante) o internas (donde los conflictos personales-sociales o familiares no resueltos pueden llegar a incrementar la vulnerabilidad del individuo, quien desea por ende, alejarse de la realidad sufriente que vive).

Emigrar en plena crisis personal agrega al proceso -por sí mismo complicado- un ingrediente más de angustia, des-orientación y desorganización del sujeto. Sin embargo, la capacidad potencial que cada uno tenga para reorganizarse en un tiempo relativamente breve, posibilitará en cierta medida una migración exitosa.

En cambio, si el proceso se efectúa inmerso en una profunda crisis personal, recuperarse de la desorganización que se padece le supondrá al individuo un

coste emocional grande, llevándolo quizás a sufrir distintas formas de patología psíquica o física.

Claro está que no hay fórmulas que "garanticen" un proceso migratorio exitoso o marcado por el sentimiento de fracaso. En sí mismo todo proceso de cambio y más el migratorio genera crisis, angustia, dolor, aunque las condiciones sean favorables.

Muchas de las historias de personas que nos rodean están signadas de mojones donde la intensidad de las experiencias señala todo el trayecto vital. Historias con las que tendrán que aprender a caminar, ya que las acciones presentes nunca están desprovistas de memorias, genealogía y prehistoria.

Inevitablemente el hoy (nuestro y que nos pertenece) se estructura también desde ese ayer (compartido con otros y otras) y que imprime casi todas las etapas de la vida, en las determinaciones o indecisiones que se tuvo o se dejó de tener. El pasado y el presente conviven, no podemos deshacernos de uno ni del otro. Debemos aprender a convivir con ellos, sin conflictos, sin rencores, con otra mirada y hacia otra perspectiva.

6.4. CUANDO LOS TEMAS SURGEN SIN ESPERARLOS.

En diversas oportunidades me he preguntado si podían contribuir las historias de vida de Hanan, Marta y Marcela para mi tesis, para el tema: *“Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso con mujeres inmigrantes”*. A veces sentía que no encontraba las respuestas, otras que se me escapaban.

Las clases de catalán en personas adultas pueden ser estudiadas desde su vertiente didáctica, en cómo son desarrolladas, en los logros alcanzados o no por alumnado, en las metodologías utilizadas, en lo que puede llevar al éxito o no de los aprendizajes, etc. No obstante, recurrir a las historias de vida de estas tres mujeres considero, nos llevará a recuperar conocimientos compartidos y emociones desde la memoria (Huberman, 1998) que pueden guiarnos hacia terrenos no explorados o ignorados...sin que nos demos, quizás, cuenta.

Narrarse en primera persona no es solo narrarse desde uno mismo, es hacerlos con y junto a otros, desde nuestros contextos interpersonales y sociales.

Cuando Marcela, Marta o Hanan relatan sus vivencias en las clases de catalán, no lo hacen solas. Somos el resto de compañeras y compañeros las que las acompañamos. Estos relatos, fragmentos particulares *“de la realidad socialhistórica”* (Bertaux, 2005: 11) que cada una fue viviendo, nos permite ir más allá de las historias personales, para extrapolarnos y comprender mejor cómo un itinerario de vida se explica y comprende desde un contexto mayor y global, que da un sentido u otro a la experiencia.

Hablan desde un tiempo histórico determinado, pero extrapolable, donde la lengua catalana, como lengua vehicular social, tiene una fuerza mayor o desea que se tenga, hablan desde un contexto de cambio político importante...todo ello y más hace que ellas al hablar lo hagan desde esa globalidad aunque sean ellas las que pongan palabras a lo que sienten que les está pasando y está pasando.

Cuestiones como el ser mujer, la maternidad, la integración, la lengua, el trabajo, la enfermedad, la familia, los nietos, los hijos, la religión, las ideologías, la amistad... fueron desarrollándose sin que se tuviera conciencia cierta y acabada de la

trascendencia que los mismos tuvieron para el fortalecimiento de las relaciones entre nosotras.

Conocimientos, saberes y relaciones que se enlazaban en función de las circunstancias que se iban produciendo.

Las cuestiones fueron inagotables y su enumeración no acabaría nunca. Solo a efectos de la investigación me detendré a reflexionar sobre algunos, sobre aquellos que por diferentes motivos se constituyeron en temas recurrentes, de preocupación y simplemente porque nos tocaba vivir. Conciente soy que sobre otros pasaré de puntillas.

Aunque yo tomo como punto de partida las historias de vida de Hanan, Marta y Marcela la indagación va más allá, se amplía a través de las voces y acciones, decires, actos y circunstancias que otras mujeres y algunos hombres fueron entramando junto a ellas.

Dada la importancia e implicación directa o indirecta que estas personas tienen o tuvieron para con el grupo, no puedo prescindir de ellas.

6.4.1. La decisión de emigrar.

El proceso migratorio comienza mucho antes de llegar al nuevo país.

Este tiempo previo (con algunas diferencias si la migración es forzada o no) es una época de mucha convulsión, de efervescencia, caracterizada por sentimientos encontrados: esperanza, dudas, temores, dolores y penas.

Las **razones** por las cuales una persona en solitario o en compañía decide abandonar el país pueden ser múltiples: algún detonante más o menos decisivo, como la pérdida de un trabajo, separaciones de pareja, la sensación de entrar en un oscuro túnel vital sin salida, o el deseo de conocer otro país, otra cultura. Otras veces, la mala situación económica, las dificultades para sobrevivir dignamente y una imagen bastante distorsionada del supuesto bienestar general europeo, espolean la salida. Cuando se entrecruzan sentimientos de insatisfacción o precariedad (objetiva o no), expectativas de cambio y ascenso social, se comienza a dar forma al proceso migratorio.

Dejar el país no es una decisión fácil y no es algo que se tome de un día para otro. Se va madurando aunque no se lo explicita.

Ya vimos y analizamos cómo la determinación de Marta vino impulsada por las condiciones adversas que suponía quedarse en Cuba y por su deseo de acabar la vida junto a su hijo y su familia.

La situación de Hanan es distinta, ella la relata de la siguiente manera:

Entrevista a Hanan (26/7/06) “S.: Entonces casarte también era una posibilidad de salir de Marruecos, o ¿te querías quedar en Marruecos?”

H.: ¡No!, quería quedar en Marruecos, casarse con una persona buena, que puede...

S.: Y cuando has sabido que tu marido vivía aquí, y que te tenías que venir, qué has sentido...

H.: Bueno, lo sabía antes... Bueno, digo, pensaba más que aquí puede ser mejor, **decía** (lo remarca), que **puede** ser mejor, no sé, pero bueno, no sabes...

S.: Entonces la decisión de verte a España tampoco ha sido una decisión tuya...

H.: Sí, claro.

S.: ¿Es mejor aquí?

H.: No, no, mejor, no!!!

S.: ¿Por qué no es mejor Hanan?

H.: No sé, de todo (se sonríe) me siento que...te tienes que ir a Marruecos a ver la familia, si estabas allí por ejemplo, no pensarás tanto de viajar, de, eso. Tienes la familia, muy cerca y hay cosas por ejemplo, yo si que estaba allí en Marruecos ya hacía alguna cosa no quedaría así sin nada por ejemplo, bueno, coser, aprender la religión más, hacer cursos del Corán. Yo no sé leer bien el Corán...

S.: ¿Y eso aquí no lo puedes hacer?

H.: Aquí no hay personas, aquí no hay quien, ninguno que sabe...

Ella de motu propio y aparentemente no es la que decide emigrar.

El casarse, el tener que seguir al hombre, cuya madre **la** eligió para que comparta su vida con él (y que **ella aceptó**) hace que tenga que emigrar. No obstante, esta mujer podría haberse negado al casamiento y por ende a emigrar.

Pese a ello, Hanan llega despojada de todo. No conoce al hombre que acompaña, no habla, ni entiende ninguna de las dos lenguas vehiculares en Cataluña, llega a otro país, a otra cultura.

La migración de Hanan podríamos analizarla desde dos perspectivas. Por un lado estamos ante una migración forzada, impuesta en la medida en que no es ella la que toma o forma parte de la decisión, no tuvo voz ni voto. Su deseo no cuenta... la situación estaba planteada ya de antemano. El aceptar casarse con este hombre que vive en Cataluña implicaba aceptar que debe seguir al marido y acompañarlo...

Por otro lado, podemos analizar la partida de Hanan como una migración voluntaria en la medida en que ella acepta la situación (cuando podría haber dicho que no) y sentir que partir hacia Europa no es tan negativo, que quizás nuevas perspectivas y posibilidades se le puede presentar. ¿Qué futuro le esperaba en Marruecos? Vislumbraba un futuro no muy claro. En cambio (y quizás), en Cataluña las cosas podrían llegar a ser distintas...para bien.

Con esa “esperanza”, con esa *“fantasía inconsciente de búsqueda de una madre-tierra nutricia y protectora, frecuentemente idealizada”* (Grinberg y Grinberg, 1984: 29) Hanan arriba a España acompañando a su marido.

Esta vivencia (de ser **compañía de**) no se aleja mucho de la experiencia que muchas mujeres no solo marroquíes tienen cuando llegan a España, o se trasladan a otros países.

Sin embargo, las vivencias y percepciones cambian de acuerdo al

posicionamiento que toman (o las dejan tomar) en la sociedad de acogida.

Así, la inserción en el mundo del trabajo las acerca de otra manera y con otra visión a y en la nueva ciudad en la que se instalan.

No obstante, son pocas las mujeres marroquíes que solicitan trabajar, y si lo hacen es en el servicio doméstico donde encuentran un lugar (espacio de intimidad, de reserva, de contacto con poca gente) Otras, las menos, buscan y encuentran en algunos ámbitos económicos-sociales (supermercados, restauración, Ayuntamientos, fábricas) la posibilidad de inclusión laboral.

La experiencia migratoria deja sus marcas (más o menos fuerte) y la toma de decisión de marchar es difícil y complicada, ¿Cómo la vivirán y sentirán aquellas personas que no formaron parte de la misma, aquellas mujeres que arribaron y se mueven por Europa acompañando a sus maridos? Las respuestas, como todo en la vida, pueden ser múltiples y diversas, las experiencias también. El preguntarse “qué estoy haciendo en otro lugar”, el estar muchas veces solas, hace que todo sea más complicado y la añoranza por la tierra que se dejó aumente, a muchas les encantaría volver.

Diario de campo (noviembre de 2005) *“Hoy hace frío y me acerco a casa de Hanan porque hace días que no va a catalán. La noto como nostálgica, extrañando a su familia...Habla ella, como necesitando descargarse. Me dice que la madre cree que ella está muy bien en Cataluña, ¡si ella supiera!, remarca. A lo que alude Hanan es a su bienestar económico, en que le faltan muchas cosas de la casa, a que pasa frío. En cambio en Marruecos no pasa frío, el clima es distinto”*

Diario de campo (julio de 2006) *“Llego a casa de Hanan y me*

encuentro con su sobrina. Me saluda y le pregunto si entiende catalán o castellano. Mi gran sorpresa es que habla un perfecto castellano, porque me cuenta, vivió en Madrid mucho tiempo donde estudió y hasta se presentó en la selectividad para estudiar farmacia. Hanan me dice que ella es la que vive en Bélgica. Cuando le pregunto cómo le va, qué tal Bruselas, me dice que no le gusta, pero como el marido ya vivía allí se tuvo que ir (como resignada). Que hace mucho frío, que siempre parece que es invierno, que está casi todo el tiempo en su casa, pero que dentro de todo es bien. Le gustaría, sin embargo, vivir en España, en Valencia concretamente, pero todo depende de si su marido encuentra trabajo. Ahora estaba visitando a Hanan de paso hacia Marruecos donde va a visitar a la familia”

Muchas circunstancias contribuyen a que la etapa de desencantamiento llegue antes o después, al verificar que lo imaginado anteriormente, y en el país de origen, poco tiene que ver con la situación real. Pero no hay otra, hay que seguir.

Los trayectos migratorios de Marcela, como los motivos por los cuales se trasladaba de un lugar a otro son distintos a los de Hanan. Es más, no se parecen en nada.

A Marcela le realicé por primera vez una entrevista en profundidad en enero de 2005, dentro de una estrategia que llamé exploratoria, experimental, de guía para la tesis. En ese momento, todavía no tenía claro a quién invitaría a participar de la investigación. Por ello, los primeros datos e indicios (generales) que relata en nuestro primer encuentro se ven profundizados y enriquecidos con las sucesivas entrevistas.

Como todos nuestros encuentros se caracterizaron por la riqueza del compartir, del decir y dejarse escuchar, intercalaré aquellos trozos y

retazos de su vida que hacen referencia al mismo tema, dejando de lado situaciones y aspectos que han sido fundamentales en su vida pero que a los efectos de la investigación no son necesarios desvelar.

Las vivencias infantiles de Marcela la signaron, le dejaron una huella que le es muy difícil desterrar. De allí que su deseo de alejarse, de dejar atrás parte de su historia vinieran de tan lejos, desde que era niña, intensificándose al cumplir los 17 años. Motivos ajenos y externos a ella (y que le significó una nueva crisis) le impidió poder llevarlo a cabo en ese momento.

A partir de los 21 años, y durante 10 años aproximadamente Marcela vive procesos migratorios y de retorno a Colombia. Fueron tiempos de un ir y venir casi constate... yendo al encuentro quizás, de un lugar en el mundo que le brindara lo que desde su interior deseaba... y no encontraba.

Es la muerte de su padre (el fin de una situación) lo que señala el momento de su primer proceso migratorio externo a los Estados Unidos que se verá encadenado con regresos a Colombia; nueva partida pero esta vez a España (primero Granada, después Barcelona); posteriormente de Cataluña a Estados Unidos (al casarse con un norteamericano); hasta que finalmente regresa a Cataluña donde se instala definitivamente y contrae matrimonio con un joven catalán en septiembre de 2005.

Entrevista a Marcela (13/1/05) "Tenía 21 años cuando me fui a Estados Unidos por dos años... por otras cosas, por circunstancias, totalmente diferentes. Claro que, desde los 17 años me quería ir porque mi madre se fue a Estados Unidos pero por cosas de mi padre, entre

ellos dos... pero no me dió (el padre) el permiso de salida y no me pude ir, si no me hubiera ido desde antes... Y siempre había tenido la idea de irme y buscarme el mundo por otras partes porque me encanta conocer gente, me encanta...pero, ya fue... a los 21 años fue recién...

Entrevista a Marcela (22/4/05) "... cuando se murió (el padre)... mi mamá y yo ya quedamos solas, super mal económicamente y dijimos, vámonos para EEUU. (Pero) mi mamá casi se muere de tristeza. Se tiró en una cama y no quería ni levantarse. (Me fui a los EEUU, a Miami, dos años en total) pero fueron 8 meses que estuve... me fui metiendo en una cosa muy negra y me empezó a dar angustia, mi mamá empezó a llamarme, que por favor, que ella estaba sola, que solo nos teníamos las dos, que por qué yo seguía allí, que si no estaba haciendo nada, que apenas podía pagar lo mío. Y yo, siempre le decía, pero no, yo me quedo a vivir en EEUU. Yo me quería quedar porque estaba aprendiendo cosas sobre mí, podía que me estuviera... (haciendo daño)... En el momento en que me empecé a dar cuenta...bueno! Entonces ya me empezó a mí como una angustia como que Dios me llamaba. Siempre he sido muy pegada a Dios y... yo entonces, (dije)... Dios mío, qué es esto tan extraño!!, claro! Yo me tengo que salir de esto. En Miami...me sentía muy sola también, y dije de pronto, Dios me está empujando a que vuelva a Colombia, a que cambie de vida... y me fui otra vez a Colombia... Sin quererme ir... pero todavía estaba buscando adentro qué era lo que yo quería hacer. ¡Claro!... Llegar otra vez a casa de mi madre..."

Preguntar y preguntarnos quiénes somos y hacia dónde vamos en esa suerte de necesidad de conocernos cuando nuestra identidad está fracturada, escindida, puede llevarnos a creer que en esa búsqueda todos los caminos son posibles; que estamos "autorizados" a experimentar y ensayar opciones que nos alejan de lo próximo y lo conocido para aventurarnos por senderos desconocidos, algunos peligrosos, pero que encierran una fascinación difícil, a veces, de poder desanudarnos de ellos...

De allí que cada uno de los pasos dados y el sentido y significado que le damos a nuestros actos en las distintas etapas de nuestra vida

"nunca están carentes de historia, inevitablemente tienen pasado (confesables y de los otros) que estructuran nuestros hábitos, pero siempre guardan la generosidad de admitir una relectura" (Frigerio y Lambruschini, 2002: 12).

Suspendernos a tiempo es el tema y la cuestión... detenernos, parar, buscar otras razones y alcance a lo que estamos viviendo, reflexionar sobre lo que nos está pasando, por qué nos está pasando y hacia dónde vamos o queremos ir.

Entrevistas a Marcela (13/1/05) "y luego volví a Colombia y empecé a trabajar ya con 23 años y...me organicé súper bien en Bogotá con mi mamá. Empezamos otra vez a rehacer la vida...trabajaba muy bien...Pero...

(22/4/05)...empecé a aburrirme en Colombia, a aburrirme en el trabajo, no sabía... Me fui otra vez al psicólogo, a ver qué era. Yo como que pensaba que los psicólogos me iban a decir qué es lo que tenía que

hacer...

(22/4/05) (Venir a España) Pues la verdad, fue un arranque, fue una... creo que fue una decisión apresurada por un momento que me encontraba, como en un período de... un poco de depresión. Estaba con mi trabajo, tenía un muy buen trabajo en Colombia y tenía, vivía todo bien... y me aburrí y me harté del trabajo... empecé a caer en una depresión... y fue cuando decidí de que me quería ir de Colombia otra vez y me vine para acá. Cada vez que he dejado un sitio he llegado como triste, como pasando por un fracaso, que de pronto no lo terminé bien, y que siempre he huido a algunas cosas que me ha puesto la vida, no sé... Dejé mi trabajo. A mi mamá se le pararon los pelos porque estábamos las dos muy bien organizadas y me vine para acá. Llegué a Granada primero, con un contrato, con una gente que trabajé en Estados Unidos, unos andaluces... Y aquí... involucrar a empezar, otra vez, sola! Otra vez con esa libertad de yo misma decidir qué era lo que quería hacer, que era...pero otra vez fue desarreglar a mi mamá, desubicarla, dejarla sola."

¿Qué sustenta o fomenta el deseo de partir en algunas personas?

El anhelo de partir puede surgir sorprendiendo al individuo (aún cuando siente o cree que su situación está consolidada) como una demanda interior que pudo haber estado flotando desde hacia mucho tiempo y que no encontraba la ocasión ni el momento oportuno para materializarse. Así, cuando el impulso de marchar surge, el sujeto intenta racionalizar las motivaciones y razones que lo movilizan de manera tal que pueda cristalizar

(justificando y justificándose) su decisión de partir; satisfaciendo aquellos mandatos, necesidades o reivindicaciones conflictivas o no que tuviere y que la mayoría de las veces son de origen interno. (Grinberg y Grinberg, 1984)

No obstante, en muchas experiencias migratorias el anhelo de partir es el efecto de una vivencia y experiencia persecutoria de la que se pretende huir, apartar, abandonar. En estos casos no estaríamos ante una migración "*dirigida hacia*" lo lejano, desconocido y extraño pero interpretado y sentido como lo bueno, próspero o mejor; sino como de un "*escaparse de*" lo conocido, familiar y habitual que es vivido y reconocido como lo malo, perjudicial o desfavorable.

Sin embargo e irremediabilmente, migrar suscita sentimientos de ansiedad y depresión, enfrentándose el individuo a miedos primarios: miedo a la pérdida, a la soledad, a la orfandad.

Es tal la afloración de sentimientos ambivalentes que se experimenta que aún en aquellas personas que se perciben capacitadas para sobrellevar el cambio que toda partida representa, pasan casi inexorablemente por un proceso de elaboración, con sus inevitables fluctuaciones, vacilaciones y dudas, hasta lograr finalmente tomar la decisión de emigrar.

La búsqueda de nuevos horizontes, nuevas experiencias, otras culturas, filosofías y geografías, en otra ciudad y con otra gente conlleva hacer frente a una doble situación. Una la de tomar la decisión personal de emigrar; pero también la de tener que resistir a las críticas, desagrado y enojo de quienes se quedan, familiares, amigos.

Entrevista a Marcela (13/1/05) S.: Te fuiste a Granada... ¿y por qué estás ahora aquí (Cataluña)?

*M.: Porque tenía una tía que vivía en Barcelona y cuando estaba en Granada pues no me encontraba muy bien, me encontraba pues muy triste, como que estaba con una familia muy querida porque era gente que se portó conmigo divina, pero quería tener cerca a un familiar, tener..., ya **no tenía a nadie** (lo remarca enfáticamente) tenía a esa familia y ya está. Y fue cuando vine de vacaciones a Barcelona y hablando con mi tía le dije que yo quería venir a trabajar; más que me gustó por ser más grande, por tener otro movimiento diferente al de Granada y ya decidí venirme para acá"*

Despedidas, adioses... ausencias y separaciones. Vuelta a empezar, a emprender nuevos caminos, abrir nuevas puertas... surgir, brotar, iniciar otra vida. Esta parecería ser la historia de muchas personas, individuos ausentes de un lugar pero presentes en muchos; con lazos fuertes o más débiles con sus orígenes, extranjeros en todos lados, autóctonos en ningún sitio.

"A veces estoy vacía durante un largo tiempo.

Estoy sin identidad.

Al comienzo da miedo.

Y luego pasa por un movimiento de felicidad.

Y luego se detiene.

La felicidad, es decir muerta un poco.

Un poco ausente del lugar donde hablo" (Duras)⁸⁰

La búsqueda y presencia de familiares y amigos; de vínculos afectivos que

⁸⁰ Duras, M., (1995) *C' est tout*, Francia, P.O.L. p. 78. Citado por Frigerio (2003)

acojan, amparen y cobijen representa un punto de llegada que atenúa la angustia frente al cambio.

6.4.2. Emigrar pero con papeles. La legalidad... necesidad vital.

Dentro de las innumerables categorías que existen, que se “inventan” y se “reinterpretan” de los llamados inmigrantes, el tener o no papeles constituye una condición cuyo simbolismo va más allá de contar o no con una documentación.

El estar fuera de la “normalidad”, de la frontera legal, el temor a ser descubierto hace que miles de personas vivan en un estado constante de tensión y miedo. El no tener ninguna filiación o solo una, ser un sin papeles, hace que el aislamiento y el sentimiento de ajenidad sean cada vez mayores.

La vulnerabilidad con la que sobreviven hace que acepten trabajar y vivir en condiciones de fragilidad. Por ello, la búsqueda irrefrenable de la legalidad hace que se persigan todas las vías posibles para acceder a ese tan ansiado papel. Las “fórmulas” buscadas son diversas, desde que alguien les haga un contrato de trabajo, casarse con un o una autóctona o acogerse a la reagrupación familiar.

Marcela ya ha vivido una situación de ilegalidad y no desea repetirla.

Por ello cuando toma la decisión de venir a España, una de las condiciones que, quizás, internamente ella misma se impone es el estar legal. Lo relata de la siguiente manera:

Entrevista a Marcela (13/1/05) (En Estados Unidos) Trabajaba de cajera, de cajera en una gasolinera y también hacía part-time en ferias, como azafata en ferias, limpiaba una casa, planchaba unas camisas, hacía remiendos de camisas y eso y ya...

Entrevista (22/4/05) "Tenía unos amigos en España y me dió el arranque de llamarles y decirles, ¿me reciben?, pero con permiso de trabajo, porque ya había vivido una experiencia de ser inmigrante sin papeles en Estados Unidos y no quería lo mismo y fue cuando los llamé y me dijeron, pues sí. (Ellos) permitieron... el favor de hacerme una oferta de trabajo. Llegué a casa de ellos y ya, a los tres meses que llegué ya tenía mi permiso de trabajo y mi residencia"

Vivir fuera de la legalidad es no tener un espacio de filiación (psicológica) laboral clara y definida. Ser ilegal posiciona a este hombre o a esta mujer en una situación de desprotección muy grande.

Pero una vez que los papeles están ¿qué? Se soluciona una parte fundamental de nuestras vidas, pero ¿se sigue siendo el de fuera...de España, de Cataluña?

Es real que el tema legal abre algunas perspectivas. Pero el "papel" es solo eso, un pasaporte hacia otra realidad, pero no LA respuesta a todos los anhelos de mejora laboral o ascenso social que el o la inmigrada está esperando.

Una vez legal y transcurrido el tiempo exigido por la ley, se pasa por una segunda etapa, que muchos, aunque no todos emprenden. Es el de solicitar la nacionalidad española, como un nuevo salvoconducto "hacia la integración" total.

A pesar de ello, la identidad y el origen siguen marcando nuestros caminos, seguimos siendo la colombiana, la cubana, la marroquí, la argentina.

En el caso de Hanan, solamente el casamiento le brinda la posibilidad de estar legal en España, ya sea con su marido o a través de otra persona, que anteriormente le había propuesto matrimonio.

Entrevista a Hanan (26/7/06) *“Yo me he casado la primera vez...no me he casado, pero he hecho acto, he firmado... antes de casamiento, con una persona y no he seguido...”*

S.: ¡Ah, tenías antes otro pretendiente!

H.: *Sí, tenía antes, pero solamente acto (fue un compromiso pero no hubo casamiento) y después (él) ha venido aquí (Cataluña) para preparar los papeles.*

La conciencia de que a Cataluña se debía entrar legalmente hace que aún antes de llevarse a cabo el casamiento, de concretarse, esta instancia de legalidad es contemplada y cumplida.

Marta llega a Cataluña con 65 años cumplido. Su situación difiere de las otras dos mujeres, ambas en edad de trabajar.

Ella se acoge a la reagrupación familiar a través de su hijo, quien hace tiempo que vive en Cataluña, y ya tiene la nacionalidad española.

Ya en Cataluña, el objetivo de Marta era otro, conseguir la nacionalidad española. En diversas oportunidades me consultó acerca de qué y cómo hacer, ya que sabía los trámites que había realizado para mi suegra.

Me contó que su abuela era catalana, de Granollers, y que emigraron a Cuba. A ella este país le era familiar, decía, como así su lengua, palabras sueltas que durante su infancia había escuchado en su hogar.

La burocracia es lenta y los caminos que hay que recorrer largos y tediosos. No disponía de muchos datos a partir de los cuales comenzar la búsqueda...y en el camino se cruzó su enfermedad. No pudo cumplir el deseo de ser española.

6.4.3. Trabajar para vivir, para integrarse...para...

La actividad laboral forma parte constitutiva de la vida de los seres humanos. Trabajar dignifica, impacta decisivamente en las características de cada sociedad, en la cultura y en la forma de vida de sus habitantes.

El trabajar está vinculado directamente a la compensación monetaria. Cualquier otra actividad que se realice si no está mediada y materializa por el dinero, no es considerada trabajo desde la conciencia social colectiva.

Cuando se arriba a un nuevo país y si no hay previamente un trabajo “esperando”, los y las inmigrantes acceden a trabajos que le permitan vivir, aunque los mismos no tengan nada que ver con sus experiencias previas o con su formación (si es que la tienen). Claro está que los méritos obtenidos, como las experiencias acumuladas en su país de origen pueden llegar a servir, a veces valen menos de lo que el o la inmigrada cree y espera.

En la nueva sociedad y bajo otras condiciones, el estatus de origen, los estudios alcanzados y los empleos realizados son relativos. (*Vallverdú Vallverdú, 2007*)

Así, es como se encuentran ante un volver a empezar, hombre o mujer que a pesar de tener una historia personal, social, laboral, la misma se queda en el camino. Se invalidan estudios y con ellos las huellas de saberes y haceres que en otra estructura se han desarrollado.

No obstante, el conseguir un mejor o peor trabajo y en determinadas condiciones está supeditado (de alguna manera) por estar regularizada su situación legal.

Sabido es que la cualificación profesional y el nivel formativo de muchos inmigrantes, es superior a los trabajos que realizan. De allí que la integración laboral, en algunos

casos, se sitúe en la estructura ocupacional caracterizada por la terciarización, la precariedad, la segmentación y el sector servicios.

Con su documentación en regla, la capacidad de movimiento y de búsqueda laboral se amplia... en su imaginario, como en el de muchos y muchas inmigrantes.

Entrevista a Marcela (13/1/05) "S.: ¿Has conseguido en Cataluña trabajo rápido?

M.: Si, cuando llegué aquí a Barcelona... creo que tardé un mes en conseguir trabajo, yo creo un mes, un mes y medio... Lo conseguí en un hotel pero no me gustó y trabajé un mes en ese hotel, y luego fui a uno de cinco estrellas. Y allí empecé a trabajar como camarera por seis meses... y fue que conocí a la persona, a mi jefe de ahora, entonces ya fue que me conecté con la empresa... Yo antes vivía en Barcelona, empecé a trabajar con la oficina principal del grupo y luego... me fui... de España... ¡A los Estados Unidos! ... Porque me casé... pero me... fue mal y regresé... Y cuando volví, yo dejé las puertas abiertas en la empresa, busqué a mi jefe y le dije mira estoy aquí, qué tienes para mí y me dijo, lo único que te puedo ofrecer es en un pueblo cercano a Barcelona. Yo ya conocía el hotel, a la empresa y dije, bueno, mejor bueno conocido que malo por conocer y entré al hotel (donde continúa)"

Marcela tuvo desde su arribo a España una experiencia positiva laboralmente hablando. Consiguió trabajo rápido y pudo ascender dentro de la misma organización.

A pesar de ello, a comienzos de 2005, comienza a experimentar un cierto malestar en su trabajo, deseos de cambiar, de buscar otra cosa. Advierte que el clima en el trabajo no es el mejor...

Diario de campo (marzo 2005) Estamos hablando con Marcela a la salida de clase y le pregunto cómo está, que si encontró otro trabajo. Me comenta que mandó algún C.V. pero, que no, nada, que tiene que tener cuidado porque estando el otro día en el bar del pueblo (cercano a su lugar de trabajo), se puso a mirar un periódico, y que alguien que estaba allí le comentó a una compañera de trabajo que: 'Marcela estaba en el bar revisando los clasificados donde se busca trabajo'. Estaba enojada, porque realmente miraba el periódico porque no tenía más que ver. Me dice, imira si tendré que tener cuidado!"

Este malestar e inseguridad que experimenta en el trabajo no se puede desligar de los muchos y significativos cambios que se le avecinaban. Uno, fundamental es su casamiento que señala una inflexión importante en su vida y de gran envergadura. A esto se sumaba la llegada de su madre desde Colombia, con todos los sentimientos de ambivalencia que tal llegada le produce.

En una clase de catalán cuando cada una escogía un tema del cual hablar, Marcela eligió explicar en qué consistía su trabajo.

Ella, a pesar de haber estudiado diseño en Colombia, era la Relaciones Públicas del Hotel en el que trabajaba. Se sentía muy feliz y satisfecha con lo que hacía, le gusta el trato con la gente y sabe que lo hace muy bien. Se siente valorada profesionalmente por sus jefes, pero lo que la incomoda a veces es el ambiente con algunas personas de su trabajo. Justamente va a aprender catalán, porque aunque desde la empresa "le sugirieron", ella siente que según qué clientes les gusta más que les hable en catalán.

El deseo de trabajar, de ser útil y ganar en autonomía, independientemente que la edad señale que eso no es posible, hace que Marta busque distintas alternativas a esta situación de “jubilación forzada” por la ley que ella siente que “se le impone”, pero que no corresponde con su capacidad, ella puede trabajar todavía.

Diario de campo (mayo 2006) “A la salida de clase nos quedamos hablando Marta y yo, y me dice que quiere conseguir algunos alumnos particulares para darles clase de inglés y francés porque no quiere ser una carga para su hijo. Me pregunta si yo podía en mi ordenador hacerle los carteles. Le digo que sí y la clase siguiente se los entrego. Pasan unos días y llego a su casa a hacerle una entrevista. Cuando apago la grabadora, me entrega unos cuantos folios (con las ofertas de trabajo como profesora de inglés y de francés) Me pide si puedo colgarlo en la biblioteca de mi pueblo. Me dice que ella prefiere que los candidatos lleguen por recomendación de algún conocido, que no le gusta mucho colgarlos en lugares públicos, pero reconoce que no tiene otra, ya que esta es una práctica muy usual en el pueblo.”

En casi todas nuestras conversaciones informales salía el tema de la necesidad que sentía de trabajar, de ser útil y principalmente libre económicamente de su hijo. Esta vivencia de la dependencia la acobardaba. Sin embargo, ella insistía, seguía buscando cómo hacer para que le ingresara dinero. Y dando clases de francés o de inglés era una posibilidad. Siempre me comentaba lo bien que le fue a una alumna (señora grande) que debía presentarse a un examen de francés en una institución de educación a distancia.

Nunca mejor dicho que el trabajo dignifica, da vida. Y eso es lo que Marta sentía siendo útil.

La jubilación y determinación por ley de la edad en la que nos tenemos que retirar de la vida productiva, o -mejor dicho- nos retiran; lo he palpado

directamente en esta mujer. Marta estaba en plenas facultades, condiciones y capacidades para continuar produciendo. Una mujer con una vida tan rica en experiencias personales y laborales, como el haber trabajado en la Embajada de un país europeo en Cuba; en instituciones educativas de idiomas, el haber viajado... sentía que ante esta nueva situación, en Cataluña todavía podía y estaba preparada para continuar produciendo, para aportar, para contribuir.

En casi todas las entrevistas que le realicé, el tema del trabajo salía. El ímpetu y entusiasmo que ponía en todo lo que hacía era llamativo y admirable en una mujer de su edad y en su estado.

Como era una mujer que le agradaba vincularse a través de la cultura con personas de diferentes edades; a través de la hija de una amiga, dueña de un bar cultural, organiza una tertulia de música cubana. Llego a la cita y me encuentro con un grupo de señoras y señores, conocedores y amante de la cultura cubana y una Marta a darlo todo. Como si de una clase se tratara, va introduciéndonos en la historia de Cuba a través de la música. Intercala relatos, observaciones de los y las participantes con los distintos tipos de música que según la zona de Cuba se escucha. Esa tertulia fue una delicia.

El tema de trabajar fuera de casa, en algunas ocasiones lo habíamos hablado con Hanan. La cuestión surgía siempre ante explícitos comentarios acerca de mi deseo de trabajar, de que yo lo había hecho siempre y que mi desarrollo como mujer pasaba también por el trabajo. Eran las primeras épocas de Hanan en Cataluña cuando no tenía a Sayida, ni estaba nuevamente embarazada. Aunque tenía una gran limitación por no hablar ni el catalán ni el castellano manifestaba su inquietud por hacer algo.

Observaba a una mujer con empuje, culta, con libertad de pensamiento y con otro tipo de aspiraciones, aspiraciones que iban más allá de lo doméstico y privado.

La claridad en su pensamiento, sus puntos de vista y “sabiduría” en cuanto a ciertos planteamientos me sorprendían. Sorpresa y no

normalidad ante lo que escuchaba, seguramente por las cegueras y confusiones que yo misma tenía acerca de las mujeres musulmanas. Prejuicios alimentados desde una sociedad global y cercana, por los silencios a voces que circulan por las calles, en las aceras, entre algunas personas acerca de lo que son y dejan de ser estas mujeres...mujeres sin voz, sin pensamiento, sin palabras.

Pero a medida que su situación iba cambiando, ante el embarazo, nacimiento y crecimiento de su hija, empiezo a advertir que paulatina y lentamente su posicionamiento y perspectiva va tomando otro cariz. Poco a poco voy encontrando a una mujer más encerrada (física y mentalmente) en sus opiniones, más radical en sus posturas, retornando a las tradiciones, a los mandatos sociales, culturales y familiares en los que ella se crió y afines a los roles que como mujer debía desempeñar.

Esta circunstancia me desconcentró. Necesitaba ampliar mi registro hacia otras voces, otras historias de vida (Mernissi, 2000) y entrevistas a mujeres marroquíes⁸¹ que me abrieran hacia otras interpretaciones de lo que observaba.

Desorientarse y extraviarse viene bien, escuchar otras voces también. Justamente, ahondando en las palabras y lectura de lo que distintas mujeres expresaban, he podido distinguir diferentes “tipos” de mujeres marroquíes, algunas capaces y dispuestas a romper con el discurso sonoro masculino; muchas luchadoras, deseosas y dispuestas a salir adelante independientemente (o junto) al hombre con quien compartan sus vidas y de los preceptos que desde una sociedad patriarcal les han impuesto. Mujeres que no se veían ni estaban dispuestas a dedicarse exclusivamente a las tareas domésticas (aunque tuvieran prole) y donde su desarrollo personal pasaba, igual que para muchas otras, también por el crecimiento profesional.

⁸¹ Dentro del marco de la investigación colectiva: (2005-2006) *Dones immigrants: Mediadors de relacions en el procés d'integració personal i familiar*. DUODA. Universitat de Barcelona, se recogen historias de otras mujeres marroquíes cuyo posicionamiento en la nueva sociedad difiere al de Hanan.

Por eso al indagar en esas historias, escuchar a Hanan, ver y hablar con otras mujeres marroquíes; el análisis de la vinculación: mujer-mundo laboral requirió de la expansión de mi mirada hacia particularidades y parámetros que surgían en los discursos y que me posibilitaban comprender ciertas respuestas y circunstancias.

La clase social, el espacio geográfico (rural o urbano), la cultura de origen (árabe o berebere), el nivel económico, el grado de acceso a la educación, etc.; son aspectos que señalan e imprimen singularidades, grandes diferencias en las vidas, posibilidades y perspectivas de estas mujeres.

“Al Marroc l’estructura social bàsica que organitza les relacions familiars i entre els sexes és, majoritàriament, d’ordre patriarcal.”
(Bouia i Dupuy, 2003:14)

De allí que la condición de la mujer marroquí y su posibilidad o no de expansión pública, esté estrechamente ligada a esa estructura social en la que está inmersa, a su lugar dentro de la familia y el medio geográfico en el que resida.

Empero, es necesario destacar que para las economías musulmanas donde la segregación sexual sigue siendo el modelo de organización de la sociedad, la esfera doméstica continúa constituyéndose para muchos (tanto hombres como mujeres) en el lugar natural de y para la mujer.
(Mernissi, 2000)

Vivir en el ámbito rural o urbano señala grandes diferencias para y en las mujeres musulmanas. Sus realidades y preocupaciones son contrapuestas en muchos aspectos.

Así, mientras las que viven en la ciudad han visto incrementada su posibilidad de escolarización, de incorporación a trabajos “productivos” y poseen una mayor concienciación y sensibilización para reivindicar sus derechos; entre las que viven en el ámbito rural todavía se registra

un alto índice de analfabetismo, trabajan duramente para satisfacer las necesidades más primarias de la vida cotidiana como son la alimentación de la prole, el trabajo en el campo, la vivienda. (Bouia, 2003) Mujeres de clases con rentas humildes que han tenido que hacer frente a la responsabilidad familiar ante la ausencia física y económica del hombre por estar en el paro o porque emigró.

De allí que al adentrarnos en esas historias reales advertimos que:

“las mujeres se sienten agentes económicos, fuentes de riqueza, de energía y de trabajo, en lucha incesante contra la pobreza, el paro y la inseguridad.” (Mernissi, 2000: X)

Muchas de estas mujeres han tenido que hacer frente al hambre, saliendo a trabajar en labores domésticas, en el campo, confeccionando alfombras, elaborando artesanías o enviando a sus hijas a casas de familias más pudientes (donde trabajaban, aprendían un oficio o estudiaban).

Hanan vivía en un poblado pequeño marroquí, en el seno de una familia numerosa de 9 hijos. Ella es la octava, la pequeña de las mujeres y a diferencia de su hermana mayor, tuvo acceso a la educación. No obstante, su deseo de ingreso al mundo del trabajo estuvo signado por la fuerza de la tradición y por determinados mandatos sociales, culturales o familiares que ella libremente o no, aceptaba.

Entrevista a Hanan (26/7/06) *“H.: Bueno, cuando he quedado tanto tiempo, bueno 4 años después del estudio buscaba trabajo, no encontraba nada, sinceramente la decisión de casarse en general estaba después de una desesperanza...Desesperanza después de... (no conseguir trabajo) Ni trabajo, nada...”*

S.: ¿No conseguías trabajo allá en Marruecos? y ¿por qué no conseguías trabajo?

H.: Bueno, no sé cada vez busco, no hay...

S.: ¿Es muy difícil allá?

H.: Y más con el pañuelo también es más difícil.

S.: ¿Allá también?

H.: Con los estudios que tenía (yo) sí es tan difícil.

S.: Pero ¿por qué, si es un país musulmán, por qué no te van a permitir?

H.: Bueno, musulmán en la palabra, pero el gobierno, así tantas cosas, pero últimamente... bueno, me siento que han cambiado un poquito, ¿eh? Bueno te encuentras personas con el mocador, con el pañuelo, en muchos puestos, pero antes, y más que yo, antes que mi, estaba peor, peor...

S.: Pero no entiendo... si es un país que no permite que las mujeres vayan sin mocador...

H.: No, van con mocador, con el pañuelo... Como quieres, pero buscar un buen puesto, un buen trabajo.

S.: ¿Quieren una mujer que esté como muy arreglada?

H.: Sí, y cuando te hablaban, por ejemplo, un hombre te hablaba con libertad, te, bueno, normalmente nosotros no te tienen que tocar, él no, le gustaba hablar, reír muy, tanto te tocarán. Eso es el domino, el mundo del trabajo..."

La oportunidad o posibilidad de acceder al mundo del trabajo y a un tipo de trabajo más calificado, Hanan lo mediatiza a través de la prohibición o no del uso del pañuelo; y la falta de respeto hacia su persona (mujer) por parte del hombre.

Su interpretación está ligada directamente al rol y posicionamiento que la mujer debe tener dentro la estructura social, lugar de respetabilidad, consideración y recogimiento. Y esas normas no pueden ni deben ser infringidas por nadie y... menos por un hombre. La cortesía "exagerada", el que la miren o intenten tocarla es definida por ella con

desprecio, como una irreverencia y un deshonor.

De todas maneras cabría preguntarse si esta “postura” y “actitud” masculina ante una mujer que busca trabajo, no encierra en el fondo implícita o explícitamente el “mandato” de segregación sexual del espacio social para las mujeres. Separación sexual pública que no necesariamente sienten, registran o reconozcan como negativas, perjudiciales o contraproducentes algunas mujeres musulmanas.

Este estilo rozando la insolencia que Hanan denuncia, (desde una mirada e interpretación, quizás, inmersa en la tradición) escruta y explica una realidad concreta, visible e innegable de un mercado de trabajo materializado en empleos sumergidos, mal pagados y con una desprotección laboral muy grande, (*del Pozo, 2006*) donde la mujer es objeto de acoso y abusos varios.

Pese a ello hay preceptos, mandatos religiosos e ideológicos o simplemente tradiciones a los que algunas mujeres no están dispuestas a renunciar. Es el caso de Hanan.

El pañuelo, símbolo casi indiscutible de identificación de la mujer musulmana puede, paradójicamente constituirse en una barrera para la incorporación a ciertos ámbitos del mundo del trabajo no solo en España, sino en el propio país de origen.

Sin embargo, no podemos transferir en y a este objeto-símbolo todo el peso de la no posibilidad de acceso al mundo del trabajo. Hay otros factores, muy ligados a la crianza, al modelo patriarcal, al medio socio-cultural-económico, a las aspiraciones personales, a lo ideológico que hacen que una mujer (sea o no musulmana) busque o no trabajar.

A pesar de ello, la realidad socioeconómica imperante es la que va señalando y delimitando los principios, requisitos y restricciones o no a la incorporación de la mujer al mercado laboral.

Continuar pensando e interpretando que las dificultades se centran en la mujer inmigrada musulmana a la hora de buscar y encontrar trabajo es minimizar una realidad, alimentándola más con tópicos que con

certezas. De allí que especular que la mujer marroquí por portar pañuelo, por tener que dedicarse a la crianza de sus hijos, por no estar (algunas) bien preparadas, no buscan o encuentran trabajo es una falacia.

Muchas mujeres no musulmanas, inmigradas capacitadas, con estudios y preparación, son también (desde una política económica salvaje) veladas a través de un pañuelo invisible, que no se ve pero que se evidencia, se trasluce.

Así vemos que las ambiciones personales de desarrollo laboral fuera de esta esfera doméstica están presentes en muchas mujeres, aunque son las “barreras” propias, familiares, económicas y sociales las que impiden que tales inquietudes se desplieguen.

Los velos- símbolos de la maternidad (su deseo de ser mujer es el que se ve despreciado y desdeñado); el velo de la procedencia o país de origen; el velo de la lengua...miles de velos etéreos, pero velos al fin.

Pese a todo, el deseo, la necesidad o la obligación de trabajar es algo que no a todas las mujeres se les presenta de igual manera. Sean o no inmigrantes. El cuidado de la prole si existiera, hace que el quedarse en casa sea evaluado como una opción importante y válida para muchas.

Son diversos los factores que coadyuvan para la toma de decisión, donde la elección adoptada (quedarse en casa o salir a trabajar fuera de ella) debería constituirse en una opción individual y no en una imposición fruto de la presión del entorno familiar, social o económico.

Hay mujeres que no tienen disyuntiva y deben trabajar fuera de casa y buscar sustitutos para su crianza.

Diario de campo (noviembre 2005) “Llego a casa de Hanan, hace frío, mucho. Está muy cansada porque la niña no duerme bien ni de día ni de noche. La observo como “rebelada” ante la situación. Está encerrada en su casa sin apenas poder salir, faltando a clases de catalán porque la niña no le permite ir... único espacio de relación del que dispone... Su marido está sin trabajo y le pregunto si le

gustaría a ella trabajar. Me dice que sí, que no tendría inconvenientes pero él se tendría que quedar a cuidar a Sayida. Que aquí hay dos trabajos en los que se gana mucho. El de paleta para los hombres y el limpiar casas para mujeres. Que ella tiene una amiga que trabaja hace 14 años en una casa y que gana muy bien. Aunque a ella le gustaría un trabajo más vinculado a lo que estudió, pero que como no sabe el idioma y le pedirán que se saque el pañuelo...no cree posible trabajar... hace un gesto como que es imposible.”

Diario de campo (marzo 2006) *“Sayida no se queda quieta ni un instante. Hablamos entre nosotras pero es inevitable estar pendiente de ella: gatea, va, viene, se sube a la mesa del salón, a los sillones. Tiene todos los muebles cerrados y trancados para que la niña no pueda abrir nada. La noto cansada, agotada... está nuevamente embarazada, si antes era casi imposible trabajar fuera de casa, ahora menos.”*

La vinculación casi inevitable de que trabajar es e implica aportar dinero y fuera de casa hace que seamos incapaces de valorar el trabajo real y poco apreciado que desde y en el hogar realizan millones de mujeres.

“Trabajo productivo” versus “trabajo improductivo”. “Ámbito público”, de reconocimiento versus “ámbito privado”, familiar e íntimo donde la “desprotección laboral” es total.

La evocación, imagen y definición de la mujer inmigrante marroquí que desde el discurso periodístico se trasmite como una persona dependiente, económicamente inactiva y contextualizada en el marco de la reagrupación familiar, refuerza las representaciones sociales que sobre ellas se tiene. Ello hace también que resulte casi imposible pensar en que puedan tener otra posibilidad de expansión o ubicación dentro del mercado de trabajo que no sea el ámbito de servicios

domésticos. Se refuerza, de esa manera una “*representación simbólica que construye un imaginario colectivo*” (Nash, 2005: 29) acerca de estas mujeres, representación e imaginario difícil de modificar.

Es en ese ámbito doméstico, privado (aunque sea en casa ajena) y femenino donde a una mujer musulmana se la puede encontrar. Ámbito público (pero a la vez privado, de puertas para adentro) en el que se relaciona, en términos generales con otra mujer (la que contrata) Sería importante reparar que, muchas de las mujeres musulmanas (y no musulmanas) que buscan trabajos fuera de sus casas, no lo hacen por una actitud de rechazo a lo doméstico sino por un deseo de no limitarse sólo a ello, de ser reconocidas y aceptadas desde otro lugar y cumpliendo otras funciones, de desarrollar un proyecto personal, propio. Salir del hogar, de alguna manera implica aspirar a tener una mayor presencia pública, a tener otra filiación, rechazando y oponiéndose al aislamiento y a la atomización de una vida centrada exclusivamente en las tareas del hogar, en las labores domésticas, en lo no remunerado. (Adelkhah, 1996)

El acuerdo de que el hombre sea el que permanezca en el hogar y la mujer la que trabaje fuera de casa, es impensable para una familia musulmana, dado que es el hombre el que por deber religioso y legal tiene que soportar la carga material de la familia. (Adelkhah, 1996)

“El concepto de trabajo de la mujer...todavía es muy traumático para muchos hombres árabes. Sobre todo de las capas sociales más bajas se obstruye el acceso de la mujer a la educación y los hombres perciben el trabajo de la mujer fuera de casa como una mutilación emocional. Para ellos es una castración simbólica porque su propia identidad sexual, su concepto de sí mismos como hombres, depende de su capacidad de mantener, ellos solos, a toda la familia y en especial a la esposa.” (Mernissi, 2000: 124)

En la medida en que algunos hombres musulmanes (en un contexto europeo, español y catalán) continúen percibiendo y sintiendo que el trabajo de su mujer fuera de la casa supone una vergüenza, un insulto para su honor y para el de su familia; la situación de la mujer musulmana continuará igual, independientemente del lugar del mundo en el que residan.

Con todo, son ellas las que deben hacerse cargo de la situación, cambiar (si así lo desean) su condición, materializar rupturas en la tradición y en el simbólico social, cultural femenino.

Vemos poco a poco que algunas mujeres van posicionándose de otra manera y desde otro lugar. Desde el lugar de la producción económica, del trabajo remunerado, rompiendo con los esquemas, las costumbres y las herencias culturales que todavía las condiciona.

En momentos donde la situación de agobio, de un círculo cerrado y vicioso del que casi no se puede salir (con una niña que no da tiempo para nada, inquieta y traviesa), hace que el deseo de salir a trabajar se lo vislumbre desde otra perspectiva. Desde el lugar, el motivo y pretexto por el cual la situación cambiará, se revertirá.

Esta visión momentánea genera en Hanan una justa angustia y ambivalencia. Por un lado amar a su hija y por otro reclamar de un tiempo de descanso, tranquilidad, de volver a tener un espacio (aunque mínimo) de autonomía personal.

Dado que la actividad es permanente y con poco tiempo para realizar algún movimiento en la que no esté involucrada su hija; “pensar” en salir a trabajar puede llegar a plantearse (aunque de una fantasía o ilusión se tratara) como una hipótesis que durante unos instantes la proyecta hacia otro escenario...que la entusiasma.

Pero Sayida nos devuelve pronto a la realidad... subida en la mesa de centro... de cristal.

No sé si sería factible que Hanan saliera a trabajar y que su marido se

hiciese cargo de la niña, pero lo que está claro es que ella tampoco está dispuesta a aceptar o apenas negociar ciertas condiciones y una de ellas es despojarse de su pañuelo.

Independientemente de ello, o junto a ello existen claras evidencias que limitan aún más su inserción laboral y es que desde que está “encerrada” en su casa, habla peor tanto el catalán como el castellano y ... un nuevo embarazo para octubre de 2006 hará que las cuatro paredes de su casa sea el único refugio para ella.

Diario de campo (julio 2006) Llego a entrevistar a Hanan pero tengo problemas con la grabadora. Nos ponemos a conversar mientras Sayida no se queda quieta (Hanan y yo tampoco... la bajamos del sillón, de la silla pequeña, de la estantería) Le pregunto que si tuviera la posibilidad de trabajar, dónde le gustaría hacerlo, a lo que me mira, mira a Sayida y a su vientre... Imposible. Pero me dice que cuando sus hijos sean grandes sí le gustaría trabajar, aunque lo que más le gustaría es estudiar el Corán.”

6.5. EL FUTURO...

El futuro estaba presente en las clases de catalán simbolizado de diferentes maneras.

Por la barriga de Hanan, por la niña de Maria, por los hijos e hijas de todas y cada uno que asistíamos a clase, por los nietos y nieta de Marta.

Futuro prometedor, con proyecciones, proyectos, con la esperanza...de que nuevos niños y niñas llegaran al mundo, deseos de mujeres como Mónica, quien con expectativa y confianza esperaba el momento de concretar su anhelo de ser madre.

Futuro también lleno de incertidumbres, de dolores y temores...ligado a hospitales, estudios, medicación de por vida.

A pesar de ello, siempre había lugar para la esperanza, para el deseo de compartir tanto las alegrías como las ilusiones.

6.5.1. El casamiento... los hijos...

Durante el año 2005 la asistencia de Marcela a las clases de catalán no fue muy regular.

En septiembre se casaba con Jordi, con quien vivía ya hacía tiempo. Los preparativos para la boda eran intensos, había algunas cuestiones que resolver.

Marcela ya había estado casada en una oportunidad...

Entrevista a Marcela (3/6/05)⁸² M.: Yo me casé en EEUU [...] a principios del 2002... [...] Me casé allá. Aquí (Cataluña) todavía estaba mi madre. En abril del 2002 se regresó a Colombia [...] Yo me casaba en agosto por la iglesia. Entonces mi mamá iba a ir en junio para ayudarme, para la organización, para hacer todas las cosas, ta, ta, ta... Mi madre

⁸² De este relato extraigo sólo lo vinculado a su primer matrimonio, eliminando información por pedido expreso de Marcela.

llegó en junio, a mediados de junio... En julio llegó ella y ya fue cuando yo estaba muy mal. A ella le tocó vivir todo el proceso, toda la cosa. Me casé de todas formas. Luego ya, esto fue agosto que... yo me casé, septiembre ella allí hasta octubre, en octubre fue cuando yo ya me vine para acá ya separada...

S.: Legalmente...

M.: No, legalmente, después, pero separada...

Por esto y otras circunstancias los meses anteriores a la boda fueron como una especie de carrera de obstáculos: que si su madre venía o no de Colombia, de que si podía o no casarse por la Iglesia, de que si le llegaban o no los papeles.

Cada vez que nos veíamos algo había sucedido y siempre vinculado al casamiento. Personas y circunstancias externas a la pareja hicieron que estos meses fueran de mucha agitación a nivel personal, de nervios y vividos con angustia y temores.

Finalmente la boda se hizo, aunque no por la Iglesia, su madre pudo viajar desde Colombia, Marcela estuvo preciosa y se fueron de luna de miel, como casi todas las parejas, a una zona paradisíaca de Europa.

Esta larga historia que concluye con el casamiento tuvo en sus inicios algunos inconvenientes, dificultades que con el tiempo se fueron limando, pero que Marcela lo relata de la siguiente manera:

***Entrevista a Marcela (22/4/05)** S.: Con la familia del Jordi vos no has tenido problema de aceptación, por ser extranjera..*

M.: Al principio...

S. : ¿Antes de conocerte o ya te habían conocido?

M. : No antes de conocerme...

S. : El Jordi le dijo que estaba saliendo con una colombiana

M. : Entonces la mamá le dijo, ¡cómo que colombiana!, es que no te la podías buscar de aquí, ¿por qué te la tenías que buscar de fuera?, y él le dijo es que a mí me gusta...No él a mí me defendió desde el 1º momento, porque a él, la mamá lo puso negro.

S. : Es la mamá más que el papá...

M. : Encima, encima, encima cada día, que por qué no llamaba a la Raquel, que por qué no sé qué, que mira esta chica tan guapa, que por qué, y ya conociéndome eh?... después de haberme conocido, que cómo era eso de que te vas a ir a vivir con ella, que piénsate bien las cosas hijo, es que tu no te has pensado bien las cosas. Al principio, por eso él adelgazó tanto, pobre. El mismo se fue al mes, se fue a vivir conmigo al piso, a dormir, solamente iba un día a la casa.

S. : Y ahora qué opina ella, te dice algo o no?

M. : Por cosas que a Jordi le dice, y no, yo siento que ella a mí me aprecia...

S. : O sea que ya...¿habrá sido un prejuicio de parte de ella?

M. : A veces, cuando hace comentarios así que la gente de fuera, yo le...a veces se frena y yo le digo, no tranquila, tú puedes...es que no es en general, no se qué...ta,ta, ta,...Pero mira es que la gente verdad, es que vienen a trabajar y también hay españoles que están sin trabajo o cuando están dando estos pisos de protección oficial, pues tienen más en cuenta a los inmigrantes primero que a los españoles, entonces esto les molesta mucho...y ella lo dice. Y mi cuñado también, con el marido de

mi cuñada nos llevamos muy bien (suaviza la voz, como sonriendo) y eso que es el catalán, catalán, catalán. El no compra nada que no sea catalán...

S. : Entonces a vos te debe hablar en catalán...

M. : No, a mi me habla en castellano, pero nos llevamos muy bien.

S. : En definitiva a veces no es porque sea o no catalán

M. : Es la mentalidad.

Pasa el tiempo y Marcela se queda embarazada de su primer hijo. Estaba feliz, no podía disimularlo.

Mientras estábamos en clase de catalán, la observaba cómo sus manos, apoyadas en la barriga acariciaba con dulzura a ese niño por nacer.

Como no podía ser de otra manera, los temas que sacaba a relucir giraban alrededor de la maternidad, del parto, los preparativos, la crianza.

Al nacer Oriol (septiembre del 2006) vamos con Leonor y Marta a visitarla. Merendamos juntas y nos muestra las bellezas que su mamá desde Colombia le había enviado. Abuela que con sus manos decoró toda la habitación del bebé, con completos todos hechos en patchwork. Comienza a mostrarnos los libros de cuentos infantiles típicos de Colombia que también le envió un hermano.

A principios de septiembre de 2008 nos reunimos en casa de Mónica, Marta y yo. Oriol está grande, es un niño revoltoso de 2 años, va y viene, juega con todos los juguetes de Alex el hijo de año y medio de Mónica.

A Marcela le queda menos de 20 días para que nazca su segundo hijo a quien pondrá de nombre Marc. En esta oportunidad su mamá sí vendrá de Colombia

a conocer a su nieto.

Nos pasamos la tarde entre confidencias, cuidando a los dos niños que se pelean por el mismo juguete, que saltan, se escapan... Mónica, quien no tendrá en principio más hijos escoge la ropa que le regalará a Marcela. Vamos por la tercera bolsa y falta vaciar otro armario.

Marc se adelanta, nace a mediados de septiembre y su abuela todavía no ha llegado a Cataluña.

6.5.2. Más nacimientos...

“Pienso que se hace necesario volver a recordar el nacimiento como un comienzo que se abre al ser para seguir naciendo cada día a un tiempo y a un mundo en los que la experiencia de vivir entre los demás dé lugar a un nuevo modo de relacionarnos. (Pérez de Lara, 2006: 193)

Hanan hace tiempo que no viene a clase. Sayida es pequeña, y da la sensación que a la profesora le molesta un poco. Hanan no puede disimular sus nervios, nos la pasamos entre algunas mujeres, entreteniéndola con juguetes.

Falta bastante a clase. Una tarde, a la salida del establecimiento, en la puerta vemos que nos está esperando. Un grupito de compañeras nos vamos a tomar un café y Hanan nos acompaña.

Mientras caminamos, le pregunto cómo está, a lo que me responde: “cansada”. Sale el tema bebés, ya que a Marcela se le nota el embarazo y Mónica desea quedar embarazada. Una compañera le pregunta casi en broma para cuándo el segundo, a lo que Hanan solo sonríe y calla. Seguimos caminando y observo que quiere hablar a solas conmigo. Le

pregunto si le pasa algo más que no sepa, y me cuenta que está de vuelta embarazada, que ella como le continúa dando el pecho a Sayida pensaba que no quedaría embarazada, pero que le bajó la regla solo un mes.

Está entre resignada y contenta. Piensa que el trabajo será mucho con dos bebés, ya que cuando nazca para octubre, Sayida tendrá apenas 1 año y 4 meses, pero que así se desocupará antes. Me comenta que había pensado en abortar, pero que el marido la alentó a que siguiera. Como Hanan es religiosa, le consulto si su religión le permite, a lo que me dice que si es antes de X semanas no hay problemas. Pero ya decidió seguir adelante.

Llegamos al bar y es ella la que cuenta la noticia, la alegría de todas se hace explícita, todas la felicitamos.

Este embarazo, a diferencia del de Sayida, Hanan está muy cansada. No prepara nada de comida para cuando vayan a visitarla, solo el salón de visitas de hombres, con nuevas telas y almohadones. Sayida no la deja hacer nada.

Al nacer Zaig (octubre 2006) voy a visitarla al Hospital junto a mi hija pequeña. El niño es pequeño, precioso y lleva puesta ropa que era de su hermana de color amarillo. Le da mucha alegría verme, ya que está sola. Como le llevé de regalo para Zaig ropa nueva, Hanan me pide si puedo cambiarlo, así estrena. Me paso media mañana acompañándola y cada vez que intento despedirme, me pide que me quede.

Tiene los típicos dolores después del segundo parto, le comento que en Argentina se llaman “dolores de entuerto”, que yo nunca los tuve, pero que sabía que algunas mujeres los tienen.

Se acerca una enfermera durante la ronda matinal, preguntándole si quiere un calmante, a lo que Hanan no accede. La veo que le duele, pero no se queja. Me pide que le busque, dentro de su maleta un frasco con miel mezclada con sésamo, remedio casero que les dan a las mujeres en Marruecos.

Junto a ella hay otra joven que acaba de tener un bebé, también es de

Marruecos, no lleva el pañuelo como Hanan. Está muy acompañada por familiares, es muy joven y como el bebé llora mucho, llama a la enfermera para que se lo lleven, así ella descansa. Hanan me cuenta que esta joven le contó que se crió aquí y que es primeriza.

Zaig crece, pero es un niño más delgado y calmado que su hermana, quien se le tira encima, lo golpea, lo coge como si de un muñeco se tratara. Es un niño que se enferma más que su hermana a su edad, razón por la cual su visita a la pediatra es frecuente. No está conforme con las respuestas que le dan, pero no tiene otra.

Hanan ya no va a catalán, apenas pudo terminar el curso del 2005-2006. Se reúne en la plaza con otras mujeres marroquíes, se encuentra por la calle con ellas.

Un día la veo por una calle, nos saludamos afectuosamente, pero Sayida nos distrae ya que sale corriendo. Falta poco para que la niña entre a la escuela, momento que Hanan espera ansiosamente.

6.5.3. La enfermedad... otra vida, otra esperanza .

El año 2005 no comienza para Marta con buenas noticias. Tiene una enfermedad incurable, y nombrarla le cuesta mucho.

Voy a verla cada semana y como relaté con anterioridad, las entrevistas para la tesis no las había comenzado. Insiste que quiere comenzar lo antes posible y seguir haciendo su vida como antes de la operación.

En una de mis visitas a su pisito, mientras me sirve un té de manzanilla me pide mi opinión, de que si podía leer lo que el médico de la Vall d'Hebrón le había dado. Era un instructivo de casi 15 páginas explicando **con detalles** un proyecto de investigación de un nuevo fármaco para enfermos de cáncer de colón y con metástasis en otro órgano. Sin lugar a dudas Marta lo había leído, las huellas están allí en forma de preguntas, dudas e inquietudes.

Como señalan Ares y Sans (2003:71)

- *¿Cuáles serán sus preguntas y ansiedades?*

- *¿Cuál será la mejor manera de dar información (malas noticias)?*

¿Debemos dar toda?

Está muy angustiada, no sabe qué hacer, si entrar o no en el programa, ya que será un tratamiento que lo tendrá que hacer de por vida e ir al hospital cada 15 días, independientemente la época del año.

A partir de ahora, Marta vivirá unos cambios tan radicales *“en su vida que incluirán el hecho de enfrentarse a la muerte”* (Ares y Sans, 2003: 71), independientemente si decide o no entrar al programa.

Me comenta que a muy poca gente pidió su opinión al respecto del programa, porque es muy delicado. Su hijo la alienta a que lo intente, y de mí espera alguna respuesta, como un reaseguro de una decisión tan personal.

Con mucho temor, pero también esperanza, Marta se adhiere al programa, después de hacerle al médico TODAS las preguntas que el instructivo no responde.

Después del período de convalecencia, Marta intenta seguir con su rutina, dando clases de francés e inglés, asistiendo a clases de catalán, participando en diversas actividades culturales del pueblo, cuidando a sus nietos pequeños, visitando el hospital cada 15 días.

Los comienzos del tratamiento fueron duros, pero su fortaleza quedó en evidencia. Me mostraba y comentaba lo que le hacían y los avances, que en las primeras etapas fueron muchos.

“Según las teorías de Kübler Ross, los pacientes con enfermedades terminales pasan por cinco fases: negación, ira, pacto, depresión y aceptación” (Ares y Sans, 2003: 73)

No sé si Marta pasó por estas etapas, lo que sé es que la palabra cáncer nunca salió de su boca. Hablaba de tratamiento, de enfermedad, pero nombrarla, nunca.

Evidenciaba deseos de hacer cosas, planificaba, quería desarrollar

proyectos...aunque siempre conciente de su tratamiento de por vida, aclaración que siempre hacía.

Dejamos de asistir a clases de catalán, pero con Marta nos seguíamos viendo. De a poco comienza a evidenciarse un desmejoramiento de su salud. La llamo en diversas oportunidades para que nos viéramos pero siempre tenía algo, tratamiento, que cuidar a sus nietos.

La última vez que la veo, casi no la reconozco. Su estado es evidente, la noto deprimida y no tan arreglada como siempre. Hace prácticamente un año que después de contraer una neumonía no puede recuperarse. No tiene prácticamente defensas, se contagia de todo.

Una noche de principios de abril de 2008, suena mi móvil y aparece el nombre de Marta. Atiendo asustada por la hora, 22.30 h. Al nombrarla, me contesta su nuera, Marta se estaba muriendo, necesitaba saber el teléfono del pastor de la Iglesia a la que ella asistía. El pastor vive en mi pueblo.

Lloré mucho su pérdida.

No hubo velatorio, Marta no quería, y así lo había dejado explicitado.

Las más amigas asistimos a una ceremonia religiosa después de 20 días de su fallecimiento.

Paso todos los días por Camprodón para ir a mi trabajo, y no hay día que no la recuerde a Marta. No solo fue una excelente compañera de viaje en el tema de la tesis, fue principalmente una excelente amiga.

6.6. ORIENT, OCCIDENT, ELLA I JO A DINS DE L'HABITACIÓ CREUANT FRONTERES⁸³

“Cuando conozcas a un extranjero, debes poner toda tu atención para tratar de entenderle. Cuanto mejor entiendas a un extraño y mejor te conozcas a ti misma, te conocerás más y serás más fuerte.” (Mernissi, 2006:11)

Al intentar entrelazar las historias de vida de Marta, Marcela y Hanan, advertí que había experiencias, vivencias y saberes que merecían ser analizados y reflexionados en el contexto en el que se dieron, donde algunos no eran factibles de ser ligados. No obstante, el valor que en sí mismo tienen ciertas experiencias y conocimientos no me permiten ignorarlos.

Me refiero concretamente a aquellos saberes vinculados directamente a Hanan y a su condición de **mujer marroquí y musulmana**.

Tomé así la decisión de hilvanar la vida de las tres amigas por un lado, pero por otro detenerme exclusivamente en Hanan, en aquellos aspectos entroncados con una cultura y una tradición desconocida (hasta ese momento para mí) como es todo lo ligado a la cultura, idiosincrasia y tradición musulmana; descubrir y explorar sus saberes, esa otra manera de estar, ver e interpretar el mundo.

Hanan fue la persona que me permitió acceder de modo directo y vivencial a este tipo de saberes, saberes desde el principio desvinculados de la ciencia, los autores...lo académico.

Sin embargo, a sus palabras las debía “entender”, llenar e interpretar con y desde otras voces y fuentes autorizadas (como ella).

Me introduje así, hacia caminos bibliográficos referente al tema. Y es

⁸³ Arnaus, R. (2005)

allí donde el abanico de posibilidades se amplió y diversificó de acuerdo a las tradiciones, al sistema político-social imperante, al país islámico en el que estemos situadas y a la ubicación geográfica en la que la mujer vivía: la ciudad o el campo.

Dado que Hanan es marroquí, me detendré en la visión y perspectiva de vida de las mujeres musulmanas marroquíes, de las tradiciones, de sus deseos y aspiraciones. A su voz la matizaré con las voces y posicionamientos de otras mujeres, cuyos decires y punto de vista nos posibilite comprender más lo que les sucede.

La aproximación a los saberes y concepciones de la vida que Hanan representaba, se fueron erigiendo mientras nuestra relación de amistad se cimentaba. Desde el comienzo, me produjo mucha curiosidad conocer sus costumbres, saber qué opinaba de algunos acontecimientos, cómo era vivir en Marruecos.

Esta circunstancia que puede ser interpretada como anecdótica, no lo es ni lo fue, ya que justamente el vínculo estrecho que establecimos permitió que se forjara la confianza y el respeto mutuo. Esta confianza y consideración facilitó que, con libertad respetuosa pudiéramos interrogar a las costumbres, vivencias y experiencias, a los posicionamientos y conocimientos recíprocos. No hubo en ningún momento censura, crítica o reprobación; ni subordinación de una hacia la otra. Todo lo contrario, cada una desde su situación, ideología y pensamiento privilegió la amistad, respetándonos mutuamente.

Cruzamos juntas las fronteras que engañosamente o no nos separan, aprendimos recíprocamente, preguntamos a nuestras experiencias de vida de mujer qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y por qué hacerlo de una manera u otra.

Debo reconocer que siempre fui yo la que más se interesó por su realidad, por su posicionamiento, por su estar en España.

Hanan respondía a todas las características que se transmite desde un estereotipo de género no occidental y que alimenta el imaginario social circulante con respecto a la típica mujer musulmana.

El tratamiento periodístico que se realiza de las mujeres pertenecientes a culturas y sociedades no occidentales, fomenta un sistema de representaciones recurrentemente reelaboradas a través de imágenes (mujeres con velo y chilaba), modelos (mujeres al cuidado de la prole) y creencias (mujeres sumisas) que transmiten valores y significados y que al colectivizarse impactan en la sociedad.

Estas representaciones son difíciles de revertir, acentuándose aun más la visión sobre ellas *“en su doble alteridad: la otredad de género y la alteridad étnica y cultural”* (Nash y otras, 2005: 20)

Despojarse de los estereotipos es el primer paso para el establecimiento y construcción de una relación de respeto y de descubrimiento del otro. Por ello desde el primer encuentro con Hanan traté de que las representaciones previas no cegaran mi mirada, mi escucha y mi corazón. Me dirigí a la mujer, compañera de catalán y a la mujer musulmana, marroquí, con pañuelo y chilaba que asistía a clases de catalán...todo en una.

A medida que nuestra amistad creció, alternativamente nuestras realidades y experiencias surgían. Hanan también me interrogaba...y fue principalmente su maternidad un punto de inflexión y unión al preguntarle a mi experiencia de madre las dudas que iba teniendo a medida que su embarazo crecía.

En ese atravesar y cruzar fronteras, los saberes que desde una orilla a la otra se desplegaban estaban llenos de sabores, colores, de miradas diferentes y distantes pero similares a la vez.

Muchas veces no comprendí ciertas explicaciones, me “desubiqué” ante algunas respuestas, me replanteé algunos posicionamientos, me enojé... Sin embargo, y a pesar de todo pasamos a ser dos que se reconocían en

un encuentro dialógico de aprendizaje, respeto y reconocimiento mutuo.

6.6.1. La vestimenta islámica...El pañuelo.

*“El velo como tormentosa señal de lo femenino”
(Caballero, 2001: 45)*

Releyendo el capítulo una y otra vez me he preguntado por qué comencé el análisis del mismo con el tema de la vestimenta islámica y concretamente el pañuelo.

Creo, y estoy convencida que mi elección tuvo que ver con la incidencia e importancia que esta prenda tiene para Hanan y por una necesidad personal, seguramente de comprender el simbolismo que el mismo encierra.

Cuando de mujeres musulmanas se habla casi indiscutiblemente el tema de sus vestimentas, con el pañuelo como protagonista y símbolo de sumisión (desde una óptica occidental) es una de las cuestiones más debatida y analizada. No obstante, poco o muy poco sabemos o escuchamos del **discurso femenino**, sobre lo que ellas opinan o piensan acerca del mismo.

Esta “sordera” o “ignorancia” de los y las otras no musulmanas, hace que la percepción de estas mujeres, de su vida y de sus posibilidades esté mediada también por un velo, velo que nos impide avanzar más allá en nuestra visión y apreciación inmediata de la situación.

A pesar del aparente “silencio femenino” (no por propia decisión sino por el monopolio de la plática masculina) el mismo no ha impedido la “aparición” de rupturas en la condiciones, consideración y percepción tradicional que de las mujeres musulmanas se tiene. Quiebres que se vislumbran y se dejan ver con la presencia cada vez más importantes de mujeres en su acceso al espacio público, al empleo y a la educación.

De allí que para muchas mujeres musulmanas limitar el análisis de su existencia en un símbolo como es el velo, es restringir el análisis a su mínima expresión. Ellas son más que el pañuelo o la chilaba. Tienen voz propia, desean hablar, pueden hacerlo. Y es justamente (para algunas) el **velo** el símbolo-objeto que les da la libertad, facilitándole los movimientos, protegiéndolas y brindándoles la posibilidad de traspasar el ámbito privado para desplazarse por el público.

***Diario de campo (febrero 2006)** “Estamos con Hanan en su cocina, mientras ella prepara el té de menta. Sabe que me gusta y cada vez que llego, independientemente de la estación del año en la que estemos y de la temperatura ambiente, ella lo prepara. Sin mediar palabra me saca el tema de que hay gente que lo “único” que le interesa saber de ella es por qué lleva la ropa que lleva, de por qué usa el pañuelo, **como si ella fuera eso solo**. Después me cuenta un diálogo que tuvo con un vecino mayor al respecto. Está como enojada.”*

¿Desde cuándo una prenda de vestir había sido objeto de tanta discusión? Y ¿Por qué? ¿El cubrirse la cabeza es una tradición exclusivamente musulmana?

A pesar de que actualmente se centre el uso del velo en el Islam y en las mujeres musulmanas, esto no es algo específicamente islámico. En diversas partes del mundo las mujeres cubren la mayor parte de su cuerpo, incluida más o menos la cabeza, por razones análogas a las esgrimidas por los musulmanes, y en distintos países y regiones ésta ha sido y es una práctica generalizada hasta nuestros tiempos.

El tema del velo, de que si las mujeres deben llevarlo o no; de que si hay que prohibirlo o no; de que si lo usan por opción personal o por imposición, ha generado el surgimiento de voces encontradas, abundante bibliografía y discusiones que desde una mirada, percepción

y análisis mediático occidental no da cabida a otro tipo de razonamiento: el velo, concluyentemente, es un símbolo de opresión y sumisión para la mujer musulmana. De allí, prohibir su uso las liberará de la dominación y hegemonía masculina.

Las investigaciones acerca de las mujeres en los países islámicos⁸⁴ (no solo acerca del uso o no del velo) desde una exploración más amplia y profunda, lamentablemente tienen y han tenido poca difusión.

Otras investigadoras, estudiosas de la condición femenina en las sociedades musulmanas como Fariba Adelhah, (1996, 2006) (Doctora en Antropología y Directora de Investigación en el Centro de Estudios e Investigaciones Internacionales (CERI)); y Fátima Mernissi (1975, 1990, 1995, 1999, 2000), se han constituido en voces autorizadas en el tema, aportando materiales de primera mano (recogidos en el terreno) sobre y con grupos de mujeres iraníes y marroquíes. Mujeres iguales que ellas, musulmanas, quienes desde sus palabras y miradas nos desvelan sus vidas, perspectivas e ilusiones... con el velo puesto o sin él.

Fátima Mernissi (2000: 12) se pregunta una y otra vez “¿Por qué los Estados árabes son tan hostiles a las mujeres? ¿Por qué no las pueden ver como fuerza motriz del progreso? ¿Por qué ponen tanto empeño en humillarnos y rechazarnos?”

La interpretación y análisis que la citada autora efectúa con respecto al papel de las mujeres en los países árabes, va más allá de la obligatoriedad de llevar el velo, enmarcándolo dentro de una estrategia mayor, estrategia que pretende silenciar a los ciudadanos y frenar así el desarrollo de procesos democráticos en estos países. De esa manera, sostiene que las acciones llevadas a cabo por políticos e imanes

⁸⁴ Investigaciones realizadas desde los años 70' y 80', escasas pero importantes como las de Farah Asani, Erika Friedl, Shahlá Haeri y Guity Nashat. (Adelkhah, F., 1996)

musulmanes y simbolizada principalmente por el pañuelo, no persigue un objetivo espiritual inspirado por la religión. Los propósitos van más allá. Acallar y esconder al 50 % de la población, ese sector fácil de imponer y obligar: las mujeres, personas carentes de todo poder y sin posibilidades de organizarse en una sociedad con una fuerte tradición misógina.

Desde este análisis, las campañas que se llevaron a cabo en los años ochenta reforzando la obligatoriedad de portar el velo en las mujeres musulmanas tenían derivaciones transcendentales que iban y fueron más allá del objeto en sí mismo; y que conllevaba dos efectos concretos. Por un lado involucraba un ataque directo a la democracia, al hacer invisible (a través del uso del velo) a buena parte de la población femenina, devolviéndola a la esfera de lo doméstico, privado (con el consabido alejamiento del espacio público); y por otro, actuaba como tema de “distracción” y “olvido” (de la población) de dos de los grandes problemas reales y concretos a los que se debían y deben enfrentar a diario las mujeres como es el desempleo y la explosión demográfica.

A través de estas prácticas de Estado lo que se asegura es el debilitamiento de la sociedad civil, imponiendo un programa religioso de Estado que con el velo refuerza la invisibilidad de la mitad de población.

En este contexto las fuerzas progresistas no tuvieron cabida, siendo reducidos al silencio a través de métodos autoritarios como el encarcelamiento y acoso de intelectuales y miembros de asociaciones, bloqueándose de esa manera cualquier debate democrático.

Dialogando críticamente con la autora, la interpretación que de este símbolo-objeto realizo, debe llevarnos a desvelar los significados que encierra; buscar las raíces y motivos de su uso; descubrir su sentido y el sentido y alcance que las mujeres que lo usan le adjudican.

De allí que usarlo o no debería constituirse en una elección personal que cualquier mujer pudiera hacerla por libre albedrío. Pierde su valor, en cambio, si el mismo se impone y convierte en un objeto intrínsecamente relacionado con la política.

Adentrándose en estas lecturas y analizando las voces femeninas, se esclarece que la obligatoriedad de la mujer musulmana de cubrirse mediante una prenda de vestir, no tiene la misma fuerza e imposición en todos los países islámicos, recibiendo y presentando diferentes nombres y variedades según el país musulmán en el que vivan.

El **velo o hiyab**⁸⁵, significa "esconder", "ocultar a la vista" o incluso "separar". Su importancia y significado varía según el medio sociocultural en el que se encuentre la mujer o la época histórica en la que nos hallemos.

El hiyab, como signo de respetabilidad y dignidad recobrada cubre generalmente el cabello, el cuello y el pecho. El mismo aparece mencionado en el Corán, aunque sería la interpretación que se realiza al respecto, la que se impone como obligación para las mujeres.

“¡Creyentes! No entréis en las habitaciones del Profeta a menos que se os autorice a ello para una comida. No entréis hasta que sea hora⁸⁶. Cuando se os llame, entrad y, cuando hayáis comido, retiraos sin poner os a hablar como si fuerais de la familia. Esto molestaría al Profeta y, por vosotros, le daría vergüenza. Dios, en cambio, no se avergüenza de la verdad. Cuando le pidáis⁸⁷ un objeto hacedlo detrás de una cortina. Es más decoroso para vosotros y para ellas. No debéis molestar al Enviado de Dios, ni casaros jamás con las que hayan sido sus esposas. Esto, para Dios, sería grave. (Corán, 33, 53)”.

⁸⁵ Hiyab: estado de espíritu, sistema de valores, que se traducen accesoriamente en los comportamientos, y sobre todo en la forma de vestir. (Adelkhah, F., 1996: 293)

⁸⁶ Esta expresión es interpretada como: Hasta que la comida esté preparada.

⁸⁷ Hace referencia a las esposas del Profeta.

La idea de que las mujeres deben cubrirse la cabeza o incluso el rostro, nace de este versículo. Sin embargo, la *advertencia divina* hace referencia solo a las relaciones de los creyentes con las mujeres del Profeta, donde se alude a una cortina y no a un velo, prenda o atuendo femenino. Un versículo cercano al anterior indica:

“¡Profeta! Di a tus esposas, a tus hijas y a las mujeres de los creyentes que se cubran con el manto⁸⁸. Es lo mejor para que se las distinga y no sean molestadas. Dios es indulgente, misericordioso. (Corán, 33, 59)”

De este versículo, la palabra que se suele traducir e interpretar como "velo" es en realidad **yalābīb**, o sea **chilabas o túnicas**, no pañuelo o tela que cubra la cabeza o la cara.

“Di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y no muestren más adornos que los que están a la vista, que cubran su escote con el velo y no exhiban sus adornos sino a sus esposos, a sus padres, a sus suegros, a sus propios hijos... [...] Que no batan ellas con sus pies de modo que⁸⁹ descubran sus adornos ocultos. ¡Volveos todos a Dios, creyentes! Quizás, así, prosperéis. (Corán, 24, 31)”

Interpretado desde otra perspectiva, la referencia a la vestimenta apunta en términos generales a la utilización de un atuendo recatado y discreto no solo desde una posición sexual, pecaminosa sino también y principalmente social.

Estas normas son válidas si las mujeres están en presencia de personas que no pertenecen a su círculo familiar o doméstico.

⁸⁸ Se interpreta: Cuando salgan de casa. Al parecer, algunos hombres ofendían su recato al confundir a las mujeres con esclavas. El empleo del manto evitaba esa confusión.

⁸⁹ Pasaje en el que se basan algunos para interpretar la prohibición de la danza.

La indumentaria es así lo que señala, singulariza y distingue los ámbitos: privado o público.

Esta postura o exigencia de abstenerse a mostrar el cuerpo en demasía o cubrirse el pecho son mandatos que podemos encontrar en otros ámbitos tradicionales como el cristiano, judío, hindú u otros.

En diversas oportunidades hemos hablado Hanan y yo del tema del pañuelo, de que por qué lo usa, de si se siente cómoda, delante de quién se lo saca, cuándo, por qué...

Diario de campo (mayo 2004) “Fuimos a Barcelona en tren a ver una obra de teatro como actividad dentro de las clases de catalán. Regresamos y nos sentamos juntas Hanan y yo. Llevo puesta una camiseta ajustada al cuerpo y Hanan me dice que estoy muy guapa...siempre me dice eso. Le pregunto si alguna vez la veré sin el pañuelo, a lo que me responde, tajantemente, pero con dulzura, NUNCA”.

(Junio 2005- febrero 2006) Casi siempre que *llego a casa de Hanan, ella le está dando de mamar a Sayida. Delante de mí y sin pudor, se desprende la camisa que lleva puesta y se saca el pecho. Siempre me he preguntado por qué Hanan es capaz de ‘mostrar’ su pecho delante de mí, pero no su cabeza descubierta”*

A pesar de la amistad que nos une, NUNCA vi a Hanan con su cabeza descubierta. Cuando estoy por ir a su casa, generalmente antes la llamo por teléfono (para saber simplemente si está). Pero me ocurrió en más de una oportunidad de arribar sin avisar y verla asomarse a la ventana (con el pañuelo a medio poner) y terminar de arreglárselo hasta que llego al 1º piso. No siempre se pone el típico hiyab, pero sus cabellos están cubiertos, dejando a veces destapadas las orejas y el

cuello.

Esta actitud de Hanan puede llevarnos a interpretar que el pudor o postura de no dejar al descubierto su cabeza no contrastaría con el “mostrar” su pecho desnudo, aunque lo realice en la intimidad de su casa y delante mio.

Estas vivencias de observar cómo Hanan se “ocultaba y des-ocultaba”; “exhibía y escondía” ciertas partes de su cuerpo, me trasladaba a mi experiencia como madre, lo que sentía o hacía en los períodos de amamantamiento de mis hijas. Yo buscaba habitualmente un espacio tranquilo, relajado, donde la intermediación estuviera centrada y concentrada en el mismo acto de alimentar, acoger. No me agradaba amamantar frente a la mirada de los otros y si lo hacía me cubría el pecho, en una acción que más que pudorosa reflejaba la intimidad que dicha “ceremonia” tenía para mí. Pero esta es MI interpretación, no la de Hanan. Debo ser sincera, nunca le pregunté el por qué de este contraste, de esta actitud. Simplemente observaba y compartía conversaciones con una mujer con su pañuelo puesto y su pecho alimentando.

Diario de campo (julio 2006) *“Hace mucho calor. Hanan (embaraza de su 2º bebé, que me confirma que es varón) está “muy vestida” y con el pañuelo cubriendo sus cabellos, dentro de su casa. Le pregunto si no tiene calor, a lo que responde que no, bueno... que más o menos, pero que en pocos minutos debe ir a rezar (a las 18 h.) y tiene que cubrirse aun más. Le aviso que ya son las 18 h., que yo me quedaba con Sayida y que ella fuera tranquila a rezar. Se levanta y se va. Al volver le pregunto el por qué del velo, el significado. Ella afirma que es necesario cubrirse, que no hay que provocar y es necesario “protegerse” de las miradas de los hombres, solo el marido puede verla. Le comento que en el pueblo he visto a muchas jóvenes con pañuelos y que me parecía que atraían más con el velo que sin él, que son muy lindas y muy sensuales llevando el*

pañuelo puesto. Me dice que estas mujeres en realidad tendrían que cubrirse toda la cara, para no provocar, pero que mujeres como ella “normales” basta con que se tapen la cabeza. Muchas de sus explicaciones las avala desde la religión, que el Corán dice eso.”

A lo que hace referencia Hanan es al **niqab**, prenda de color negro que envuelve la cara dejando al descubierto solo los ojos para que la mujer pueda ver a través de ella. En el pueblo donde vive Hanan no he visto a ninguna mujer llevándolo.

Diario de campo (Julio de 2006) *Cuando Hanan me nombra al niqab, le comento que allá por julio de 2001 y en el Zoológico de Barcelona había visto por primera vez en mi vida a una mujer con ese atuendo. Le cuento que me asusté un poco, que no podía dejar de mirarla y que lo que más me llamó la atención era cómo detrás de esa vestimenta se “veía” a una mujer mayor con mucho carácter y que todos (niños y un adulto varón) la seguían por dónde ella decía.”*

Las explicaciones y razonamientos de Hanan no están libres de ataduras. A pesar de la firmeza de sus afirmaciones y de su percepción, observo a veces que algunos de los argumentos que esgrime no se sostienen, que ella misma no está del todo convencida de lo que dice. En esos momentos comenta que debe estudiar mejor el Corán para explicármelo pero que donde ella vive no hay quién le enseñe.

Sin embargo no le refuto, pregunto o dejo de preguntar y acepto sus respuestas, ya que detrás de ella hay una representación y perspectiva de la vida (distinta a la mía) pero tan válida como la mía.

Cuando las noticias (de fatalidades generalmente) nos sitúan en Afganistán la imagen que desde los medios de comunicación se repiten son las de las mujeres con sus **burkas**, prenda que oculta la cara y el cuerpo por completo.

Con esta vestimenta (que se introdujo a principios del siglo XX en Afganistán) la mujer puede mirar (a través de un tupido velo que cubre sus ojos) pero evita que la gente consiga ver sus ojos. Aunque nació como una ropa utilizada por las mujeres de clase alta, como símbolo de distinción y aislamiento del y con el pueblo llano, su uso se generalizó en la mayoría de la población en un acto de imitación positiva de estatus social.

Independientemente del tipo de velo que la mujer use (hiyab, niqab o burka) vemos que el mismo no es solo una prenda de vestir, sino un recaudo ético que posibilita circular, sin inconvenientes entre la esfera privada y la pública. Paradójicamente por él y a través de él, las mujeres musulmanas pueden atravesar las fronteras de sus casas y hacerse al mundo exterior que las rodea. De allí que muchas de ellas interpreten y justifiquen su uso como un símbolo de libertad y autonomía, símbolo que las libera de ser consideradas como un simple objeto sexual apreciado únicamente por su belleza.

En muchas de las mujeres la utilización del velo puede interpretarse y traducirse como el desarrollo de una estrategia de neutralización, suspensión y superación de los estereotipos negativos que hacia ellas existe. El velo percibido así, más que símbolo de opresión se convierte en una práctica reivindicativa para no ser invisibles. Llevar el pañuelo las visibiliza a los ojos de los y las otras, orientales u occidentales.

Para legitimar ciertas prácticas o posturas, Hanan recurre al Corán como fuente primera e irrevocable... aunque admite que la tradición, sostenida, alimentada y liderada por los hombres es lo que valida e impone la vida de las mujeres.

Entrevista a Hanan (2/7/06) S.: Por qué crees que la gente común cree o dicen que las mujeres musulmanas están bajo la mano del hombre, que el hombre no las deja hacer cosas.

H.: Bueno, la gente que la veían de fuera, sí, pero bueno digo también, más, más es la cultura, la tradición ha puesto la mujer menos que el hombre... Una tradición...

S.: ¿árabe?

H.: Sí, sí, pero en la religión nada que ver, nada que ver.

S.: ¿Crees entonces, que los hombres se han “aprovechado” de la religión para imponer sus normas?

H.: Sí, eso sí que es.

Esto explica de alguna manera, buena parte de la opresión que sufren las mujeres en el mundo islámico y que no es responsabilidad de las escrituras del *Corán* sino de las interpretaciones que los **ulemas** (estudiosos del Corán) a lo largo de siglos, han realizado.

Si tenemos en cuenta que el Corán es un texto normativo también en lo social y político, lo impuesto e instituido como normas sociales no son necesariamente verificables en las palabras que transmitió el Profeta.

El peso de la tradición, el discurso masculino dominante, sonoro y conservador es lo que resuena y tiene validez. Discurso alienante para la mujer, que se ve en la obligación de portar un velo (no por opción o elección, en muchos casos) de cubrirse y taparse y; de no gozar de los mismos privilegios que los hombres.

Sin lugar a dudas el objetivo de los Estados islámicos ha sido el de utilizar el Islam como dogma y legado histórico- cultural, como medio y herramienta para justificar y reafirmar una autoridad (masculina opresora y represiva); dejando al margen y enmascarando una realidad donde el analfabetismo, el control de la natalidad y el desempleo se constituyen en las verdaderas preocupaciones de la población.
(Mernissi, 2000)

En la cotidianidad y vivencia diaria de una pequeña ciudad he podido descubrir (bajo el velo y la chilaba) mujeres con mucho carácter, firmes en sus posturas y opiniones. Mujeres que “rompen” (en parte) con la visión que desde los otros y otras (no musulmanes) se tiene de ellas. No obstante, el peso de la cultura y la tradición musulmana están presentes y en algunos casos con una fuerza e imposición que me lleva a reflexionar acerca de los posibles y futuros conflictos que en el seno de muchas de estas familias se pueden llegar a producir. Conflictos vinculados directamente a la educación de las hijas mujeres, hijas que viven dos culturas enfrentadas, equidistantes y en las que les debe resultar muy difícil convivir.

6.6.2. Discurso femenino marroquí. La Libertad, el sexo débil, el matrimonio...

Es el **discurso masculino sonoro y dominante** (*Mernissi, 2000*) el que retumba en los medios de comunicación. Discurso ensordecedor que interpreta, habla por y de las mujeres fundamentando sus existencias e inquietudes, en el anhelo de ser amadas y deseadas por un hombre (que pueda mantenerlas económicamente).

Desde esta perspectiva y mirada masculina, la sexualidad y la belleza se constituirían para las mujeres musulmanas en los núcleos y ejes que fundamentan sus vidas. Mujeres que económica, cultural y socialmente son consideradas inferiores a ellos y cuyo papel se define en función de dos cualidades: como esposa y mujer. Esposa fiel que llega virgen al matrimonio y mujer fecunda capaz de procrear. Valores sustentados y fortalecidos desde una cultura tradicional.

Sin embargo, cuando dejamos que la voz y el discurso femenino aflore y se deje oír; la visión cambia drásticamente, dejando al hombre descolocado en su chirriante y ruidosa opinión, opinión vacía de

contenido y realidad.

“En el discurso femenino, la mujeres se describen como una raza de titanes que se enfrenta cotidiana y directamente contra esos monstruos destructores que son el paro, la pobreza y el trabajo degradante” (Mernissi, 2000: XV)

Estas y otras preocupaciones cómo la educación de la prole, el salir adelante, el mejorar económicamente es en lo que centran sus discursos las mujeres. Ciertamente es que las perspectivas y opiniones varían según del mundo socio-económico-cultural del cual provengan. No obstante, en sus argumentaciones no se vislumbra la imagen del hombre como el de un ser fuerte y protector y el de una mujer débil y sumisa. Por el contrario, consideran que pueden salir adelante con sus hijos y que las mujeres tienen privilegios y posibilidades impensables para ellos.

La separación real que existe ante distintos acontecimientos como bodas o nacimientos no la perciben algunas mujeres como un hecho negativo, sino todo lo contrario. Entre ellas pueden decir y hacer cosas (como bailar) que delante de los hombres sería imposible. Ellas están así, mejor sin ellos.

Diario de campo (febrero 2004) *“Hoy Hanan me invitó a comer cus-cus. Me muestra fotos y un video de su boda. Me pide que no cuente lo que he visto. Terminamos de verlo y ante ciertas preguntas mías, ella me dice que las mujeres tienen privilegios y ventajas que no tienen los hombres ya que ellas pueden ver y estar en todas las ceremonias, mientras los hombres no. Lo dice como orgullosa, satisfecha de poder hacer cosas y acceder a lugares que a los hombres se les veta”.*

Este divorcio entre los discursos y apreciaciones masculinas y femeninas nos sitúa ante una grave distorsión en el plano de las percepciones que tanto desde una mirada occidental como desde una visión masculina oriental se tiene... y mantiene.

Desde la óptica occidental es difícil no ver en la mujer musulmana a una persona sumisa y oprimida por el hombre... óptica sostenida, sustentada y avalada por símbolos- objetos como son el velo y la chilaba; y acciones públicas como el de ver (en algunos casos) caminar al hombre delante de la mujer.

De la misma manera, el hombre es “visualizado” como un ser dominante, rígido y hasta “violento” en su manera de actuar y hablar. De allí que, cuando dicho estereotipo o conductas escapan a lo esperado llaman la atención.

Diario de campo (junio 2006) “Estoy en la cola del supermercado esperando para pagar. En una caja próxima hay una pareja de marroquíes (ella lleva pañuelo) con una niña como de un 1 año que corretea cerca. Todos los presentes miramos la escena con ternura y lo que sin lugar a dudas nos “llama la atención” (creo que a todos, por el modo en cómo nos miramos mutuamente) es la actitud de la pareja, principalmente la del hombre quien con mucha alegría, dulzura y cuidado juega, se divierte y se recrea en la niña.”

Esa actitud de los presentes es digna de análisis. ¿Por qué extraña tanto que un hombre marroquí tenga una actitud cariñosa con su hija? ¿Es acaso que dentro del modelo (real o no) que nos fuimos construyendo, este tipo de acciones no tienen cabida? Advertimos que lo que resulta totalmente normal ver en un hombre occidental, genera curiosidad y atención en un hombre oriental.

Desde una apreciación masculina oriental el pensamiento y creencia acerca de las mujeres repercute directamente en la manera en cómo

ellos suponen que ellas deben proceder y comportarse: mujeres fieles, al cuidado de los hijos, de la casa, del marido. A partir de esta percepción se ignora la fuerza y disposición de lucha y trabajo que las mujeres marroquíes tienen y que lo demuestran a diario. *Mernissi (2000)* Mujeres cuya vida activa aunque no remunerada comienza en muchos casos desde la infancia y que no termina nunca.

Continuar visualizando y percibiendo a la mujer como un ser débil e incapaz y al hombre como pilar de la familia, se representa en las distintas acciones políticas de los gobiernos. Así en la creación de puestos de trabajo se perpetúa el modelo a través de la generación de empleos masculinos en detrimento de los femeninos.

Este discurso y visión masculina es el que se expande y el que los medios de comunicación muestran. Mientras escribo estas líneas se están sucediendo en distintas partes del mundo musulmán acciones violentas en contra de unas manifestaciones públicas del Papa Benedicto XVI. Y son los hombres radicalizados (aunque también mujeres) los que con ira y dureza, intimidan augurando tiempos de choque y terror.

Cuando escucho a Hanan proclamar y reafirmar su libertad, me pregunto si estaremos pensando, sintiendo y percibiendo las dos lo mismo. ¿El concepto de libertad es igual para ambas?

Entrevista a Hanan (26/7/06) *S.: Te sientes libre de hacer lo que quieras.*

H.: *Si, seguro... Lo que quiero, pero lo que no puedo hacer es prohibido de la religión, lo prohibido. Entonces mi marido, por ejemplo sabe muy bien que yo no me voy a hacer cosas fuera de la religión...*

S.: Como por ejemplo

H.: Bueno, no sé, me... No sé exactamente pero me puedes decir alguna cosa, por ejemplo mujeres que no hacen y dicen los hombres no le dejaran, hombres árabes.

S.: ¿Con tu marido has estado de novia antes de casarte?

H.: No, nunca.

S.: ¿No tenías derecho a elegir el hombre con quien vivir?

H.: No, tienes todo la derecho, todo el derecho, sabes más que bueno.

S.: ¿Y quién lo ha elegido a tu marido para ti?

H.: Su madre

S.: Su madre te ha elegido...

H.: No, su madre, elegir...a él

S.: La madre de él ha dicho que él se tenía que casar contigo

H.: No, él fue a su madre y le ha dicho: madre yo quiero casarme, me buscas una chica buena.

S.: Ah!, tu suegra te ha buscado...

H.: Eso, si.

S.: ¿Y si a ti no te hubiera gustado tu marido?

H.: Bueno, me quedaría allí en el sillón, hasta que viene el marido.

S.: Y cuándo lo has conocido a tu marido

H.: Bueno, nunca lo he conocido solamente cuando nos hemos casado, eh?

S.: Pero antes no lo habías visto.

H.: No, lo conocía de vista pero nunca había hablado. Porque él es mi vecino.

S.: Ah! Es tu vecino, y ¿no te asustaba Hanan...?

H.: Ah, lo normal, es normal, y más que en los primeros días bueno, había problemas, normal, es una persona diferente de ti, es muy normal digo..."

Al releer trozos de esta entrevista recuerdo las conmociones que ciertas

respuestas me producían. No entendemos ni interpretamos de igual manera lo que concebimos por libertad.

Simplemente imaginarme la vivencia de Hanan casándose con una persona que conocía (solo de vista) y con quien antes no había intercambiado ni siquiera una palabra, me produce una sensación imposible de describir.

Entrevista a Hanan (26/7/06) S.: Entonces y tu marido...

H.: *Es más la religión, y yo digo, en la religión no tienes que hablar con un chico de sentimientos así...*

S.: Ah, la religión no te permite

H.: *No te permite, si viene una persona que viene casarse ya, tiene que venir a la casa, pedir tu mano, si, y habla y es bien, lo que tienes, lo que quieres, como quieres que la persona estará y tú también dices lo que quieres y ya hablas y ya tienes toda la libertad entre la familia, con la presencia de la familia y después ya tienes la decisión final para casar o no...*

La fuerza de la educación, la crianza, de la inculcación de valores y acciones que generan conductas y procedimientos sin reflexión hace que esta mujer, a pesar de haber estudiado y experimentado otro tipo de vivencias, continúe respondiendo y actuando según los cánones establecidos por la tradición y cultura familiar-social.

Entrevista a Hanan (26/7/06) **H.:** *Yo me he casado la primera vez...no me he casado, pero he hecho acto, he firmado... antes de casamiento, con una persona y no he seguido....*

S.: Ah, tenías antes un novio

H.: *Sí, tenía antes, pero solamente acto y después ha (el candidato) venido aquí (Cataluña) para preparar los papeles, ya hemos hecho solamente los papeles...*

S.: O sea que antes de tu marido te habías casado.

H.: Pero no un casamiento, solamente como....un compromiso... Eso, eso...

S.: El vivía aquí en España

H.: Aquí, si y yo no lo conocía **nunca** (lo remarca enfáticamente), no lo he visto nunca...

S.: Y por qué habías firmado ese compromiso

H.: Bueno, mi hermano me ha dicho que es una buena persona, viene para casarse y quiere... bueno... y es un buen... y sinceramente es una muy buena persona, pero yo no podía continuar, digo, yo no puedo.

S.: Pero no has vivido con él.

H.: No, no, nunca, nunca. Y ya tenía la libertad y me, de buscar....

S.: No habías salido de Marruecos

H.: No, él...solamente el papel, nada más, no hemos hecho la fiesta, no hemos hecho nada, solamente el papel. Pero ya teníamos el día de hacer el papel que viene aquí, bueno, me prepara los papeles y ya para la boda y después ya vinimos aquí, estaba muy bien, una buena persona, bueno... Estaba mejor...bueno... económicamente, más mejor...bueno, que el mío, pero yo no sentía bien es lo, cuestión de amor, de... Y más, es que si no tenía la libertad no me dejarán divorciarme porque ya tenemos... Divorciarte en Marruecos, en país árabe es aunque no has hecho boda ni nada, ni has vivido con la persona, estás divorciada ¿y sabes quien, con quien ojo te miran?

S.: Mal

H.: Si, muy mal, más la mujer, el hombre no sé...

S.: Y por qué crees que todo es la mujer como si la mujer fuera

H.: Bueno, es cuestión de la tradición, es la tradición que ha dejado la mujer.

S.: Y la mujer divorciada no se puede casar nuevamente

H.: *Es tan difícil, no...se puede, se puede, se hace, pero es...tiene menos posibilidades, si, para...*

La voluntad y empeño desplegado por las mujeres para construir una pareja sólida se manifiesta en el rechazo del compañero elegido por la familia. Entre las distintas historias de mujeres marroquíes casi todas rechazaron al novio presentado por sus padres y se acogieron el derecho de elegir a otro hombre que respondía más a sus gustos y deseos.

Este relato de Hanan encierra en sí mismo una serie de aparentes contradicciones. Por un lado ella percibe y así lo expresa que fue ella quien libremente decidió no casarse con el hombre elegido y propuesto por su hermano, y por otro plantea textualmente “*es que si no tenía la libertad no me dejarán divorciarme*”.

Este ínter juego constante entre lo que ella interpreta como libertad, ((libertad para optar y decidir sobre algo y alguien (a quien ella no eligió libremente por amor); pero que si lo elige no podrá fácilmente deshacerse de la situación)) resulta desde una óptica occidental totalmente contradictoria.

Razonamiento alimentado por las imágenes construidas socialmente acerca de que las occidentales tenemos el privilegio de elegir, decidir, tomar la iniciativa, en cambio las mujeres orientales, musulmanas, son manejables y están sojuzgadas, impedidas de SER por el yugo del hombre.

Sin embargo, la percepción de la situación por parte de Hanan es otra. NO es el hermano, ni el marido, ni la suegra quienes la eligen. Es ella en última instancia, la que tiene todo el poder y la decisión final. Oír el modo y la forma en cómo asevera su postura firme y decidida coincide con lo que otras mujeres expresan:

⁹⁰**Entrevista a R.:** *“Te dic una cosa: una lectura que es fa molt, les dones musulmanes totes són submises...esto és incorrecta totalment... Alguns homes d’aquests qui porten la dona a dos passos darrera i ella van al davant, que aquí la gent ho diu molt: “aquest home és això”. Mira, pocs ho fan, eh, i perquè els falta una mica de cultura, eh, i... Aquelles dones que a vegades van darrera de l’home en dos passos, a casa manen elles. Però el carrer es fa el llisto i elles hi callen, que diguin lo que diguin, estem el carrer però quan torna a la porta...M’ entens?”*

Mientras Hanan me contaba esta parte de su historia, retazo que yo desconocía, leo apasionadamente el libro de Fátima Mernissi (2000) sobre historias de vida de mujeres marroquíes. Estas historias recogidas por la autora entre 1970 y 1975, no distan, en cuanto al modo en cómo se casaron, a lo que Hanan me cuenta.

Treinta años después, en algunas regiones y familias marroquíes se continúa preservando la tradición de que sea la madre, la suegra o algún hombre, el que elija, sugiera o proponga el marido adecuado para la mujer casadera.

A pesar de los cambios que el país ha vivido, se reproducen ciertas costumbres muy difíciles de desarraigar, aunque algunas condiciones hayan cambiado. Y es la edad de la mujer para la boda la que se ha postergado puesto que ya no lo hacen siendo prácticamente unas niñas o adolescentes.

En cuanto a Hanan ella no ha podido o no ha querido romper con una tradición a la que considera normal. Pensé y se lo pregunté, que quizás ello fue así porque (a pesar de haber conocido a otros hombres) ella no se había enamorado antes de ninguno.

⁹⁰ Entrevista realizada a una mujer marroquí por una integrante del equipo de investigación *Dones immigrants: Mediadores de relacions en el procés d’integració personal i familiar*. (2005-2006) DUODA. Universitat de Barcelona.

Entrevista a Hanan (26/7/06) *S.: ¿Y antes no habías conocido a nadie de quien te habías enamorado?*

H.: *Bueno, me ha gustado tantos chicos, por ejemplo cuando estaba estudiando, si me ha gustado un profesor, un profesor...bueno, estaba una buena persona me ha gustado, pero, bueno, digo, enamorar tienes que vivir con la persona para enamorarse con él pero fuera gusta si, te gusta si, pero enamorar digo, es tan difícil...*

La distinción que hace entre gustar y enamorar lo sitúa en la convivencia. Alguien te tiene que gustar y después vendrá el enamoramiento (o no). Pero a pesar de que le había gustado algún hombre (el profesor concretamente) la relación no prosperó; aunque desconozco el por qué.

Sin embargo, acepta el hombre que le eligen, que lo “conocía” porque era vecino, y que le debe haber gustado cuando lo vio.

De todas maneras el modelo de relación conyugal que se establece es totalmente asimétrico tanto en el plano económico como afectivo. Desde el punto de vista económico, porque es el hombre el que debe proveer a una mujer dependiente; en el plano afectivo una vez elegida la mujer y aceptar, únicamente se le exige a ella fidelidad, en cambio el hombre puede permitirse otras mujeres. Esta licencia, -la poligamia- le posibilita a ellos ejercer dos privilegios: compartir oficialmente hasta cuatro mujeres, y repudiar (reemplazándola por otra) a alguna, tantas veces como quiera, por decisión unilateral y soberana. (Mernissi, 2000)

A pesar de este modelo conyugal asimétrico, en sus discursos las mujeres reivindican una relación de pareja basada en la igualdad tanto en el plano económico como afectivo. De allí que amen a sus hombres no por el dinero o recursos materiales que les puedan ofrecer, sino por la riqueza afectiva que sean capaces de prodigar. En el plano afectivo exigen ser amadas y tener una relación privilegiada y exclusiva con su marido.

Esto queda en evidencia con Hanan. En el plano económico hubiera tenido mejor pasar con el hombre que su hermano le había elegido, pero que a ella no le gustaba. Privilegió esa primera atracción que una situación de bienestar que le aseguraba una vida más acomodada. Con respecto al hecho de desear construir una pareja donde ella como mujer y persona fuese valorada queda reflejado en una escena que viví directamente.

Diario de campo (febrero 2004) *Llegamos juntas a casa de Hanan. Mientras me prepara el té de menta me dice que ella estaba cansada de que su marido llegara a casa y se sentara a ver los partidos de fútbol. Sentía que era como que no existía para él, que era más importante el fútbol que ella. Por eso, muy enojada me cuenta que le dijo: '¿Qué soy yo para ti, estoy aquí y ni me miras, solo el fútbol!'. "*

Entrevista a Hanan (26/7/06) *S.: ¿Tu marido tiene la libertad de tener otra mujer o no?*

H.: *Si que tiene pero no, tengo que darle la permiso...*

S.: Y te gustaría que tuviera otra

H.: *Claro que no, eh? (se ríe) pero a veces yo digo ya, como tenemos niños, cuando tenemos niños y así, ya no tenemos tanto tiempo y puedes ir para otra (nos reímos), bueno digo cuando tenía la Sayida, la primera vez, digo ya, es normal. Por eso escucharía un programa un día y una mujer ha dicho, yo busco una mujer por mi marido, porque me gusta leer tanto...pero como tengo niños, tengo que también cuidar el marido y niños y todo. Ya no me queda tanto tiempo y como eso ya él tiene dos mujeres o tres o cuatro bueno, me deja un poquito, si sinceramente habla y a veces digo, de verdad, a veces hay cosas, de verdad (se ríe) (A lo que hace referencia, aunque no lo expresa así, es que a veces preferiría que tuviera otra mujer*

que lo satisficiera sexualmente, por ejemplo ante el nacimiento de un hijo o hija)

S.: ¿Pero no te daría celos?

H.: Bueno, no sé cuando por ejemplo, si mira a otra mujer no me gustaría eso, sí, pero casarse, no sé.

S.: Pero, a ver, tu marido puede tener más de una mujer pero la mujer no puede tener más que un hombre

H.: NO, no

S.: Y te gustaría

H.: Bueno, estoy muy de acuerdo con este principio.

S.: ¿Con cuál, con no tener más que un marido? Suficiente uno....
(Nos reímos)

H.: Si, uno es más que suficiente!!!!”

Según Mernissi (2000) las mujeres exigen fidelidad....Hanan también.

6.6.3. La familia. La educación de sus hijos.

La familia marroquí (de la cual la mujer es el pilar) atraviesa hoy día por fuertes contradicciones y desencuentros entre la tradición y la modernidad, acentuando así los conflictos entre los miembros de las distintas generaciones. Educar a una hija mujer difiere.

Diario de campo (marzo 2006) “Voy a casa de Hanan. Le pregunto cómo lleva su embarazo y qué le gustaría tener si varón o mujer. Me dice que preferiría mujer porque ayudan en la casa, en cambio los varones no, y que como se llevarán poco tiempo con Sayida (1 año y 4 meses) preferiría que fuera mujer.”

Entrevista a Hanan (26/7/06) S.: ¿Qué va a pasar si la Sayida sí se enamora de un chico?

H.: Bueno, yo intentaré, lo que digo que yo tengo que enseñarla cosas que no tienen que ser en la religión, normalmente que no tenemos derecho de hacerlo, si hay cosas que tenemos y ya tenemos derecho...

S.: ¿Y no te gustaría que Sayida elija a su marido?

H.: No, claro!, yo digo una cosa... es que no la dejaré buena enamorar, ir fuera de la casa, ir con un hombre fuera. Por ejemplo, viene la persona aquí a la casa habla con ella, con toda la familia, si ella dice lo que quiera, él dice lo que quiere y después se casarán... si quiere continuar está bien, si no quiere normalmente en la religión eso que tenemos.

S.: O sea que no le vas a elegir el novio para Sayida

H.: No, no pero yo si encuentro una persona buena, bueno y lo conocía, buena de fuera, porque la persona, una persona nunca vas a conocerlo solamente cuando estás entre cuatro paredes, eso digo, de vista, de alrededor, por lo que cuentan las personas ya puedes tener una, bueno Ya puedes tener una idea, puedes decir ya, es una buena persona o no, y dices tu opinión si...creo que, ya propongo, digo, por ejemplo, yo propongo una persona, ella si quiere está bien, si no...

A pesar de vivir en Cataluña, la intención de Hanan es perpetuar una tradición, o un modo de interpretar la vida, que el tiempo y la Sayida nos lo dirá si fue o no posible. Hoy por hoy la niña tiene apenas tres años, y hacer una proyección acerca de su futuro es adelantarse. De todas maneras, Hanan tiene muy claro en cómo educará a su hija para que respete los dictámenes que la religión (y ante todo la tradición) señalan. No le gustaría de ninguna manera que Sayida no actuara en consecuencia.

Diario de campo (julio 2006) *Estoy en la casa de Hanan y le pregunto si cuándo una niña se pone el velo. Me dice que cuando les baja la regla. Le pregunto si a la Sayida ella se lo pondrá, a lo que me dice enfáticamente que sí. Le digo ¿y si ella no quiere, qué pasará? Y murmurando me contesta...**me muero***”

Los grandes conflictos de identidad que las adolescentes musulmanas atraviesan es una cuestión a ser tenida en cuenta por la sociedad de acogida. Son niñas y adolescentes que viven en una constante incertidumbre acerca de quiénes son y cómo actuar.

Las imágenes y contacto con personas de la misma edad les devuelve una concepción de la vida que dista en algunos aspectos de lo que viven en el seno de sus familias. Así, nuevamente la vida pública y la vida privada se escinden, introduciéndolas en caminos escabrosos, a veces de difícil tránsito.

En un día de mayo de 2008, paso por la casa de Hanan y no la encuentro. Pasado unos días nos vemos, y me comenta que no estaba en casa porque la lleva a Sayida a la Mezquita para que vaya aprendiendo el Corán. Sayida está a punto de cumplir 3 años.

Anna Nuri (2008) en su Ponencia *“Las jóvenes inmigradas marroquíes en la escuela”*, presentada en el Congreso Internacional *“Niñas y niños inmigrantes tras su futuro: La escuela, primera puerta”* Almería (2008) referencia a *Rosabel Argote (2006)* quien argumenta:

“la cultura no es un todo que se coge o se deja, que se adopta o se rechaza, sino que está compuesto por diferentes partes, algunas de las cuales son irrenunciables y otras no”.

Seguramente Hanan considera que la manera de mantener su cultura es introduciendo a su hija desde muy pequeña en el mundo musulmán. Pero supongo, y con el correr de los años, la “contaminación” entre

culturas, modos de actuar y proceder será casi inevitable. ¿Qué pasará con Sayida? ¿Podrá acoger armónicamente elementos de dos maneras de interpretar la vida? , ¿Podrá albergar el contexto cultural (catalán, español, europeo, occidental) vivido y desplegado desde y en la escuela, en la calle, en la sociedad en general y, el que desde la familia, la Mezquita, las amistades musulmanas se desarrollan? Es toda una incógnita.

Diario de campo (julio 2006) *“Voy a visitar a Hanan y está su sobrina Badia, la que vive en Bélgica. Sayida es pequeña, tiene 1 año, y no deja nada en pie. No podemos hablar con tranquilidad ya que no hay obstáculo que no sepa superar. Su conducta contrasta mucho con la del hijo de Badia, un poco más grande que Sayida y que permanece quieto como si de un hombre grande se tratara. Badia, delante de mí recrimina a Hanan lo mal que está educando a la niña, que debería ser más exigente. Hanan solo dice, que Sayida es una niña. En eso Badia se levanta trae un largo pañuelo y ata a Sayida a una pequeña silla. Dice: “ahora podremos hablar”. No contaba con los gritos ensordecedores de Sayida.*

Reconozco que la situación me violentó por la niña; por la pérdida de autoridad de Hanan ante la decidida acción de Badia; por la pasividad del niño.

Pasa el tiempo y Hanan ya tiene dos hijos. La diferencia en la educación entre la Sayida y el Zaig queda patente.

La mayor preocupación sigue focalizándose en la niña, en tratar de “dominarla”, de que obedezca, de prepararla para cuando sea más grande. No obstante, y a pesar de su corta edad, Sayida es una niña con mucho carácter, que “obedece” poco o casi nada.

Diario de campo (enero 2006) *“Hanan parte para Marruecos para la fiesta del cordero. Las familias paterna y materna no conocen a Sayida. Me cuenta que tiene muchas ganas de ir, que le encanta Marruecos. El marido no tiene trabajo en España, consigue a veces trabajos donde le hacen contratos por 3 o 6 meses, y le renuevan o no, y volver a empezar. Lo llaman después de un tiempo y vuelta a empezar. Le pregunto si no tiene posibilidades de quedarse en Marruecos, a lo que me dice que no, que la cosa está muy mal. Luego me comenta que en realidad ella podría trabajar con su padre que tiene un colmado pero que ella ya no quiere, que ella ya salió de la casa y que no quiere volver.*

No sé porqué interpreto que lo que me quiere decir es que ya ganó libertad y volver a la tutela paterna, aunque esté casada, no quiere.”

El mito del “eterno retorno” (Nuri, 2008) es un mito que se exterioriza en muchos emigrados. Volver a nuestros países es una ilusión que casi toda persona migrada tiene. Visitar a la familia (si la hubiere), a los amigos, es recuperar parte de nuestras vidas, de nuestras historias. Pero migrar también nos regaló cierta libertad, cierta autonomía que mandatos familiares, en algunos casos impedían desarrollar. El esfuerzo que el proceso migratorio ha requerido, y lo que se ha ganado, hay personas que no desean perder ni negociar. La situación ha cambiado, pero las personas también, tanto las que se fueron como las que se quedaron. Retornar al estatus anterior es imposible para todos aunque algunos o algunas así lo crean.

Hanan no es la excepción, aunque en algunos momentos de su vida añore su Marruecos natal, añore la familia, ya se acostumbró a Cataluña

6.6.4. El tiempo de la relación.

La entrevista formal para la tesis que le hice a Hanan, me abrió una perspectiva nunca antes dimensionada.

Tuve siempre una inquietud personal, pero nunca antes había reflexionado en profundidad acerca del tiempo (entrelazado con el espacio). Simplemente lo vivía como una sucesión de días, horas, minutos. Saboreaba el tiempo de la felicidad, del disfrute, de un paisaje; padecía y sufría con el tiempo del dolor, la angustia, de la espera, de los cambios; compartía el tiempo de la amistad, de la familia, de las edades, de una buena comida. Pero nunca me había puesto a pensar que el tiempo era mucho más que esto, y estas situaciones y vivencias significaban mucho más en el tiempo.

Analizaba cómo se desarrollaban las relaciones entre mujeres inmigrantes que asistíamos a clases de catalán, qué cosas hacía que nos unieran, que expectativas teníamos una para con la otra... Pero analizar la relación desde la perspectiva del tiempo nunca me la había imaginado.

Fue Hanan la que señala:

Entrevista a Hanan (18/7/05) H.: *Siento que hay personas que normalmente, también no tienen tiempo para que seamos amigas,... Creo normalmente que para ser amigas, tener amigas tienes que sacrificar, tiene que sacrificar...*

S.: ¿Qué hay que sacrificar?

H.: *Todo, el tiempo, el cariño. Sacrificar más el tiempo creo, el tiempo.*

S.: Y tú tienes ganas de sacrificar el tiempo por otra persona para hacerte amiga...

H.: *Si claro. Me sacrifico si siento que la otra persona está preparada. Si está preparada, si no, si no da ninguna importancia,*

ningún caso, como si...aunque yo intente ayudarla o así, a ella no le importa...si te ves que hay personas que sacrifican un momento en su vida, es un momento de tu vida...

Esta entrevista marcó el inicio de una reflexión rica en saberes que al ser socializada en el grupo de investigación de DUODA, marcó un punto de inflexión personal y grupal a partir del cual la vivencia del tiempo tomó otra dimensión.

Toda relación necesita tiempo y espacio (real, cibernético...) donde desarrollarse, pero no cualquier tiempo ni cualquier espacio.

De allí que cuando Hanan alude al tiempo como factor necesario e importante en una relación, no hace referencia a aquel que transcurre irremediabilmente y a nuestro pesar.

Habla del tiempo como un don, el don de darse al otro, a la otra; el tiempo como regalo, como el de dejar-se en pos del otro; tiempo del sacrificio. Sacrificio no desde el dolor ni la pérdida, sino el sacrificio de la ganancia y de la recompensa de estar por y junto a otros.

Las palabras de Hanan adquirieron otro significado cuando leo a la *Madre Teresa de Calcuta (1997: 61)* quien afirma:

“no me gusta que me den algo porque desean librarse de ello. Dar es algo diferente. Es compartir. Tampoco quiero que me deis de lo que os sobra. Quiero que me deis de lo que necesitáis hasta realmente sentirlo.”

Esta concepción del dar, del dejarse dar, expresado y vivido por la Madre Teresa caló muy hondo en mí; llevándome hacia el recuerdo de muchas experiencias de relación vividas con otras pero que recién ahora adquirirían otro sentido, las comprendía.

El brindar lo que necesitamos nos colocaría en otro lugar, en el vivir el sacrificio de consagrar lo que (teórica o realmente) nos falta (tiempo,

horas de descanso, horas de ocio) y lo compartimos. Estos son los tiempos que posibilitan que se cultiven las amistades y relaciones; los tiempos de darse mutuamente. Tiempos del **deseo** de estar junto a otras.

Entrevista a Hanan (18/7/05) *“siento que si la Susana me llama cada vez que no voy a clase, me llama y pregunta ¿cómo te encuentras?, por ejemplo, no voy a clase y ella me llama...eso me hace sentir como un poquito como cogida...”*

Si, yo siento que tengo ganas de hablar contigo, de saber de ti, cómo te sientes. Son sentimientos que, me siento que necesita una persona, una persona que...no sé cómo decir, pero me siento que tengo ganas de hablar con esta, con mi amiga.”

También hay relaciones basadas en el no tiempo, en el “ya nos veremos”, “ya te llamaré”, “hoy no puedo, quizás mañana será”. Relaciones que a pesar de todo se dan, pero que el hoy del contacto nunca llega y la llama del mañana es el que la alimenta.

Por eso es que ese darse por y para el otro necesite de la presencia o de la presente ausencia, necesitamos del contacto, de la comunicación... porque los silencios dañan las relaciones. Sin embargo, los vínculos no se sustentan solo del tiempo que nos brindamos.

Diario de campo (mayo 2004) *Estoy junto a una compañera de catalán, María esperando que llegue la profesora. En eso llega Hanan, nos saludamos afectuosamente y hablamos entre nosotras. Observo que María se aparta. Pasan unos días y nos volvemos a encontrar María y yo en la puerta de la institución. No sé cómo sale el tema pero es ella la que menciona que con las mujeres marroquíes no puede, y comienza a enumerar una serie de características y procedimientos de las mismas cargados de prejuicios. En todo momento*

recurre a “ejemplos” de la vida diaria como justificante o refuerzo de su opinión. Me pregunta (sin permitirme contestar) cómo es que puedo ser amiga de Hanan, para ella eso es impensable e imposible. Opté por escucharla, no valía la pena dar mi opinión.”

Dejar aparcado y suspendido prejuicios y opiniones previas acerca del que tenemos frente a nosotros, implica un ejercicio anticipatorio que posibilitaría el establecimiento de una relación. De esa manera podremos “dejarnos tocar”, desenmarañando las concepciones a priori que impiden, a veces, mantener un estrecho contacto emocional con los otros. *(Migliavacca, F. 2002)*

CAPITULO 7. EL CIERRE DE UNA ETAPA, LA APERTURA DE OTRA.

“Cuando pienso en mi saber me lo imagino incompleto, hecho de infinidad de elementos que debo volver a sistematizar una y otra vez.” (Manenti, 2002: 174)

7.1. LOS TIEMPOS DEL RELATO: DEL INICIO, LOS INICIOS HASTA EL FIN.

“Es propósito de este escrito que la historia aquí relatada en “un tiempo y un lugar” pueda abrir reflexiones para “otros tiempos y lugares”, generando así nuevas producciones de sentido” Souto (1996: 78)

A lo largo de este tiempo (largo o corto, según se lo mire) escuché muchas veces en esta orilla ((Barcelona)) y desde la otra ((Argentina)) “¿cuándo terminas la tesis?... ¿Te falta mucho? ¿Cuándo la presentas?...Y siempre la misma respuesta, no lo sé, la estoy escribiendo...**me estoy escribiendo** (me faltaba decir, o le decía a unos pocos, a unas pocas)

Con el inicio de la tesis pasaba igual...Cuándo la comencé a escribir, en qué momento, en qué tiempo, qué me estaba pasando, cuándo.

Los tiempos del relato fueron muchos. Tiempos cronológicos y psicológicos, tiempos marcados por las estaciones: con frío, con calor, con flores y nieve pero también; con ansiedad e indecisión, con euforia y exaltación. Estos estados de ánimo señalaron el camino, dejaron sus huellas en según qué relato, en según qué interpretación. Marcaron decididamente el ritmo de la narración, hicieron que se produjeran cambios, que la reescritura fuera constante e incesante... hasta que...lo elaborado me compensaba.

Este tiempo cronológico yo lo viví a mi manera y de distintas maneras. Como un tiempo de mucha pasividad...la pantalla en blanco seguía allí; o como un tiempo de mucha productividad, donde sentía que tenía algo que decir, donde mi diálogo con los autores y las mujeres era fructífero, donde tenía y sentía una esperanza y una paz que me permitía crear, descubrir, recrear.

Esto explica, de alguna manera la circularidad del relato, la necesidad de ir y venir, de no estar conforme con lo escrito y volver a escribir.

Pocas veces nos damos cuenta de este aspecto o factor temporal del relato. Pocas veces un relato es lineal, uniforme u homogéneo. Porque tampoco nuestros estados de ánimos son homogéneos, equilibrados o parejos.

Los tiempos van señalando ritmos, y esos ritmos hacen que aparezca lo curvilíneo y la complejidad que toda narración encierra en sí misma. Pero al tiempo del relato tampoco hay que darle todo su tiempo. Es necesario ponerle un punto y final...

Y ahora debo hacerlo, pero no por UN DEBER, sino porque considero que ya llegó el final, final de una etapa que seguramente abrirá otras.

Exponer a modo de conclusiones finales, los aprendizajes, cuestionamientos y sugerencias que a lo largo de la investigación fueron apareciendo, (creo) sería reiterativo. Sería repetir lo que fui exponiendo, las pistas que presentaba de cómo considero que el aprendizaje de la lengua catalana en personas adultas podría desarrollarse, de cómo las mismas clases se constituyen en fuentes riquísimas de acercamiento y aprendizaje de otras realidades, pero que al no ser considerados (quizás y en toda su extensión) quedan (allí y en el rincón de la memoria) como anécdotas, relatos y acontecimientos.

¿Cómo hacer para no perderlos? ¿Cómo hacer para que formen parte del currículum? Rescatándolos de la folklorización que a veces de las culturas se hace, incorporarlos en el hacer diario, que formen parte de la discusión (en catalán), de los aprendizajes. Reconozco, de todas maneras, que este abordaje es difícil y complicado; que no todas y todos están preparados o dispuestos a hacerlo; que a veces no pueden, no se desea, no se sabe cómo hacerlo.

En cuanto al aprendizaje de una lengua, sabemos que no hay solo UNA lengua materna. Toda lengua es materna, todos tenemos una, que dependerá del lugar en el que hayamos nacido, o de nuestros orígenes. Con esa lengua que traemos aprehendemos el mundo. La lengua es de lo único que no nos pueden despojar. La palabra, viene con nosotras, nos habita, cobija, abriga...nos permite traer nuestra vida pasada y hacerla presente, narrarla, representarla, darle un nuevo sentido.

Aprender una nueva lengua no es solo saber utilizarla bien. Es también desear hablarla, es quererla. ¿Cómo hacer, entonces para que esa nueva lengua nos habite y cobije? ¿Desde qué lugar podemos hacerlo? Seguramente desde un reconocimiento mutuo, desde el interés de unos hacia otros, desde el “distinguirnos” con nuestras diferencias y así identificarnos.

En la relación educativa, el desear del docente y del alumno se pone en juego (o así debería ser) Por el docente el desear debería traducirse en un dar, en un enseñar desde el amor que tenga hacia su SER docente, a su especialidad (en este caso la lengua catalana) pero también en el amor hacia el o la que tiene frente, aquel o aquella a quien se “desea o no que esté junto a sí” es decir, amor hacia este otro u otra, en algunos casos muy diferente a él, y que interpela, reclama e interroga. Aquel o aquella que hace que mi estructura de organización personal, didáctica, MI SER docente pueda verse o sentirse amenazado. Es incorporar cambios a una situación que quizás hasta ahora era estable.

No obstante, la relación educativa no estaría completa si el mismo alumno o alumna no deseara acoger para sí lo nuevo que se le presenta.

Aprendemos desde una relación con el saber, pero también desde la relación con el otro, en un intenso interjuego que posibilite el reconocimiento mutuo.

¿Hasta qué punto los y las profesoras de catalán son (o se sienten) verdaderos mediadores culturales, mediadores de la integración? ¿Hasta qué punto pueden reconocer el amor a la lengua materna del otro como algo que inspire la identificación de la lengua autóctona?

Sin la identificación mutua, no solo los aprendizajes sino el establecimiento de relaciones entre los de dentro y los de fuera, entre los inmigrantes y los autóctonos, entre... no será factible y menos enriquecedora.

Descubrir y disfrutar, mientras aprendía catalán de personas singulares, fue una de las experiencias más ricas que tuve en mi vida, nunca antes imaginada.

Mientras escribo el final de mi tesis nos reunimos en casa de Mónica algunas excompañeras de catalán; Marcela, Leonor y yo, y nuestras respectivas parejas. El círculo de amistad se amplió, cada vez somos más.

Hoy casi todas hablamos catalán, ya forma parte de nuestra vida, de nuestra realidad, el objetivo está logrado. Pero aprender catalán no solo nos ha permitido poder entenderlo y hablarlo.

Reconozco en el aprendizaje de la lengua un valor agregado, fundamental e importante para la vida de una persona, y es el de habernos abierto al mundo real, donde la diferencia y los diferentes convivimos en libertad.

El mundo habitaba en el aula, y en ese tiempo y espacio las relaciones y vínculos entre personas y culturas se desarrollaban. Tiempo y espacio de aprendizajes incidentales, vivenciales que ninguna enciclopedia por más completa que sea nos la podría enseñar.

Descubrí Marruecos a través de los ojos de Hanan, me deleité con el relato de Marta sobre su Cuba natal, saboreé de los olores y sabores de Colombia junto a Marcela.

Toda lengua es viva, de allí que saber hablarla es una parte importante del proceso. Pero su valor y sentido debería ir más allá y es el permitir a quienes se acercan a su aprendizaje, comprender, interpretar y poder incluirse en la sociedad que de una manera u otra nos acoge.

BIBLIOGRAFÍA: Fuente de saberes.

- Actis, W. (2003). Extranjería, nacionalidad, ciudadanía. En Delgado, M.; et. al (Ed.), *Exclusión social y diversidad cultural*. (pp. 25-40). San Sebastián: GAK@ALIBURUAK.
- Adelhah, F. (1996) *La revolución bajo el velo*. Barcelona: bellaterra.
- Amuchástegui, M. (1999). Escolaridad y rituales. En Carli, S. (Ed.), *De la familia a la escuela*. (pp. 107-128). Buenos Aires: Santillana
- Antelo, E. (2003). Maestros políglotas: cuando educar es tener con quién hablar. En Alderoqui, S.; et. al (Eds.), *Educación y alteridad* (pp. 118-126). Buenos Aires: NOVEDADES EDUCATIVAS.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ares, M. D.; Sans, S. (2003). Análisis del proceso de morir desde el pensamiento complejo en la experiencia enfermera. En Ferrer, V.; Medina, J. L.; Lloret, C. (Eds.), *La complejidad en enfermería. Profesión, Gestión y Formación*. (pp. 71-86) Barcelona: Alertes.
- Arévalo, A. (2006). *El sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Un estudio de caso*. Tesis no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Arévalo, A. (2007) "*Fundamentos metodológicos de la investigación doctoral: el sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*". Comunicación presentada en el Seminario Internacional de Investigación en Ciencias Sociales y Educación, Universidad del Bio- Bio, sede Chillán, Chile.
- Arnaus i Morral, R. (2006) "Aprender a lo largo de la vida" desde el amor a la madre. En Piussi, A. M.; Mañeru Méndez, A. (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 210-245). Barcelona: Octaedro.
- Arnaus, R. (1993) *VIDA PROFESIONAL I ACCIÓ PEDAGÒGICA. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas*. Tesis no publicada Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Badia, D. (2002). *Llengua Catalana. Nivell Llidar 1* (sisena ed.). Barcelona: Edicions l'Àlber.

- Badia, D. (2004). *Llengua Catalana. Nivell Llindar 2* (cinquena ed.). Barcelona: Edicions l'Alber.
- Bartolomé Pina, M. (2002). Introducción. Un reto a la educación intercultural. En Bartolomé Pina, M. E. (Ed.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 13-25) Madrid: Narcea.
- Bateson, M. C. (2004) *Como yo los veía. Margaret Mead y Gregory Bateson recordados por su hija*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003) *COMUNIDAD*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Berenblum, A. (2003). Lengua, identidad nacional y prácticas educacionales. En Alderoqui, S.; et. al (Eds.), *Educación y alteridad* (pp. 84-91). Buenos Aires: NOVEDADES EDUCATIVAS.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: edicions bellaterra.
- Blanco García, N. (2002). La autoridad, una cualidad de las relaciones. En Rivera, M.-M. (Ed.), *Escuela y Educación*. (pp. 118-124). Madrid: horas y Horas editorial.
- Bolívar Botía, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 4, n° 1*.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (1998) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada. Grupo Force y Grupo Editorial Universitario.
- Bouia, B.; Dupuy, C. (2003). *Dones marroquines* (Vol. Tercer). Barcelona: Proyecto Local. Generalitat de Catalunya.
- Caballero, Z. (2000) *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Caballero, Z. (2001). *Aula de Colores y Sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro-EUB.

- Caramés Boada, M. (2008). *TOCANT L'EXPERIÈNCIA DE LA RELACIÓ EDUCATIVA AMB DONES IMMIGRADES. UNA RECERCA NARRATIVA*. Tesis no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Caramés, M. (2001). Esmorzant entre dones. *Revista DUODA*, 20, 143-149.
- Chacón, L. (2007) Diez notas sobre la inmigración en España 2006. *VANGUARDIA Dossier*, 22, 68-74.
- Clua, M. J., et al. (2004). *Nivell Elemental2*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Clua, M. J., et al. (2005). *Nivell Elemental3*. Barcelona: Castellnou Edicions.
- Consell Assessor d'Immigració (Eds.). (2003). *Per un model d'acollida dels immigrants: necessitats i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família.
- Consorcio para la Normalización Lingüística. (2006). Disponible: <http://www.cpnl.cat/presentacio/bienvenidos.htm18/4/06>
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- de Castro Balduino, J. (2007) *De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil. Un estudio de caso*. Tesis no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- De Lucas, J. (1996). *Puertas que se cierran. Europa como fortaleza*. Barcelona: Icaria.
- del Pozo, L. (2006). MARRUECOS, ¿la fábrica de España? *Magazine*, 46-51.
- Delgado Ruiz, M. (2000). Inmigración, etnicidad y derecho a la indiferencia. La antropología y la invención de "minorías culturales" en contextos urbanos. En Checa, F. C., et al. (Eds.), *Convivencia entre culturas. El fenómeno migratorio en España* (pp. 119-150). Sevilla: Signatura Demos.
- Delgado, M. (2003) ¿Quién puede ser "inmigrante" en la ciudad? En Delgado, M.; et al. (Eds.), *Exclusión social y diversidad cultural*.(pp. 9-24) San Sebastián: GAK@A LIBURUAK.
- Delgado, M.; Martucelli, D.; Actis, W., Ismael. (2003). *Exclusión social y diversidad cultural*. San Sebastián: GAK@A LIBURUAK.

- Derrida, J. (1996). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Documents del programa: Voluntaris per la llengua (2004). *Centre de Normalització Llingüística*.
- Dollo, L. (1971). *Las migraciones Humanas*. Barcelona: oikos-tau
- Dolto, F. (1982) *La dificultad de vivir*. (Vol. 1). Buenos Aires: Gedisa.
- Domínguez Fuentes, J. M. (2005) *APOYO SOCIAL, INTEGRACIÓN Y CALIDAD DE VIDA DE LA MUJER INMIGRANTE EN MÁLAGA*. <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp> [2007, 13 de agosto de 2007].
- Duschatzky, S.; Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En Larrosa, J.; Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la Práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- *El Corán* (2000). Barcelona: Herder.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Faccincani, C. (2002). El pensamiento de la experiencia. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 133-151). Barcelona: Icaria.
- Fernández, L. (1998a). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998b). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de las crisis de formación. En Larrosa, J., et al. (Eds.), *Déjame que te cuente*. (pp. 165-190). Barcelona: Laertes.
- Flecha, C. (2004) Maestras que dejan huellas. *Cuadernos de Pedagogía*, 337, 10-14.
- Frigerio, G. (2003). Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. En Alderoqui, S.; et al. (Eds.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 6-13). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Frigerio, G.; Lambruschini, G. (2002). Educador: una identidad filosófica. En Frigerio, G. (Ed.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. (pp. 11-42) Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G.; Poggi, M. (1997) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Aula XXI. Santillana.
- Fundació Jaume Bofill. (2002). *Anuari de la Immigració a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Garay, L. (1996). La Cuestión institucional de la educación y las escuelas. En Butelman, I. (Ed.), *Pensando las instituciones*. (pp. 126-158) Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. (1997) Conocer las instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico. Córdoba. Argentina.
- Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas*. Córdoba. Argentina: Programa de Análisis Institucional de la Educación. Universidad de Córdoba.
- Garay, L. (2003) *Sujeto. Instituciones Educativas. Futuro. CONFERENCIAS*. Córdoba. Argentina: V Congreso Nacional de Educación. III Internacional.
- García - Cano Torrico, M. (2000) *Formación para el trabajo en contextos de inmigración. Un análisis antropológico sobre la construcción de la diferencia en el ámbito de la educación no formal*. <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp> [2007, 13 de agosto de 2007].
- García Castaño, F.; Granados Martínez, A.; Pulido Moyano, R. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En García Castaño, F.; et al. (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 15-46) Madrid: Trotta.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la escuela secundaria*. Madrid: Morata.
- Gómez i Mundó, A. (2005) *Diploma D' Estudis Avançats (DEA)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- González, H. (2003). Idiomas extranjeros. En Alderoqui, S.; et al. (Eds.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 45-51). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gordon, M. (2004). *Entender el ISLAM*. Barcelona: BLUME.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En Larrosa, J.; et al. (Eds.), *Déjeme que te cuente*. (pp. 81-130). Barcelona: LAERTES.
- Gregorio Gil, C. (1998) *Migración Femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: NARCEA.
- Grinberg, L.; Grinberg, R. (1984) *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1994) *Etnografía métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H.; Egan, K. (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Instituto del Tercer Mundo. (2006). *Lo que el velo deja ver*. Disponible: <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Laguiadelmundo/VeloMujeresIslam.html> [7-8-06].
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada*. Madrid: Trotta.
- Jabonero, M.; López, I.; Nieves, R. (1999). *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jedlowski, P. (2003). *Fogli nella valigia. Sociologia, cultura, vita quotidiana* Intersezioni. Bologna Il Mulino.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli, S.; et al. (Ed.), *De la familia a la escuela* (pp. 77-106). Buenos Aires: Santillana.
- Lacomba, J. (2000). *Emergencia del islamismo en el Magreb. Las raíces sociopolíticas del movimiento islamista*. Madrid: La Catarata.
- Lacomba, J. (2001). *El islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

- Latorre, A.; del Rincón, D.; Arnal, J. (1996) Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Hurtado.
- Lezcano, A. (1999). Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización. En Carli, S.; et al. (Ed.), *De la familia a la escuela*. (pp. 41-75). Buenos Aires: Santillana.
- Lloret, C. (1997). LAS OTRAS EDADES o las edades del otro. En Larrosa, J.; Pérez de Lara, N. E. (Eds.), *Imágenes del otro*. (pp. 11-20) Barcelona: Virus.
- Longobardi, G. (2002). Una cuestión de gracia. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra*. (pp. 51-59) Barcelona: Icaria.
- López, S. (2003). Genealogía del cuidado infantil: paradojas e incertidumbres. En Ferrer, V.; Medina, J. L.; Lloret, C. (Eds.), *La complejidad en Enfermería. Profesión, Gestión, Formación* (pp. 59-70). Barcelona: LAERTES.
- Madre Teresa (1997). *EL AMOR MÁS GRANDE*. Barcelona: Urano.
- Malgesini, G. ;(Comp.). (1998). *Cruzando Fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria.
- Malinowski, B. (2007) Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En Velasco Maillo, H.; et al. (Eds.), *Lectura de antropología para educadores* (pp. 21-42). Madrid: Trotta.
- Manenti, E. (2002). La casa del Po. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 162-175). Barcelona: Icaria.
- Martínez Bonafé, J. (1998) *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Móstoles: Miño y Dávila.
- Martínez Samplon, M. V. (2003) *UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CATALUÑA: EL CASO DE LLEIDA*. <http://teseo.mec.es/teseo/jsp/teseo.jsp> [2007, 13 de agosto de 2007].
- Massot Lafon, M. I. (2003) *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Maykut, P.; Morehouse, R. (1999) Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica. Barcelona: Hurtado.
- Mernissi, F. (2000). *MARRUECOS a través de sus mujeres*. Madrid: ediciones del oriente y del mediterráneo.

- Mernissi, F. (2003). *El poder olvidado*. Barcelona: Icaria.
- Mernissi, F. (2006). *El harén en Occidente*. Madrid: Espasa Calpe.
- Migliavacca, F. (2002). Dejarse tocar. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 60-71). Barcelona: Icaria.
- Milstein, D.; Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila
- Morin, E. (1997). *Introducción al PENSAMIENTO COMPLEJO*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Misión.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Mortari, L. (2002) Tras las huellas del saber. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 153-161). Barcelona: Icaria.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Nadal Anmella, M.; Torrabadella García, L. (2002) *Militància i Memòria: Aproximació Biogràfica al Moviment Feminista a Catalunya (1975-2000)*. Tesis no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Nash, M. (2005) La doble alteridad en la comunidad imaginada de las mujeres inmigrantes. En Nash, M.; Tello, R.; Benach, N. (Eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos*. (pp. 17-31). Barcelona: bellaterra.
- Navarro Terrats, C.; Romero Galera, S. (2007) *Espacios menos formales para el aprendizaje de lenguas en personas adultas*. Comunicación presentada en V Congreso sobre Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano, Valencia.
- Nuri, A. (2008). *LAS JÓVENES INMIGRADAS MARROQUÍES EN LA ESCUELA*. Congreso Internacional “Niñas y niños inmigrantes tras su futuro: La escuela, primera puerta” 2, 3 y 4 de Octubre de 2008. Almería. España.
- Orozco Martínez, S. (2003). *Diploma De Estudios Avanzados (DEA)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Oso Casas, L.; Villares Varela, M. (2005) *Mujeres inmigrantes latinoamericanas y empresariado étnico: dominicanas en Madrid, argentinas y venezolanas en*

Galicia. http://www.usc.es/econo/RGE/Vol14_1_2/Castelan/art14c.pdf [200713 de agosto de 2007]

- Parella Rubio, S. (2001) *LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA REPRODUCCIÓN. LA INSERCIÓN LABORAL DE LA MUJER INMIGRANTE EN LOS SERVICIOS DE PROXIMIDAD*. <http://www.tdx.cat/TDX-1118102-182906> [2007, 13 de agosto de 2007]
- Parella Rubio, S. (2003) *Mujer inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez de Lara, N. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En Larrosa, J.; Skliar, C. (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2002) *Algunas cuestiones a partir de un comienzo: pensar desde la diferencia*. Manuscrito no publicado, Barcelona.
- Pérez de Lara, N. (2006). El Otro (y la otra; lo otro). En Piussi, A. M.; Mañeru Méndez, A. (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 184-203). Barcelona: Octaedro.
- Pérez Serrano, Gloria. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Poggi, M. (1999). Del Tiempo escolar. En Frigerio, G.; et al. (Eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. (pp. 155-171) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Porlán, R.; Martín, J. (1997). *El diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Porto, F. (2002) Lo mío no es un juego. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 95-103). Barcelona: Icaria.
- Real Academia Española. (2001). *DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA* (Vol. I y II). Madrid: Espasa Calpe.
- Ricoeur, P. (1999) *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós - I.C.E/U.A.B.
- Ricoeur, P. (1999b). *La lectura del tiempo pasado: Memoria y Olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife Producciones.
- Rivera, M.-M. (2001) *Mujeres en relación*. Barcelona: Icaria.

- Romero, A. (2005). Condena de por Vida. Sección Carta de lectores. *La Vanguardia*.
- Rovira, B. (9/10/2005). El muro y el espejo. Sección Carta de lectores. *La Vanguardia*.
- Sanchís, I. (2004). *El don de arder. Mujeres que están cambiando el mundo*. Barcelona: RBA Libros.
- Santos, M. A. (1993) *Hacer Visible lo cotidiano. Teoría práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- Sartori, D. (2002). Intermedio. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 107-132). Barcelona: Icaria.
- Schlemenson, S. (2000) Subjetividad y Escuela. En Frigerio, G.; et al. (Eds.), *Políticas, Instituciones y actores en Educación* (pp. 85-90). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Senge; P. (1990). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Simon, S. (1969) *El Carácter de las mujeres*. Barcelona: Herder.
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (1996) Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman, I. (Ed.), *Pensando las instituciones* (pp. 77-125). Buenos Aires: Paidós.
- Todd, E. (1996). *El destino de los inmigrantes. Asimilación y segregación en las democracias occidentales*. Barcelona: Tusquets.
- Vallverdú Vallverdú, J. (2008). *Sin billete de vuelta: Experiencias, percepciones y opciones de inmigrantes latinoamericanos en Cataluña*. Comunicación presentada en V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano, Valencia.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vásquez Bonfman, A.; Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

- Velasco Maillo, H.; García Castaño, F. J.; Díaz de Rada, Á. (2007) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En Aja, E., et al. (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Villavicencio, S. (2003). La figura del extranjero en la construcción de la ciudadanía en la Argentina. En Alderoqui, S.; et al. (Eds.), *Educación y alteridad. La figura del extranjero*. (pp. 64-73). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Voluntariat per la Llengua: http://www10.gencat.net/pres_volull/AppJava/ (22/2/08)
- Vorraber Costa, M. (1997) Elementos para una crítica de las metodologías participativas de investigación. En Veiga Neto, A. (Ed.), *Crítica Posestructuralista y educación* (pp. 119-174). Barcelona: Laertes.
- Wilcox, K. (2007) La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco Maillo, H.; et al. (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95-121). Madrid: Trotta.
- Wood, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Zamboni, C. (2002) Intermedio. Inventar, agradecer: pensar. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra* (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- Zambrano, M. (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- Zambrano, M. (1989) *Senderos. Los intelectuales en el drama de España. La tumba de Antígona*. Barcelona: Anthropos.
- Zambrano, M. (2002). *L'Art de les mediacions (Textos pedagògics)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Otros aportes

2005-2006; 2006-2007: Dones immigrants: Mediadores de relacions en el procés d'integració personal i familiar. Investigación colectiva. DUODA. Universitat de Barcelona.