

Técnicas inmigrantes en el país de las ciencias sociales. Informe del empleo de técnicas especiales en una investigación con niños inmigrantes y nativos

Hilda Wengrower
Universidad Hebrea de Jerusalén

La mayoría de las investigaciones en psicología se llevan a cabo empleando metodologías cuantitativas, las cuales dominan el campo científico. En muchos centros académicos se mantiene una relación de desconfianza hacia todo aquello que no haya sido medido por algún instrumento matemático. Paralelamente se extienden las voces que expresan el descontento por esta supremacía, aludiendo fundamentalmente a razones de orden epistemológico y ontológico. La finalidad de este artículo es presentar un proceso de análisis y reflexión, que permitió la inclusión de procedimientos de investigación específicos y un tanto excepcionales en psicología social en un estudio de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en una escuela de Jerusalén. Concretamente, se aplicaron técnicas provenientes de la psicología clínica, como son la asociación de palabras y los grupos de juegos dramáticos. Esta utilización se justifica dentro de una perspectiva ontológica-epistemológica, el propósito y preguntas de la investigación y la necesidad de tener en cuenta características particulares de los sujetos con quienes se lleva a cabo el proyecto. Cada técnica produjo información específica y a la vez formó parte de un sistema de triangulación que se propuso otorgar validez científica al material originado con los diversos procedimientos. Las entrevistas en profundidad fueron la tercer técnica implementada, también originarias de la práctica clínica, pero con mayor uso en las ciencias sociales. La observación participante fue la cuarta herramienta.

Palabras clave: investigación cualitativa, inmigrantes, investigación con niños, técnicas expresivas, Israel.

Most of the research carried out in Psychology implements quantitative methodology. In many academic centers there still prevails an attitude of suspicion towards everything that hasn't been measured. In parallel, voices expressing their discontent with this state of affairs are gaining

more legitimacy. Fundamentally, they allude to reasons of epistemological and ontological order. The objective of this paper is to describe a process of analysis and reflection that introduced a set of unusual research techniques in Social Psychology, in the study of the relations between immigrant and native born children in a primary school. These techniques were the free association of words, and groups of movement and drama, which are better known in clinical psychology. This implementation receives its rationale in the frame of an ontological-epistemological perspective, the study's purpose and questions, and the specific characteristics of children as subjects in an inquiry. These techniques produced rich as well as specific information, and were part of a system of triangulation employed in order to ensure scientific validity.

Key words: Qualitative methodology, immigrants, research with children, expressive arts techniques, Israel.

Toda elección metodológica ha de ser secundaria a las cuestiones de orden ontológico y epistemológico (Guba y Lincoln, 1994; Serrano, 1996). A estas consideraciones se añaden aquellas relacionadas con el propósito y preguntas de la investigación específica, y no menos importante, las características de los sujetos participantes en ésta. Todos estos factores condujeron a diseñar el estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el entorno escolar como una etnografía. Se emplearon la observación participante y las entrevistas en profundidad, ya conocidas en las ciencias sociales. La innovación de la que este trabajo hablará consiste en la aplicación de técnicas provenientes de la psicología clínica, como son la asociación de palabras y los grupos de juegos dramáticos. La primera parte del artículo presenta los factores que modelaron la elección metodológica, para luego exponer las técnicas de investigación que fueron *compelidas a emigrar* de la tierra de la clínica hacia la de la psicología social.

Factores que modelaron la elección metodológica

Perspectiva ontológica y epistemológica

El paradigma desde el cual se constituyó la mirada investigadora fue el socio-construccionista. Sucintamente, algunas de sus premisas básicas se refieren a la realidad social como construida en contextos socio-históricos, económicos, culturales y políticos. Se considera la imposibilidad de aprehender ningún fenómeno social en su totalidad; los discursos de diverso tipo (científico, cotidiano, mediático, etc.) tienen carácter constituyente. Una de las consecuencias de estas ideas es que se evita la «naturalización» de los conceptos y fenómenos de la realidad social y se insiste en relacionarlos con los aspectos ya mencionados.

A partir de lo antedicho, se critica la imagen del científico social como objetivo y neutral, libre de intereses e identidades y en cambio se reconoce su participación sociocultural (Guba y Lincoln, 1994; Schwandt, 1994; Ibáñez Gracia,

1989). Otro aspecto inherente a este paradigma, y no siempre aludido en psicología social, es que el científico como ser humano también es influido por las ansiedades que el tema o fenómeno de estudio despiertan, por medio de diferentes procesos de identificación. Específicamente, el investigador es activo en la construcción de la figura social del inmigrante como objeto-sujeto de conocimiento, la cual contiene ingredientes que despiertan y constituyen emociones rara vez mencionadas, relacionadas con aspectos tales como la diferencia, la mirada etnocéntrica, lo desconocido, etc. (Aguirre, 1995a; Devereux, 1967; Helms, 1993; Mac an Ghail, 1995).

Cabe notar que hasta principios de los años 80, el conjunto de lo publicado acerca de la integración social de los inmigrantes parte del supuesto de que ésta implica problemas y dificultades que radican en ellos. El inmigrante aparece como un ser carente, fuente de problemas o cliente de instituciones de asistencia y servicios sociales. En Israel, que propicia un tipo específico de inmigración, los científicos enfatizan las tareas y la inversión que su integración demanda: el Estado debe educar al inmigrante, enseñarle el idioma, proveerle de trabajo, de vivienda y hacerle conocer la cultura de la sociedad receptora.

La lectura de los trabajos mencionados conduce a concluir que la migración es un proceso penoso para quien la emprende y un peso para la sociedad que la recibe. Aun cuando ambas afirmaciones tengan expresión en la experiencia de ambas partes, esta conclusión es incompleta. Contribuye a generar una imagen dibujada principalmente con los trazos de la carencia, siendo ignorado el aporte del inmigrante y el enriquecimiento para el país de acogida.

Este estado de cosas, observado también en países europeos, se ha relacionado con aspectos identitarios en las sociedades (Santamaría, 2002), «fundamentalismo cultural» (Stolcke, 1994), luchas sociales por el poder (Delgado, 1998; Grinberg y Grinberg, 1984), etc. Mas fue iluminador notar que la mayoría de los autores de trabajos libres de la estigmatización del inmigrante, y cuyos escritos se relacionan con la integración social de los inmigrantes como un fenómeno de interacción con la sociedad receptora y sus miembros, son ellos mismos inmigrantes. Estamos así ante la posibilidad de establecer un nexo entre historia personal y aproximación a un tema de estudio. (Wengrower, 2001, pp. 22-29).

Los tres principios básicos de la Teoría de la Complejidad (Morin, 1994, 1995) también fueron un apoyo fundamental en la tarea, y serán presentados a continuación.

a) Principio dialógico. Permite contener los opuestos complementarios y antagonistas dentro de una unidad¹. En este caso, se trata de comprender las relaciones de los niños inmigrantes y nativos relacionándolas con los niveles macro y micro social, consciente e inconsciente, individuo y sociedad, etc., ya que se consideran complementarios y co-participantes del fenómeno. Su antagonismo es más teórico o analítico que fenomenológico, todos los niveles están presentes, tal vez variando en la preponderancia que toman en situaciones específicas. Al respecto Morin establece que (este antagonismo es)... «un paradigma

1. La determinación de la unidad, así como la calidad de opuestos complementarios y antagonistas, está dada por la perspectiva y definición adoptada.

que desafortunadamente reina aún en nuestras universidades, que desune por completo al hombre natural del hombre cultural y, viceversa, todo lo que es cultural se vuelve ciego al mirar natural. La relación disyuntiva controla el discurso» (Morin, 1994, p. 443)². Teorías y nociones como las de prácticas, hábitos, disposiciones de Bourdieu, establecen puentes conceptuales entre los opuestos complementarios dominantes en la cultura occidental como los mencionados en esta cita de Morin, o los de macro y micro-social.

b) Principio de recursividad organizacional. Se refiere al proceso de retroalimentación, en el cual causas y efectos se influyen mutuamente, anulándose así la visión lineal de causa-efecto. Este principio impone un cuestionamiento a las perspectivas socio-construccionista y crítica, las cuales han llevado el péndulo de las ideas a privilegiar lo social, cultural e histórico (sin olvidar la fuerza de la infraestructura en el sentido marxista), desatendiendo a lo biológico y universal. Se puede afirmar que la lucha por el poder y las prácticas sociales son tan determinantes de las relaciones inmigrantes y nativos como lo son los procesos socio-psicológicos de carácter cognitivo, las dinámicas inconscientes y los mitos o narrativas nacionales. Los procesos identitarios y las luchas por los recursos tienen carácter sociocultural y genético en el desarrollo humano. Debido a la aceptación de esta retroalimentación hay investigadores que establecen que la psicología de la migración intercultural requiere el estudio de ambas partes: anfitriones e inmigrantes, a fin de comprender la interacción y sus consecuencias (Boekstijn, 1988).

c) Principio hologramático. Es un modo de trascender el antagonismo entre reduccionismo y holismo, ya que según este principio, cada parte contiene casi la totalidad del objeto³. Así en los comportamientos de los niños con quienes fue llevado a cabo el estudio, en sus expresiones verbales y no verbales, se hallaron diferentes aspectos que aparecen en la sociedad amplia.

El inconsciente: El eterno presente-ausente en las ciencias sociales

Al hablar de perspectiva ontológica y/o epistemológica considero necesario dedicar un breve espacio al constructo del inconsciente, ya que a pesar de las reticencias que provoca en muchos sectores de las ciencias sociales⁴ es (probablemente) invocado con la misma frecuencia con la que es derogado. Billig (1997) justamente salva la aparente incompatibilidad entre este concepto y la psicología del discurso. Lo hace destacando que tanto el consciente como el inconsciente se constituyen en interacción social en la cual la palabra es un factor fundamental, ambos reproducen la moral social y lo que debido a ésta se re-

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

3. En el caso de la sociedad de pares de los niños, el concepto de «Reproducción interpretativa» de Corsaro (1997) explica el holograma. Es preciso recordar que este término es una imagen que da cuenta de una dinámica social de modo aproximado y no exacto.

4. Incluida la psicología social.

prime⁵. Recordemos también la comunicación no verbal: el bebé va siendo introducido en los códigos morales de su sociedad por medio de los mensajes táctiles diferenciados que recibe en diferentes zonas de su cuerpo, los cuales establecen partes relegadas o privilegiadas por las caricias.

Los conceptos de represión e inconsciente no sólo no implican un sujeto asocial, sino que conjuntamente rebaten una de las premisas de la psicología del discurso acerca de la colaboración en la que se embarcan los interlocutores a fin de avanzar en la conversación. En psicoanálisis se considera que la presencia de una norma implica la existencia de su infracción o del acto que ésta se propone erradicar. Lo prohibido es tentador para el ser humano, por lo cual la función de la represión y de las normas morales es su erradicación de la conciencia y de la cotidianeidad. Aronson proporciona el ejemplo de las formas de cortesía y moral, las cuales implican la existencia de la agresividad y la inmoralidad. Al enseñar normas de urbanidad, se transmite al niño la experiencia de la descortesía por varias vías: a) se le indica que ha hecho algo incorrecto, a menudo descortésmente; b) se le explicita lo que ha de evitar y por consiguiente se le ayuda a tomar conciencia de la tosquedad que se quiere evitar. (Aronson, 1991, *op. cit.*). Si se prosigue con la idea del carácter social del consciente y el inconsciente, se admite que los tópicos de represión varían histórica y culturalmente⁶ y en virtud de cambios ideológicos. Billig comenta que si los temas sexuales eran motivo de turbación en el habla de la Viena de Freud, actualmente parecen serlo aquellos relacionados con el racismo. Asimismo recuerda a Parker (1992 en *op. cit.*), quien sostiene que los constructos de represión e inconsciente son útiles para una psicología crítica del discurso. Añade que cuando un científico social pretende saber mejor que el hablante sus pensamientos o sentimientos, se promueve la posibilidad de una explicación psicoanalítica. Ésta indicaría que las declaraciones formuladas por el sujeto no son convincentes, y que su interlocutor puede proferir una mejor dilucidación y/o una interpretación sobre la causa de la falta de persuasión de su texto.

Billig continúa indicando que el constructo del inconsciente ya forma parte del repertorio discursivo (en Occidente) y como tal es un elemento más a considerar en un análisis de este tipo. Ofrece varios argumentos para comprender el papel controvertido (ausente-presente como lo he denominado) del inconsciente en la psicología del discurso, que considero aplicable a otras corrientes. Me limitaré a exponer algunas de ellas:

– La concepción ontológica de un ser humano racional y/o con capacidad reflexiva.

– La premisa según la cual los sujetos embarcados en una conversación intentan colaborar y respetarse, totalmente opuesta a la visión freudiana en la cual el conflicto es parte de los diversos niveles de la vida humana: el intrasubjetivo, el intersubjetivo, y entre el sujeto y la sociedad.

Los analistas del discurso prestan atención a las medidas que los hablantes toman en la conversación para producir una reparación propia o del interlo-

5. También Leledakis (1995) apela a procedimientos similares. Elliot (1995) hace un estudio abarcador sobre el aporte del psicoanálisis a la teoría social.

6. En la clínica, se habla también del cambio de patologías, síndromes y síntomas debido a factores socioculturales: la histeria de la Viena de Freud cedió su lugar a las perturbaciones del narcisismo.

cutor, y no a los fallos en la misma ni a sus posibles causas. Freud prestó atención a los «defectos» en la urdimbre cotidiana. El analista del discurso debería buscar no sólo qué se dice, sino también lo que se omite. El concepto del inconsciente desarrollado socialmente, o como Billig lo denomina «dialógico», hace de éste y del constructo de la represión conceptos no esotéricos. Ambos son necesarios para comprender algunos de los textos recogidos en las entrevistas, en los grupos de juego dramático y en las asociaciones de palabras.

Propósito y preguntas de la investigación

El proyecto se propuso producir una descripción de los niveles (macro y micro-sociales) y de los significados constituyentes y operantes en la relación entre niños inmigrantes y nativos en una escuela primaria. Las preguntas formuladas en consecuencia han sido las siguientes:

- a) ¿Cuál es la figura que los niños autóctonos elaboran de los inmigrantes?
- b) ¿Cómo se sienten los inmigrantes en el entramado social de la escuela?
- c) ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre ellos?
- d) ¿Cuáles son las manifestaciones de la reproducción interpretativa que los niños practican?

Recordemos que se considera la interacción de los niveles macro y micro-social, lo inconsciente o lo que se considera tabú en la vida escolar dentro de un contexto sociocultural determinado. Los miembros de una sociedad no son conscientes de todos los aspectos y elementos con los cuales construyen sus imágenes recíprocas.

Los niños como sujetos participantes en la investigación

Las edades de los participantes en la investigación y el diferente dominio de la lengua que podían llegar a poseer son otros elementos que guiaron la elección de técnicas. El lugar de la investigación fue una escuela en un barrio periférico de Jerusalén, y dentro de ella, los alumnos de cuarto y quinto curso de primaria, niños de entre 9 y 11 años de edad. Entre ellos se hallaban tanto inmigrantes que residían sólo durante unos meses en el país, como niños nativos con leves dificultades de expresión verbal, debido a su extracción sociocultural. Esto coloca a la investigadora frente a cuestiones éticas y metodológicas específicas en parte, y ante otras comunes a toda empresa en la investigación social.

Murrow y Richards consideran que los dilemas éticos de la investigación con niños son continuos y a menudo imposibles de prever, por lo cual el investigador ha de tenerlos en cuenta en el momento del diseño de la investigación y seguirá examinándolos a medida que vayan surgiendo. Los temas básicos alrededor de los cuales éstos giran están conectados con la concepción que se tiene de los niños, fundamentalmente en lo que se refiere a su vulnerabilidad e idoneidad. El énfasis puesto a menudo en los aspectos problemáticos de sus vidas, o en los niños-problemáticos, conduce a la construcción de la idea de que son seres vulnerables y en riesgo. En consecuencia, se sabe más de ellos que de los niños menos excepcionales. Otros temas a sopesar son la desigualdad de poder en la que

se encuentran ante una investigadora adulta, el efecto de ésta en su participación en la investigación, y el carácter heterogéneo de los niños como sujetos, dado por aspectos de identidad tales como género, etnia, etc., al igual que en los mayores (Murrow y Richards, 1996, pp. 95-96).

En cuanto a su idoneidad, se tiende a desconfiar de la información que puedan ofrecer, se los interpreta sin corroborar con ellos, y se tiende a trivializar sus testimonios.

James propone implementar la investigación con niños con los medios expresivos que ellos suelen manejar, a menudo poco o nada usados por los adultos, como el dibujo⁷. Sugiere evitar técnicas intrusivas, usar métodos que eviten la confrontación, estimulen la participación y promover alicientes para que ellos mismos interpreten su tarea. Según este autor, esto podría establecer un balance en la desigualdad de poder entre niños y adultos tanto en el momento de la «recolección de datos» como en la interpretación (James, 1995 en Murrow y Richards, 1996). Otros investigadores afirman que el mejor paliativo para estas diferencias de poder es reunir a los niños en pequeños grupos o pares, siendo ésta una forma de organización que conocen de su vida escolar. (Carrington y Short, 1993; Hood *et al.*, 1996).

Cuando se tratan temas controvertidos⁸, como aquellos relacionados con minorías, racismo, etc., se indica la posibilidad de ofrecer a los niños que narren sus experiencias como si fueran cuentos o anécdotas (Hill *et al.*, 1996), lo cual previene el estrés emocional inherente a una situación de exposición personal o al temor a ser criticado.

Metodología y técnicas de investigación diseñadas

A continuación se presentan el método y las técnicas de investigación implementados, con las consideraciones que condujeron a su elección.

Etnografía

Con su concepción holista de la comunidad, describe los fenómenos en su contexto (Aguirre 1995), buscando en éste la comprensión de sus causas, a partir de la narrativa y prácticas de los sujetos que la componen. Se propone el conocimiento de la interrelación entre factores diversos, internos y externos a la comunidad, que la configuran. Esto constituye un medio adecuado para llevar a cabo la investigación siguiendo las perspectivas epistemológicas y teóricas adoptadas y alcanzar el propósito establecido.

Goetz y LeCompte (1984) destacan su carácter ecléctico y multi-modal, es decir, que recurre a diferentes medios para lograr sus propósitos. Ya en 1970,

7. Se sobreentiende que el investigador que proponga tales medios ha de tener una formación o capacidad específica en su aplicación.

8. Para la definición del concepto «temas controvertidos», véase Carrington y Troyna, 1988, o Wengrower, 2001, p. 172.

Hall y Lindzey (en *op. cit.*) pasaron revista a las influencias psicodinámicas en la etnografía: la observación detallada⁹, las entrevistas en profundidad con miembros de la comunidad y sus allegados más cercanos, instrumentos proyectivos, la interpretación de documentos públicos y privados, análisis introspectivo de las respuestas y reacciones del propio investigador. La etnografía en entornos educativos estudia sus sistemas conceptuales y las modalidades de interacción interpersonal, el currículum oculto, apelando a perspectivas teóricas interdisciplinarias. Uno de los procedimientos seguidos a fin de asegurar la validez del material producido fue la triangulación (Stake, 1994)¹⁰. Ésta consiste en el empleo de técnicas variadas, incluida la redundancia de datos y explicaciones y procedimientos que desafían lo logrado¹¹. La búsqueda de repeticiones puede ser también por medio de canales (o técnicas diversas), sabiendo que no hay repeticiones idénticas. Feagin *et al.* (1991) consideran que la misma triangulación constituye una ventaja al permitir unir información complementaria y solapar medidas o testimonios del mismo fenómeno.

Las otras técnicas empleadas fueron las ya mencionadas entrevistas en profundidad semi-abiertas, la asociación libre de palabras, y los grupos de juegos teatrales. A continuación serán presentadas las dos últimas, por ser las novedosas, o las inmigrantes, en el campo de la investigación.

Asociación libre de palabras

Es una técnica que proviene del campo de la psicología clínica, de carácter cualitativo, aplicada por Javaloy *et al.* (1990) en la fase piloto de un estudio sobre los estereotipos de las diferentes comunidades españolas en Cataluña. Este equipo evalúa positivamente la posibilidad de abarcar las peculiaridades culturales de los grupos analizados, según son vistos por los encuestados, por medio de esta técnica y su notable contraste con las empleadas tradicionalmente, las cuales constriñen a los sujetos de la investigación en la gama de respuestas posibles ofertadas. Denominan «imagen libre» al resultado obtenido del uso de la asociación libre, y en contrapartida, imagen provocada a la que surge de la lista de adjetivos del diferencial semántico. En su prueba piloto, esta técnica produjo una imagen más amplia y variada. La descripción de las distintas comunidades resultó más rica que la obtenida a través de los tests de imagen provocada, menos autocensurada y «...más reveladora de la compleja realidad social construida por los sujetos» (p. 116). Como los mismos autores expresan, la imagen unidimensional fue ofrecida por ellos a través de las pruebas de preguntas cerradas. Los encuestados emplearon relativamente pocos adjetivos relacionados con aspectos físicos y psíquicos al nombrárseles un representante de una comunidad: vasco, andaluz, etc. Evocaron sustantivos referentes a características geográficas o culturales.

Esta técnica fue seleccionada para la investigación, ya que al revelar la «compleja realidad social construida» por los entrevistados, resulta adecuada a

9. Considerada a su vez la técnica menos intervencionista.

10. Para los otros procedimientos empleados con el mismo fin, véase Wengrower, 2001, pp. 180-181.

11. Este procedimiento acerca este modelo al de estudio de casos multi-método (Serrano, 1995; Stake, 1994).

la perspectiva metateórica adoptada. Otro criterio que guió su elección fue la consideración de que las técnicas de imagen provocada poseen el riesgo de ser ellas mismas creadoras de un estereotipo, especialmente si se las emplea con niños o adolescentes (Carrington y Troyna, 1988). Se puede decir que por su carácter, y el tipo de pensamiento que favorecen, tienden a configurar o perpetuar el estereotipo. Para probar esto se propone una comparación entre la definición de estereotipo propuesta por Fiornham y Lamb (1986) citada por Javaloy *et al.* (1990) y las características de la técnica de imagen provocada comentadas en este último libro al analizar la imagen libre (Javaloy *et al.*, 1990, pp. 84-85).

Recordemos además que no sólo la teoría que guía una investigación incide sobre la metodología y técnicas a las que se apela (Balcells y Junyent, 1994; Cornejo, 1988; Meyenn, 1979 en Mac an Ghaill, 1995), sino que la técnica incide sobre el tipo y calidad de datos. Al respecto, Troyna y Hatcher (1992) establecen que a menudo la misma pregunta del investigador está induciendo un modo de pensamiento que no es claro que el niño tenga y que acepta por sumisión al investigador adulto. Otra sugerencia que aportan es que la respuesta estereotipadora es lo que el niño tiene a mano en sociedades «racializadas». Siguiendo esta idea, creemos que la técnica empleada debe evitar perpetuar o reproducir este producto. Podemos añadir que las respuestas brindadas en la asociación libre, son productos espontáneos y contruidos socialmente, extraídos del bagaje cultural en el que los sujetos desarrollan sus vidas.

TABLA 1. COMPARACIÓN ENTRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTEREOTIPO Y LA IMAGEN CONSTRUIDA CON TÉCNICAS DE RESPUESTA CERRADA

<i>Estereotipos</i>	<i>Técnicas de imagen provocada</i>
Imágenes muy simplificadas, presentan una realidad sin matices	Estimulan una imagen simplificada.
Rígidos	Ofrecen gama limitada de respuestas, limitan, «encorsetan» la respuesta.
Generalizadores acerca de grupos e individuos.	Predisponen a un tipo específico de respuesta, la condicionan (Javaloy <i>et al.</i> , pp. 84, 114).
Anulan la especificidad y la individualidad.	Exigen una respuesta generalizadora y convencional por encima de casos específicos (Javaloy <i>et al.</i> , p. 84).

Con anterioridad a esta investigación he utilizado una herramienta muy similar, denominada en inglés *brain storming*. Es una técnica aplicable tanto a grupos como individualmente, en la cual se pide a los participantes que aporten todas las asociaciones que se les ocurran con respecto al tema o la palabra presentada (Wengrower, 1994, 1995). Se produce entonces una imagen libre grupal. La he empleado con grupos de docentes, en los cuales el tratamiento directo del tema de sus actitudes o imágenes de sus alumnos inmigrantes hubiera estado dominado por la autocensura y el discurso «políticamente correcto».

En este caso, se realizaron 34 entrevistas, 30 de las cuales fueron individuales, en total 41 niños contribuyeron con sus asociaciones. Las palabras fueron presentadas en el siguiente orden: clase (o aula, en hebreo no se distingue), niños, alumno nuevo, compañeros (o amigos, en hebreo no se distingue), inmigrante.

Procedimiento:

1. Encuentro con los niños en una sala multiuso, donde ya nos habíamos reunido para las entrevistas en profundidad y que ellos conocían también de otras actividades especiales de la escuela.

2. Explicación del juego de asociación libre. Realización de una pequeña prueba piloto pidiéndoles que asociaran con las palabras helado y fútbol. Se presentó cada una de las palabras por separado, dándoles tiempo a pensar. Inscripción de las palabras en una hoja a la vista de los participantes.

3. Transcripción del material en una tabla que incluye los datos de los entrevistados.

4. Copia de la tabla, esta vez sin los datos de los entrevistados a fin de evitar sesgo en la interpretación.

5. Suma de las veces en las que aparecen palabras claves.

6. Interpretación de los textos.

Un aporte específico de la técnica de asociación libre de palabras: el inmigrante necesita ayuda

Las diversas técnicas revelaron que los alumnos inmigrantes están en la periferia de la sociedad de pares en la escuela y tuvieron el efecto de dar validez una a la otra, o de proveer una información con matices, pero además produjeron aportes específicos. La técnica de la asociación libre ofreció con claridad el aspecto de menesteroso de la figura de los inmigrantes. Los niños reiteradamente hablaron de la necesidad de ayuda o del deber de brindarla. Al mencionarles la palabra israelíes, sólo uno de los 41 entrevistados empleó dos veces la palabra ayuda. En las categorías alumno nuevo e inmigrante aparecen 16 veces palabras de la familia del verbo «ayudar». Un niño de cuarto curso asoció consideración y ayuda con alumno nuevo, pero con israelí habló de comunicación fácil y placentera. Otro dijo rotundamente que con el alumno nuevo «*hay que* (imperativo, prescriptivo) jugar» y con el israelí «*se puede* (es posible) jugar».

Por medio de la sinécdoque, se estableció su desconocimiento del idioma local como una falta total de lengua: «No tiene lengua».

Por otro lado, en la reunión del grupo de juegos teatrales en la cual algunas participantes compartieron sus narrativas acerca de las primeras etapas de su inmigración, mencionaron con gratitud la ayuda que recibieron de alguna compañera en el jardín de infantes. Es claro que el inmigrante necesita ayuda en la forma de guía, introducción en la nueva cultura, traducción, etc. Pero una figura muy necesitada de ayuda, o cuya principal característica es ésta, no es atractiva para los niños; algunos de ellos revelaron en las entrevistas que calculan «si conviene» acercarse a él o hacerse amigo. Para tomar una iniciativa de relación, los balances de costo y beneficio que los niños efectúan, deben hacer-

les suponer que primarán las ventajas sobre las desventajas (Bukowski *et al.*, 1996).

La observación participante permitió detectar lo que denominé la «práctica de la omisión», la cual contribuye a la imagen desvalida del inmigrante. Con esta denominación me refiero a que también en «El Prado de Isaac» (la escuela de la investigación), el bagaje cultural que trae el alumno inmigrante y su familia no son reconocidos, no tienen valor público. Ninguna maestra desarrolla alguna actividad en la cual el nuevo alumno pueda mostrarse como alguien que tiene y sabe, y no sólo como un ser carente. Al no relacionarse con el capital cultural de los alumnos inmigrantes, no ofrecerles la oportunidad de compartirlo, incluso de enseñar algún juego que traen de su país de origen, está claro que se les constituye como alguien que «no tiene idioma», «no sabe nada» y a quien «hay que ayudarle».

Creo que esto es un factor fundamental en la construcción que los niños hacen de la figura del inmigrante como desprovisto y necesitado. Un ejemplo similar aparece en el artículo de Shih (1998). En su investigación con dos adolescentes que inmigraron a EEUU desde China, la antropóloga halló que los primeros contactos con sus pares norteamericanos en el colegio fueron de carácter diferente y de influencia en el curso posterior de las relaciones amistosas que trabaron. Una de ellas narra que su primer contacto se centró alrededor de sus dificultades en aprender a pronunciar el nombre de una compañera nativa que se le acercó amistosamente. La otra recibió expresiones de curiosidad por su lengua materna y su escritura, sus compañeros le pidieron que les escribiera sus nombres en su alfabeto, con lo cual lo sobresaliente fue su aporte y su individualidad y no su carencia.

La omisión indicada es una forma de constituir a los inmigrantes como un problema, produce y reproduce una figura que en los medios de difusión se refuerza cuando se destacan los presupuestos necesarios para su acogida o los síntomas de mal-adaptación de algunos de ellos (van Dijk, 1991). Éste es uno de los materiales que a nivel macro-social alimenta la hostilidad, la desvalorización y la sospecha. El pasar por alto el capital cultural del inmigrante es a su vez similar a lo que se hace a menudo en el saber producido en los campos de las ciencias sociales y de los medios de difusión. Estamos frente a un paralelo entre las ideologías elaboradas y las del sentido común de las que habló Gramsci. Una posible interpretación de esta práctica de omisión consiste en verla como una expresión del «fervor» asimilacionista, o la «fagocitación» que las sociedades cometen a fin de evitar cambios identitarios y estructurales.

En otros términos, recordemos a Moore (1995), quien demuestra cómo los mismos profesores con intenciones de concretizar una posición multiculturalista en su tarea, tienen dificultades en aceptar la validez de las experiencias de aprendizaje previas de sus alumnos provenientes de otras culturas. Estas dificultades provienen a veces de una sobre-simplificación de teorías sobre multiculturalismo o bilingüismo o una falta de reflexión sobre ellas.

Para enmarcar la práctica de la omisión dentro de la sociología de la educación, recorro al trabajo de Bourdieu y Passeron (1977) y su concepto de «violencia simbólica»: la hegemonía de formas culturales instaurada por medio de

los sistemas educativos. Un país que aún brega por afianzar su identidad, uno de cuyos aspectos es la definición de fronteras, es ambivalente acerca de su compromiso fáctico con la multiculturalidad que puede contener dentro de ellas.

Grupos de juegos teatrales. Actividad artística e investigación psicosocial

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

Eisner se dedicó muchos años a la pintura antes de volcarse académicamente a la educación. Considera que en la investigación cualitativa, cuyo propósito es transmitir la «voz» de quienes se observa, es necesario comunicar lo que las palabras, fundamentalmente las técnicas, acallan. Para lograr esta empresa sugiere recurrir a metáforas, alusiones, a fin de dejar entrever a los humanos que las profieren, principalmente cuando se trata de aspectos emocionales. Las proposiciones empíricas no son aptas para darles expresión, en cambio sí lo es el lenguaje de las artes, ya que a través de las formas que un símbolo exhibe, el sentimiento recibe *vida virtual*¹². En el tema de las relaciones interculturales, los factores emocionales están tan presentes y activos como los discursivos, cognitivos, etc., tanto en niños como en adultos.

Eisner nombra a N. Goodman quien señaló la construcción social al decir: “Hay tantos mundos como modos de descripción, los mundos que conocemos son aquellos que hacemos”. M. Polany (en Eisner, 1991, p. 4), al hablar de conocimiento tácito considera que las personas saben más de lo que pueden decir, lo cual da lugar a la incorporación de medios expresivos alternativos al verbal, o que lo complementan, como la actividad teatral.

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

Stephen Toulmin (1982, en Eisner 1991) y Richard Rorty (1979, en *op. cit.*) hablan de las múltiples formas de saber, sin que ninguna tenga supremacía

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

ni pueda ofrecer un conocimiento completo. La hegemonía del intelecto y el poder del lenguaje conceptual que se desarrolló en el Occidente implican una separación entre vivencia y razón, llevando a valorar más el conocimiento expresado en modo de proposiciones que aquel expresado a través del afecto, la intuición, las analogías o el espíritu. (Reason, 1994; Junge y Linesch, 1993).

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

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

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

En estas premisas se observa una clara orientación socio-construccionista. Al equiparar la ciencia y el arte como tareas en las cuales se crean formas a través de las que se percibe al mundo, Eisner se acerca a Geertz (1988) en su concepción del antropólogo como autor.

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

pensar sin temer a perder el control y lo faculta para actuar y observar simultáneamente lo que se está jugando¹³.

Elementos que promueven la «distancia estética»:

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

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

El papel o personaje: en el cual se proyectan aspectos personales, de la realidad grupal y o social. Las interacciones y el conocimiento se expresan por medio de camuflaje del papel dramático elaborado. (Wharam, 1992; Gersie, 1987). Propongo añadir dos elementos más a esta lista: el público y la adopción de nombres diferentes a los de los actores para los personajes que encarnan.

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

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

Los participantes construyen sus textos dramáticos con el conocimiento que tienen y comparten por ser parte de una sociedad. El individuo que actúa se apoya en el «elenco interno», la galería de personajes que conoce y crea a partir de lo que conoce. Parafraseando a Gersie cuando dice que no se puede actuar lo que no se ha imaginado, podemos apuntar que no se puede actuar lo que no se conoce. Este aspecto permite relacionarse con el material producido en los grupos como narrativa o información acerca de las perspectivas y experiencias de los niños y desvelar cómo reproducen y producen figuras sociales, discurso, etc. Es decir, cuando los participantes actúan la llegada a un lugar nuevo como una situación atemorizadora, es porque lo saben a partir de su experiencia, sus conversaciones con sus amigos, sus lecturas, la TV, sus estudios, y su imaginación, que también es social (Leledakis, 1995).

El fenómeno de contacto con «el nuevo», la interpretación de su llegada como una amenaza, la categorización y o la estigmatización (Elias, 1994) es un fenómeno grupal y social. La aplicación de una técnica grupal y expresiva permitirá aflorar textos¹⁴ significativos tanto por el marco grupal como por la apelación a la imaginación.

13. Son muchos los que reconocen la viabilidad para una expresión más segura emocionalmente por medio del juego o las artes. Entre ellos: Boal, 1995; Hill *et al.*, 1996; Storr, 1993.

14. El término texto empleado en el sentido amplio de mensaje en diversos códigos semióticos como danza, gestos, filmes, teatro (van Dijk, 1998, p. 197). También Alonso (1998, p. 48) equipara *texto* y *formas sensibles* al hablar de símbolos.

A estos argumentos se añaden los expuestos en la sección dedicada a los niños como sujetos participantes en la investigación. Brevemente: empleo de técnicas que reduzcan ansiedad y promuevan seguridad emocional, evitar que la misma tarea de investigación refuerce implícitamente un pensamiento o comportamiento estereotipador, la adecuación de los medios expresivos y creativos a sus características evolutivas, la ventaja de encuentros en grupos pequeños sobre las entrevistas personales, etc.

*Los grupos de juegos teatrales creados en la presente investigación.
Material producido en los grupos*

Los grupos formaron parte del programa oficial de la escuela en una franja horaria dedicada a tareas artísticas o artesanales de libre elección para los alumnos de quinto curso (10 años de edad aproximadamente), de 14 semanas y sesiones de dos horas de duración. Fueron ofrecidos a los alumnos como una actividad que exploraría, a través del juego dramático y del movimiento expresivo y creativo, temas relacionados con la amistad, el mismo tema que se presentó como el objeto de interés de la investigación¹⁵.

Se organizaron dos grupos, uno por semestre. Fueron concebidos como grupos centrados en la tarea y no como grupo abierto o terapéutico. Como en toda ocasión que se desarrolla una actividad a lo largo de un tiempo, surgen conflictos, alianzas, fantasías, la ambivalencia entre proximidad y distancia etc., entre los participantes, y entre ellos y la coordinadora. Mas la coordinadora del grupo centrado en la tarea se limita al tema que convoca el encuentro, evitando los niveles inconsciente y preconscious, y ayuda a resolver las tensiones intragrupal por medio de la actividad (Osterweil y Cohen, 1989) y el ofrecimiento de imágenes, metáforas, analogías a trabajar teatralmente. Dado que el tema convocante era el de las relaciones de amistad, se incluyeron intervenciones que se relacionaran con los fenómenos de aceptación de la diferencia, establecimiento (o no) de relaciones nuevas, competencia, etc. El núcleo de la tarea reside en las historias y situaciones que los participantes crean, sus textos, gestos, movimientos e interacciones. Luego de un precalentamiento, los participantes se agrupan a fin de preparar, actuar una historia en base a una idea propuesta por la coordinadora o negociada en el grupo. Los temas estaban relacionados con la llegada a un lugar nuevo, el arribo de alguien nuevo a un lugar, etc. Con posterioridad, los trabajos se exponen al resto de los miembros, quienes en una conversación ulterior compartirán las asociaciones, interpretaciones, emociones y relaciones que hallan en el tema que convoca. Se evitó emplear la denominación «inmigrante», por el mismo motivo ya citado.

Al ubicar las interacciones y los individuos en «otro lugar, otro tiempo y otros personajes», los grupos de juegos teatrales no sólo reforzaron los testimonios logrados por otras vías. También añadieron información acerca de cómo

15. Uno de los motivos para tal presentación respondió al objetivo de evitar «aislar» a los niños inmigrantes en el panorama entramado social de la escuela desde el discurso de la investigadora.

comprenden y construyen los niños sus relaciones con los nuevos en su cultura de pares.

La técnica del monólogo de los personajes aportó información acerca de sus motivaciones y ansiedades, explicadas por la teoría de N. Elias (1994) sobre las relaciones intergrupales. Estos contenidos no aparecieron con las otras técnicas empleadas. La intervención que favoreció estos testimonios fue la siguiente:

Se instó al grupo a componer un monólogo en el que los personajes que crearon la semana anterior comunicaran sus vivencias. En esas historias los niños volvieron a dar un carácter hostil a situaciones en las cuales una persona nueva arriba a un espacio social determinado: una candidata a un puesto de trabajo llega a un despacho, una alumna a una clase, el nacimiento de un bebé, etc. Una vez escrito, cada participante expuso su monólogo frente al resto del grupo, que funcionó como audiencia activa, ya que al finalizar la actuación el público pudo interrogar a los personajes sobre su texto, sus emociones y su acción. Así, el personaje de una alumna, primero manifiesta arrepentimiento por su ataque, y cuando una espectadora le pregunta por los motivos de su comportamiento agresivo, ella responde:

«Tal vez es la presión social, pensé que si seré su amiga, me dirán: ¿qué, tú eres amiga de esa empollona?».

La niña está hablando de las medidas tomadas por los grupos para preservar su identidad y sus recursos. Delgado (1998), y también Elias (1994), consideran que los receptores emplean la diferencia como estrategia para impedir la inclusión de grupos determinados en la sociedad. Elias indica que los conceptos empleados para estigmatizar tienen valor en el contexto específico y están relacionados con las características del grupo que los produce. En la cultura de pares de los preadolescentes, ser denominado empollón tiene un fuerte potencial de denigración y segregación. Además, quien establece contacto con los miembros del grupo desprestigiado corre el peligro de ser sospechoso como alguien que desacata las normas grupales, «contagiarse» de sus características despreciadas y perder así el respeto y lugar en el orden interno del grupo. Esto conduce a la evitación de contacto cercano con los marginales, táctica que emocionalmente acarrea lo que se ha dado en llamar «el temor a la polución» y es este recelo lo que la niña ha expresado en su frase¹⁶.

En el mismo grupo de juegos teatrales se manifiesta explícitamente que el nuevo provoca –o su llegada amenaza con– pérdida de recursos en la forma de amistades y específicamente, ubicación en el trabajo¹⁷ y en la sociedad de pares. Esta sensación de amenaza está por encima de los individuos y se relaciona con el lugar que tienen en la sociedad y en la interacción. Así fue explicitado por Sofía, quien jugó el papel de la alumna nueva agredida a su llegada. Luego del monólogo en el cual manifiesta su dolor, una compañera de la audiencia le pregunta:

L.: Si fueras una alumna veterana¹⁸, ¿cómo te relacionarías con los nuevos?

16. Infección anómica en términos de Elias, 1994.

17. Cuando la llegada de una persona nueva se encarnó en una aspirante a un puesto de trabajo en una oficina.

18. Veterana también se refiere a nacida en Israel, como es en este caso.

Noa (Sofía): *Si fuese popular, me tiraría encima de ellos*¹⁹. *Si no fuese popular, me amigaría con ellos.*

H.: *¿A qué se debe esa diferencia?*

Noa (Sofía): *No se sabe qué puede llegar a suceder...si será más popular que yo.*

A lo largo de gran parte del proceso, el primer grupo juega una familia²⁰ de enanos con su rutina, la llegada de un enano nuevo (y por tanto desconocido o extranjero), y diferentes situaciones que se crean con su llegada e interacciones. Esto constituye el guión básico durante muchas reuniones. Llamativamente, todas las llegadas (del nuevo) transcurren durante la noche, aunque este detalle pasa desapercibido a las participantes.

En varias ocasiones el enano nuevo es observado con detenimiento y evaluado negativamente, atemoriza a los pequeños, no así a la madre. Aun cuando se presenta como alguien que ha perdido su camino y proviene del bosque «de los pequeñitos», el bebé le examina y dice que el visitante «es grande y malvado»; observan con alarma, mas también con desprecio, que es «grande y gordo». Uno de los bebés le mira alternativamente a través de diferentes barrotes de su cuna y exclama con premura que al nuevo «*¡se lo ve por todos lados!*». En otro momento llora al verlo y exclama «*¡brujo!*», figura claramente aterrizadora. También el abuelo rechaza su aspecto físico y menciona la ubicuidad del nuevo, quien prácticamente no se mueve de su lugar, probablemente abrumado por los comentarios que escucha sobre su presencia²¹. En otra reunión, trae enfermedades que pueden ser contagiosas, mas no llega a recibir atención médica a pesar de que recurre a ella y recibe un primer contacto protector. Siempre aparece alguien que recibe cuidados médicos antes que él.

Rita (al planificar el juego): *yo soy el enano nuevo, cuando llego, estoy enferma debido a las enfermedades que había «afuera».*

Pasado un tiempo de su llegada, y al ver que no recibe atención, y con el objetivo de lograrla, Rita exclama:

«...me habéis hecho entrar y no me revisasteis. Es posible que esté enferma y contagie a alguien».

Acá no estamos frente a una manifestación del temor al contagio de las características despreciables, sino al temor del deterioro que el nuevo - el inmigrante, puede provocar en la sociedad de acogida. Además, el nuevo siempre asusta y-o molesta con su arribo, independientemente de cuando lo haga. En la última reunión del primer grupo, les pido reflexionar sobre el hecho de que el nuevo siempre llega de noche en las historias que crearon. Las niñas desarrollan la siguiente conversación:

Rita: *¡porque de día están todos despiertos! Cuando uno llega de noche, tú no sabes quién es. De noche tú te levantas y de improvviso ves a alguien nuevo.*

19. «Tirarse encima de alguien»: en el argot hebreo significa hostigar, hacerle la vida imposible a alguien.

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

21. El nuevo abruma con su presencia: «*¡se lo ve por todos lados!*». Esta expresión presenta una imagen amenazadora, del tipo a las que alude E. Santamaría (1999) en *La incógnita del extraño*, especialmente en la sección titulada «La inmigración y sus metáforas».

H: ¿asusta?

Clara: *depende de cómo es su aspecto.*

Rita: *es posible. De noche todos dormimos, no molestará si alguien nuevo... molesta más durante la mañana.*

El encuentro con el desconocido está signado por lo negativo: es atemorizante, se produce en las tinieblas, y si llega durante el día demandará la interrupción de la vida cotidiana. Se lo ve feo, de gran tamaño. Nunca su presencia es un hecho positivo. El paralelo con el discurso público es evidente. Del mismo modo, a menudo escuché críticas en las entrevistas acerca de la apariencia desagradable, falta de buen gusto, etc., de los inmigrantes. En una ocasión, una niña líder comentó que uno de los motivos de la marginalidad de una compañera se debía a la falta de su buen gusto en la elección de colores. A mi pedido de ejemplificar, contesta que aquella se viste de negro y naranja, colores que casualmente ella lucía en ese momento... O sea que lo que es rechazado en el inmigrante es aceptado en el líder.

La primera niña que personifica al nuevo en el grupo de juegos dramáticos comunica su experiencia de cómo fue vivida por el grupo al decir: *«les parecí un monstruo»*. Y continúa exponiendo su dolorosa experiencia con enojo:

«...pensaron que soy un extraterrestre, que llegué de otro mundo, ellas estaban con sus amigas, yo soy nueva, entonces no se relacionan contigo como con todos».

La imagen del extraterrestre como analogía del inmigrante aparece en otras oportunidades. Ésta es una metáfora deshumanizante, que resalta la incógnita; el recién llegado no sólo no pertenece al nuevo entorno, sino que proviene de un lugar totalmente alejado, otro planeta. Es imposible comunicar con él, se lo margina y recibe trato diferente, segregador. Manzanos Bilbao (1999, p. 98), quien coordinó un equipo que entrevistó a inmigrantes adultos a fin de dar lugar a sus vivencias de discriminación y sus imágenes de los españoles, presenta, entre otros, el texto de una joven de origen marroquí educada y criada en Melilla. La semejanza es muy sugerente: la mujer relata que *«al principio fue difícil porque cuando llegué parecía un extraterrestre. A la gente le chocaba una persona de color, se pensaban que no sabía hablar, me hablan como a los indios»*.

Síntesis

La implementación de las técnicas presentadas, un tanto excepcionales en el campo de la investigación social, proviene de una toma de posición ontológica y epistemológica, de la cual se desprende una propuesta metodológica determinada, en este caso, la cualitativa. De esta toma de posición deriva también la actitud de la investigadora hacia los niños, considerados como participantes activos en la investigación y no como sujetos pasivos de investigación (enfoque epistemológico y postura ética). En este artículo se expuso brevemente la perspectiva adoptada y dos de las técnicas empleadas, a las cuales he denominado «inmigrantes», ya que provienen de un campo aledaño al de la psicología social.

Las técnicas aplicadas lograron el cometido de la investigación, que se proponía producir información abundante, la cual fue empleada para construir una «descripción densa» (Watson y Gegeo, 1992; Serrano, 1996) de las relaciones entre los niños inmigrantes y nativos en una escuela primaria. También presentaron las imágenes que los nativos construyeron de sus nuevos compañeros, las motivaciones del carácter que las interacciones tomaron o la carencia de las mismas.

La información proporcionada constituye una descripción compleja, con matices y significados diversos, concordando así con una concepción polisémica de la realidad social (nivel ontológico). Esto contrasta con los «datos» de técnicas cuantitativas que tienden a presentar realidades simplificadas, a menudo bidimensionales, exentas de las contradicciones y conflictos que caracterizan la complejidad de la vida social y su multiplicidad de niveles.

Los niños fueron partícipes activos de la elaboración del material, sin caer en el sesgo de respuestas orientadas a fin de satisfacer los intereses de la investigadora, o de congraciarse con ella, u otras que velaran sus conflictos fueran éstos de carácter intrapersonal, interpersonal, con la institución escolar y/o el discurso prevalente, etc. Simultáneamente los procedimientos presentados toman en cuenta características específicas de los niños como sujetos participantes en una investigación, evitan estigmatizar a los inmigrantes, así como también eluden la inducción de un pensamiento estereotipador.

Las diversas técnicas revelaron que los alumnos inmigrantes están en la periferia de la sociedad de pares en la escuela y tuvieron el efecto de conferir validez una a la otra, amén de proveer una información con matices, pero además produjeron aportes específicos.

Uno de los procedimientos que permitió elucidar la imagen que los niños nativos componen de sus compañeros inmigrantes fue la asociación libre de palabras. La imagen presentada es un producto específico de la comunidad escolar en la cual se realizó la etnografía, ya que no proviene de la aplicación de un test estandarizado o de una prueba de respuestas cerradas ofrecidas por la investigadora. La técnica de la asociación libre ofreció con claridad una figura de los inmigrantes menesterosa y carente. Los niños reiteradamente hablaron de necesidad de ayuda y el deber de brindársela, expresando así con claridad significados que no se evidenciaron con tal claridad en el trabajo con otros medios.

La segunda técnica tratada en este artículo es la de grupos de juegos teatrales. Éstos consolidaron la información obtenida por otras vías y permitieron una aproximación a la construcción y la comprensión de los niños de sus relaciones intergrupales. Desvelaron el «saber compartido» por los niños en su vida social en la comunidad que es su escuela, inserta en una realidad macrosocial específica. La técnica de los monólogos aportó contenidos que no aparecieron con las otras técnicas empleadas. Se trata de la información acerca de sus motivaciones y ansiedades, explicadas por la teoría de N. Elias (1994) sobre las relaciones intergrupales de adolescentes y adultos. La posibilidad de relacionar este material con el trabajo de Elias, y con otra información producida (Wengrower, 2001), permiten añadir elementos y hablar de aspectos de la vida social de la escuela en cuestión comunes a otras instituciones similares en otros países. En este caso,

esto proporciona la posibilidad de ampliar el conocimiento de un contexto o caso específico y relacionarlo con otros.

REFERENCIAS

- Adler, P. & Adler, P. (1994). Observational Techniques. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-391). California: Sage.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Ed. Boixareu Universitaria.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Balcells i Junyent, J. (1994). *La investigación social*. Barcelona: PPU.
- Bleger, J. (1970). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Billig, M. (1997). The dialogic unconscious: Psychoanalysis, discursive psychology and the nature of repression. *British Journal of Social Psychology*, 36, 139-159.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire. The boal method of theatre and therapy*. London: Routledge.
- Boekestijn, C. (1988). Intercultural migration and the development of personal identity: The dilemma between maintenance and cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 83-105.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977/1990). *Reproduction in education, society and culture*. London y Beverly Hills: Sage.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. (1996). Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. En W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Comps.), *The Company They Keep* (pp. 1-18). Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Carrington, B. & Troyna, B. (1988). Children and controversial issues. En B. Carrington & B. Troyna (Eds.), *Children and controversial issues: Strategies for the early and middle years of schooling* (pp.1-11). London: Falmer Press.
- Carrington, B. & Short, G. (1993). Probing children's prejudice: A consideration of the ethical and methodological issues raised by research and curriculum development. *Educational Studies*, 19 (2), 163-179.
- Cornejo, J. M. (1988). *Técnicas de investigación social: el análisis de correspondencias, teoría y práctica*. Barcelona: PPU.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Delgado, M. (1998). *Diversitat i integració*. Barcelona: Empúries.
- Devereux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hagen-Paris: Mouton & Co.
- Eisner, E. (1985). Aesthetic modes of knowing. En E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 23-36). Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Elias, N. (1994). *The established and the outsiders*. London: Sage.
- Elliott, A. (1995). *Teoría social y psicoanálisis en transición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feagin, J., Orum, A. & Sjosberg, G. (1991). *A case for the case study*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Freud, S. (1969). *Letters of S. Freud*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives. The anthropologist as author*. USA: Polity Press.
- Gersie, A. (1987). Dramatherapy and play. En S. Jennings (Comp.), *Dramatherapy, theory and practice for teachers and clinicians* (pp. 46-72). London: Croom Helms.
- Goetz, J. P. & Le Compte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- Grimberg, L. & Grimberg, R. (1984). *Psicoanálisis de la emigración y del exilio*. Madrid: Alianza.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-116). Sage: California.
- Helms, J. E. (1993). I also said «White racial identity influences white researchers.». *Counseling-Psychologist*, 21 (2), 240-243.
- Hill, M., Laybourn, A. & Borland, M. (1996). Engaging with primary-aged children about their Emotions and well-being: Methodological considerations. *Children and Society*, 10, 129-144.
- Hood, S., Kelley, P. & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: A risky enterprise. *Children and Society*, 10, 117-128.
- Ibáñez, T. (1989). La Psicología social como dispositivo deconstruccionista. En T. Ibáñez (Ed.), *El conocimiento de la realidad social* (pp. 109-133). Barcelona: Sendai.

- Javaloy, F., Cornejo J. M. y Bechini, A. (1990). *España vista desde Cataluña. Estudios étnicos en una comunidad plural*. Barcelona: PPU.
- Junge, M. & Linesch, D. (1993). Our own voices: New paradigms for art therapy research. *Arts and Psychotherapy*, 20, 61-67.
- Landy, R. (1983). The use of distancing in drama-therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 10, 175-185.
- Landy, R. (1992). One on one: The role of the dramatherapist working with individuals. En S. Jennings (Comp.), *Dramatherapy* (pp. 97-111). London: Tavistock y Routledge.
- Leledakis, K. (1995). *Society and psyche. Social theory and the unconscious dimension of the social*. Oxford: Berg Publishers Ltd.
- Mac an Ghaill, M. (1995). Más allá de la norma blanca. El uso de los métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. En P. Woods y M. Hammersley (Eds.), *Informes etnográficos* (pp. 165-182). Barcelona: Paidós.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children and Society*, 11, 16-28.
- Manzanos, C. (1999). *El grito del otro: arqueología de la marginación racial*. Madrid: Tecnos.
- Moore, A. (1995). Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés. En P. Woods y M. Hammersley (Eds.), *Informes Etnográficos* (pp. 165-182). Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Schnitman (Ed.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 421-446). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, 10, 90-105.
- Osterweil, Z. & Cohen E. (1989). *Mental health consultation with groups of teachers*. Jerusalén: Magness Press, Univ. Hebrea. [En hebreo.]
- Pico, J. (Ed.) (1988). Introducción. En *Modernidad y Postmodernidad* (pp. 13-49). Madrid: Alianza.
- Reason, P. (Ed.) (1994a). *Participation in human inquiry*. London: Sage Publications.
- Santamaría, E. (2002). *La incógnita del extraño*. Barcelona: Anthropos.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Comps.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). California, Sage.
- Serrano, J. (1995). Estudio de casos. En A. Aguirre (Ed.), *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203-208). Barcelona, Ed. Boixareu Universitaria.
- Serrano, J. (1996). La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. En A. Gordo y J.L. Linaza (Comps.), *Psicología, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Shih, T. A. (1998). Finding the niche: Friendship formation of immigrant adolescents. *Youth and Society*, 30 (2), 209-240.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). California: Sage.
- Stolcke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras retóricas de exclusión. En vv. AA. *Extranjeros en el Paraíso* (pp. 235-266). Barcelona: Virus.
- Storr, A. (1993). *The dynamics of creation*. New York: Ballantine Books.
- Troyna, B. & Hatcher, R. (1992). *Racism in children's lives: A study of mainly-white primary schools*. London: Routledge.
- van Dijk, T. A. (1991). *Racism and the press*. London: Routledge.
- van Dijk, T. (1998). *Ideology*. London: Sage.
- Watson-Gegeo, K.A. (1992). Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: A longitudinal study of the problem of schooling for kwara'ae (Solomon Islands) children. En W. Corsaro & P. Miller (Eds.), *Interpretative approaches to children's socialization* (pp. 51-66). San Francisco: Joseey-Bass.
- Wengrower, H. (1994). Guided imagination: A workshop model for teachers working with new immigrants. En *Theory in relation to practice: Professional intervention among immigrants from the Former Soviet Union* (pp. 114-122). Jerusalén: Univ. Hebrea. [Hebreo.]
- Wengrower, H. (1995). The tools of expressive therapies in the social field: Immigrants and the host society. En *Conference Proceedings, Third European Arts Therapies Conference* (pp. 183-188). Ferrara: Italia.
- Wengrower, H. (2001). *Yo-nosotros, tú-vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo. Su expresión y significado*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Wharam, T. (1992). The building blocks of dramatherapy. En S. Jennings (Comp.), *Dramatherapy*. London: Tavistock-Routledge.

