

«Rápido y bien». Los conflictos de los niños extranjeros en la escuela francesa

Ana Vázquez *

CNRS-CRESAS

Infancia y Aprendizaje, 1984, 26, 95-109

EN la escuela francesa, de diez alumnos, uno es extranjero y la proporción de alumnos extranjeros en los países industrializados es relativamente similar, notándose un aumento considerable en las últimas décadas. Dificultades lingüísticas, aprendizaje «lento», incomprensión escolar: estadísticamente estos niños tienden a situarse entre los repetidores, aumentando las cifras relativas al fracaso escolar. El peso de estos alumnos en el funcionamiento global del sistema ha adquirido tal importancia que en numerosos países se han creado centros de apoyo psicopedagógico, equipos de investigación dedicados al estudio de los problemas específicos de estos alumnos y cursos especiales «paralelos», para alumnos extranjeros.

El contexto en que se desarrolla esta problemática ha influido probablemente en el hecho de que la perspectiva que orienta estas investigaciones y terapias psicopedagógicas responda principalmente a los intereses de la institución escolar, de tal modo que ésta aparece como una norma de referencia, determinando una terminología (carencias, disfunciones, comportamientos anormales o desviados, etc.) que —implícita o deliberadamente— presenta a estos alumnos como menos capaces o menos aptos para las actividades escolares. Rara vez se considera en estos trabajos que los alumnos extranjeros pueden haber sido socializados en una cultura distinta, incorporando normas y valores diferentes de aquellos que transmite la institución escolar francesa.

El hecho de ser yo misma «extranjera en Francia» ha determinado probablemente que tenga una mayor sensibilidad e interés para detectar las dificultades que resultan de la confrontación de normas culturales, llevándome a centrar mi trabajo como investigadora en la problemática de la transculturación.

* Dirección de la autora: CNRS-CRESAS. 75, rue Claude Bernard 75005 París (Francia).



1. LA ORGANIZACION DEL TIEMPO

Estas investigaciones se han centrado en una primera etapa en el estudio de las normas sociales relativas al tiempo. Dos consideraciones han determinado esta elección: En primer lugar, la organización social del tiempo influye de manera esencial en la estructuración del comportamiento de los seres humanos, pero trasciende el comportamiento observable para influir en la estructuración psicológica global de los individuos (Bachelard, 63; Halbwachs, 65; Fraisse, 57). En segundo lugar, las normas temporales están tan integradas en la concepción del devenir cotidiano que su relatividad cultural se percibe apenas (o no se percibe del todo), de modo que es casi inexistente en el campo de la consciencia (Hall, 59). Esta situación se explica porque gran parte de estas normas están tan incorporadas en el inconsciente colectivo que se verbalizan rara vez y los individuos tienen la impresión de proceder de determinada manera «porque sí» o porque «así se hace» (Bachelard, *op. cit.*).

Por otra parte, los individuos que pertenecen a una determinada cultura no son homogéneos, sino que tienen roles y estatus diferentes que corresponden a la estructura particular de la sociedad en que viven. De esa manera, en la sociedad occidental hay normas temporales distintas para los individuos, según diversas características, es así como se hará esperar más a un niño que a un adulto que compra en una tienda, se considera que la noche es un tiempo para los adultos y que no es incorrecto que las mujeres se hagan esperar (un poco) para llegar a una cita. En un importante estudio, Schwartz (75) muestra cómo la posición social influye en el comportamiento temporal, demostrando que hay una relación entre poder social y tiempo, de modo que la importancia social de un individuo se refleja en el tiempo que acepta esperar a los otros (la cita con el médico, la reunión de trabajo, etc.), y en el tiempo que considera necesario hacerse esperar. En algunas culturas hay incluso una codificación de estos tiempos sociales, de tal modo que hacerse esperar menos de un lapso culturalmente conveniente estaría indicando una pérdida de poder social.

En su tesis, Grossin (73) ha estudiado las diferentes representaciones del tiempo, considerando las variables mencionadas (edad, sexo, clase social), así como otras (medio urbano/rural, tipo de actividad, etc.), y ha demostrado que si la estructura social determina la organización del tiempo, esta última reaccúa sobre la vida cotidiana de los individuos. Reszohazy (70), ha incluido estos conceptos en una comparación de normas culturales (Bélgica-Perú; ciudad-campo), donde ha investigado también la relación entre cultura y previsión (cómo el individuo planea su propio futuro y qué medidas concretas y precisas toma efectivamente en su preparación).

En general las normas sociales-temporales (la división del día, el número de comidas y su importancia relativa, las horas en que deben hacerse y el ritmo que es necesario imprimirles, los márgenes de cumplimiento-incumplimiento de límites horarios, etc.) aparecen como normas absolutas y no como pautas sociales elaboradas por una cultura determinada. La hora en que los niños deben acostarse, por ejemplo, permite ilustrar esta afirmación. En las investigaciones que hemos hecho, la mayoría de los hijos de trabajadores emigrados provienen del

sur de la Península Ibérica, las normas transmitidas por las familias indican que los niños «deben» dormir siesta y pueden acostarse tarde en la noche. Las normas francesas no incluyen la siesta y señalan una hora mucho más temprana para el sueño de los niños. En las entrevistas que hemos hecho, tanto los maestros de la escuela (franceses) como los padres de familia (españoles, portugueses, o latinoamericanos) sostuvieron sus normas con argumentos relativos a la salud (es bueno dormir siesta, o al contrario, no es bueno porque impide que los niños duerman temprano; es bueno acostar los niños temprano porque duermen mejor, duermen más y es más sano, etc.) o con afirmaciones que tienen una connotación moral (es peligroso que los niños estén en pie hasta tan tarde, o a la inversa, si se quedan en pie hasta tarde pueden convivir más con sus padres). Los maestros conocen las costumbres de estas familias, y los padres conocen las costumbres francesas, pero en esta controversia, ambos grupos presentan sus normas como las mejores y las únicas aceptables, sin referirse al hecho que toda norma social es relativa a una determinada cultura y se ajusta a ciertas condiciones ambientales, en este caso preciso climáticas.

El hecho de que las normas sociales relativas al tiempo marquen tan profundamente cada cultura hasta conferirles un carácter casi absoluto, nos ha llevado justamente a interesarnos por el estudio de este aspecto en la problemática de los niños y adolescentes extranjeros residentes en Francia.

2. LA ESCUELA FRANCESA

Después de la familia, la escuela es el principal «universo de socialización» (Chombart de Lauwe, 79) de las nuevas generaciones, y desde esta perspectiva su rol es mucho más amplio que la transmisión de técnicas y conocimientos llamados «escolares», puesto que es la institución que, durante por lo menos diez años de la vida de cada niño¹, lo acogerá en un promedio de seis horas diarias, para ofrecerle un sistema más o menos coherente de reglas de vida.

En el caso de los niños extranjeros, el rol de universo de socialización de la escuela es aún más importante, puesto que los adultos de sus familias no conocen los matices ni la complejidad de las normas sociales que orientan la vida de los franceses: desde el simple dominio del código de saludos (quién se besa y cuándo, a quién se le da la mano y cómo, en qué ocasiones el saludo es sólo verbal, etc.) hasta las normas temporales, es en la escuela donde los hijos de trabajadores emigrados podrán aprender los comportamientos que les permitirán desenvolverse adecuadamente en Francia.

La escuela francesa, por otra parte, es una institución muy estructurada, que impone tanto a los niños como a los adultos que trabajan en ella (e incluso a los padres de los niños) una gran cantidad de reglas de conducta, que desde un punto de vista cualitativo son muy variadas (materiales y técnicas especiales para ciertas actividades, control cotidiano de los padres, etc.). Muchas de estas reglas son percibidas como universales y necesarias por parte de los maestros y responsables administrativos, de tal modo que no consideran indispensable explicitarlas, o explicitarlas en todos sus detalles, pero esperan al mismo



tiempo que todos los niños las conozcan y las respeten. Es frecuente entonces que los alumnos extranjeros se den cuenta de que hay anomalías en su comportamiento, pero no son capaces de detectar cuál es la anomalía ni saben tampoco cómo corregirla.

3. NUESTRAS INVESTIGACIONES EN RELACION AL TIEMPO SOCIOCULTURAL

Estas consideraciones nos han llevado a programar un conjunto de investigaciones —articuladas entre sí— con el objeto de estudiar la problemática del tiempo sociocultural, en una población de niños y adolescentes de lengua hispana y portuguesa (hijos de trabajadores emigrados de la Península Ibérica e hijos de exiliados de Sudamérica).

Resumiendo nuestras hipótesis, podemos decir que los comportamientos relativos al tiempo, así como la percepción del tiempo se explican por un modelado cultural. Los alumnos extranjeros se encuentran en una situación de conflicto entre las normas de conducta que les propone la familia y aquellas que deben adoptar en la escuela. Las normas temporales inciden tan profundamente en la organización de la conducta que los niños llegados más recientemente tenderán a reproducir y mantener las normas de la cultura de origen. Los comportamientos de valorización/desvalorización, por parte de los maestros, tendrán un peso determinante en la percepción que estos alumnos tendrán sobre los conflictos relativos al tiempo, así como en la elección de las soluciones para resolver estos conflictos.

3.1. La observación del comportamiento

La observación longitudinal del comportamiento nos ha parecido un método adecuado para detectar conflictos y modificaciones en el comportamiento de los niños emigrados.

3.1.a. Metodología

Ocho niños extranjeros (de habla hispana) fueron observados en la escuela, regularmente, durante un año escolar, repitiéndose estas observaciones con cuatro niños² al cabo de 6 meses, hasta el final del (segundo) año escolar (edad media = 9 años).

En función de las consideraciones expuestas y de las hipótesis se preparó un protocolo de observación³ que permitiera anotar y cuantificar el comportamiento en clase, de los alumnos extranjeros, en unidades secuenciales de diez minutos. Se consideró que el maestro representa las normas de la escuela francesa, concibiéndose el protocolo para anotar las exigencias del maestro y los modelos que expresa verbalmente. Nos pareció, sin embargo, que la comparación del comportamiento a las normas proporcionaba sólo un punto de referencia y que era necesario comparar también estos niños al comportamiento promedio (típico) de los alumnos franceses. Para ello, en cada clase donde observamos un alumno extranjero le pedimos al maestro que designara a los alumnos franceses que situaba en el promedio de la clase; de entre ellos elegimos observar aquel que tenía las mayores características similares al alumno extranjero (sexo, edad, medio social, etc.).

Ninguno de los alumnos (emigrados o franceses) sabía que nuestra presencia en la sala y en la escuela tenía como objeto observarlos, por lo que podemos suponer que su comportamiento en nuestra ausencia no difiere sensiblemente del comportamiento observado. Los maestros, en cambio, estaban al tanto de nuestra investigación y es muy posible que la presencia de un observador haya provocado en ellos un mayor interés y benevolencia hacia estos niños.

El protocolo distinguía el comportamiento verbal del no verbal; para este último grupo se fijó el criterio de «con retraso» y «a tiempo» para anotar las entradas y salidas de clase y los comienzos de cada nueva actividad ordenada por el maestro. Se anotó igualmente cada vez que los alumnos observados ejecutaban actividades distintas de aquellas que ordenaba el maestro (conversar, dibujar, soñar despierto, etc.), cada vez que pedían prestados útiles escolares. Intentamos igualmente detectar una mayor lentitud en el desarrollo de cada acción, pero el protocolo no es un instrumento confiable para evaluar este aspecto⁴. El comportamiento verbal incluía los alumnos observados, su relación con los otros niños de la clase, así como la relación verbal con el maestro. Se organizó el protocolo en torno a la hipótesis de valorización-desvalorización (Vasquez, Stambak, Seydoux, 78), para detectar y cuantificar, por ejemplo, el comportamiento de los maestros frente a estos niños y el comportamiento de los maestros frente a las normas temporales en general.

3.1.b. *Resultados*

Los resultados, cuantificados, no han sido analizados en función de cada individuo, sino en relación a los grupos de individuos, de manera que la suma del comportamiento de todos los niños extranjeros ha sido comparada a la suma del comportamiento de todos los niños franceses que representan al «alumno típico».

En lo que se refiere al comportamiento en clase se puede decir que los niños extranjeros se encuentran con mucha más frecuencia en situación de atraso que sus pares franceses (por ejemplo: entradas y salidas, N.º de atrasos: 104 veces contra 9 de los niños franceses). El hecho de que en la ejecución de las tareas escolares a menudo terminen últimos no quiere decir que sean necesariamente más lentos en la ejecución misma, sino que comienzan más tarde (comienzos de la actividad escolar, N.º de atrasos: niños extranjeros = 214, niños franceses = 23), interrumpen frecuentemente la ejecución para hacer otra actividad (N = 471 veces, niños franceses = 25), deben pedir prestado útiles escolares⁵ (N = 67, niños franceses = 7) y desarrollan paralelamente otras actividades sociales prohibidas expresamente por el maestro (conversar, jugar, pelear en broma o en serio, etc.) (N = 178, niños franceses = 13).

Una eventual hipótesis de mayor fatigabilidad ha sido descartada: el protocolo permitía distinguir el comportamiento en secuencias sucesivas de diez minutos, hemos comparado el comportamiento de la primera hora de clase con el de la última, sin encontrar diferencias significativas. Se puede decir, por tanto, que estos resultados no reflejan la fatiga, sino una modalidad global y constante de comportamiento.



El análisis del comportamiento verbal muestra que estos niños solicitan poco al maestro (preguntas, participación en la lección, mostrarle, etc.) (N = 191, contra N = 258 de los alumnos franceses), pero que solicitan muy frecuentemente a sus compañeros, ya sea al conjunto de la clase (N = 79, alumnos franceses = 0) o a un niño en especial (N = 239, contra N = 25). Frente a ellos, y en tanto grupo, los alumnos franceses «promedio» tienden a comenzar inmediatamente cada actividad, trabajar sin interrupciones disponiendo de los útiles necesarios, evitar conversaciones ni contactos sociales (miradas, juegos, etc.). Frecuentemente dan la impresión de estar informados del programa del maestro, de manera que cuando éste hace una pausa y aun antes que ordene la tarea siguiente, ya están guardando ciertos útiles y preparando aquellos que necesitarán para la nueva actividad.

En lo que concierne a los maestros, se dirigen más a los niños extranjeros (N = 218) que a sus pares franceses (N = 43). Es posible suponer que este mayor interés se debe justamente al hecho que estaban al corriente de nuestro trabajo, pero en la misma perspectiva de interpretación se hubiera podido esperar que este interés sería valorizante; el resultado señala, sin embargo, 170 veces en que es desvalorizante (críticas, subestimación, regaños, rechazo, etc.) contra sólo 48 veces en que es valorizante.

En relación a las normas exigidas en general por los maestros, hay que decir que en las clases observadas (seleccionadas al azar) se ha instaurado una metodología directivo-autoritaria, de modo que el trabajo escolar de todos los niños sigue constantemente el mismo ritmo, controlado por el maestro. Se nota el uso mayoritario de ejercicios donde el tiempo de ejecución es muy breve (o si el ejercicio es largo, aparece subdividido en etapas controladas) y el control inmediato. Sólo una vez, en el total de observaciones, una maestra dio como consigna «hacer lo que queráis». Con excepción de esta maestra (en una sola ocasión), los otros siete dirigieron y controlaron constantemente todas las actividades en la clase, valorando la rapidez como una cualidad del «buen alumno»; explícitamente, exigieron que los alumnos trabajaran más rápido 241 veces:

Esta investigación fue completada con entrevistas que se efectuaron con los maestros, y —al finalizar las observaciones— con los alumnos extranjeros y con sus padres.

Nos entrevistamos con los maestros después de cada media jornada de observaciones, lo que nos ha permitido reunir un material importante en relación a la manera como los maestros perciben estos niños y sus familias en particular y los alumnos de habla hispana en general. En primer lugar es necesario decir que los maestros catalogan a estos niños como «lentos» (por ej.: Obs 1, Sujeto 3: El maestro interroga al niño, pero éste no responde, el maestro comenta, para toda la clase: «Es demasiado lento... no debiera estar aquí»), lo que para la escuela francesa implica una cierta falta de capacidad (Cresas, 81). Todos los maestros se quejan de estos alumnos, los consideran conversadores, desordenados, desorganizados, fantasiosos, calificativos que son desvalorizantes en su concepción del «buen alumno». Los maestros atribuyen una gran parte de responsabilidad sobre los padres, porque no ejercen un control sistemático en el hogar y porque el ritmo de vida de la familia «no favorece el trabajo». Para ellos, los horarios privados de

estas familias hispanas («comen a cualquier hora», o «a horas imposibles», «los niños se acuestan tardísimo», «no se interesan por el trabajo escolar») indicarían falta de seriedad, desorden y una cierta incapacidad de organización.

Por otra parte, entrevistamos seis familias (fue imposible establecer un contacto con dos de ellas). Según los padres, es efectivo que en los días festivos viven con el mismo ritmo del país de origen, pero esta modalidad es percibida como un valor y no como un defecto, ya que permite un descanso y un intercambio familiar y social más placentero. Los padres tienen consciencia de las distintas formas de organizar el tiempo (en el trabajo, en la calle, en el edificio donde viven), pero consideran que atañe sólo a los adultos, como si los niños vivieran en un mundo aparte. Según ellos, los niños no tendrían problemas con la organización del tiempo; están al tanto de algunas de las exigencias escolares al respecto, pero les parecen tan incomprensibles y arbitrarias como ciertas obligaciones administrativas y/o disciplinarias o ciertas técnicas pedagógicas. En otros términos, perciben sus propias dificultades ante las normas temporales francesas, sustentan y mantienen sus propias normas en el campo de lo privado, pero consideran que se trata de problemas de adultos y que, por tanto, no influyen en las dificultades que encuentran los niños en la escuela.

3.2. La representación de las normas temporales

La observación del comportamiento aparece como un elemento indispensable para nuestra investigación, pero nos ha parecido que si nos apoyábamos exclusivamente en los datos provenientes de la observación limitábamos la comprensión global del problema. Por tratarse de seres humanos, en efecto, no podíamos dejar de considerar la manera como estos individuos percibían las normas temporales, así como la percepción-de-sí en relación a estas normas.

3.2.a. Metodología

Para aprehender estos aspectos de la problemática hemos utilizado la técnica de la entrevista semidirigida. Trabajamos con un centenar de niños y adolescentes de lengua hispana y portuguesa; los criterios constitutivos de esta población⁶ se apoyan en investigaciones previas (Vásquez, 1981, a; 1981, b), estructurándose como sigue: 40 muchachos de habla portuguesa (portugueses y brasileños) y 61 de habla hispana (españoles, argentinos, chilenos y uruguayos), 50 hijos de trabajadores emigrados y 51 hijos de exiliados políticos, 50 varones y 51 niñas. En cuanto a la edad, hay 44 niños de 10 a 12 años; 43 de 12 a 14, y 14 que tienen entre 14 y 17 años, grupos que hemos denominado pequeños, medianos y grandes. 59 niños son hijos de obreros y 42 son hijos de cuadros. Estas últimas categorías, sin embargo, deben ser manejadas con precaución porque el significado del medio de origen se modifica con el desplazamiento a Francia. Muchos trabajadores emigrados eran campesinos en su país de origen y en cuanto a los exiliados políticos, los padres que eran obreros en sus países, eran a la vez dirigentes sindicales o políticos, posición que tienden a perder al exiliarse. De la misma manera, numerosos cuadros (profesionales universitarios o dirigentes políticos o empresariales) sufren un proceso de movilización social regresiva en el exilio.



Las entrevistas se efectuaron individualmente, en castellano o en portugués, y fueron grabadas. Por tratarse de entrevistas semidirigidas, se propusieron temas, usándose diversas técnicas para estimular un mayor desarrollo de las respuestas, pero no se insistió mayormente cuando los entrevistados se quedaron en silencio o se limitaron a respuestas lacónicas.

Un análisis cualitativo de una muestra de las entrevistas sirvió de base para su codificación y tratamiento estadístico⁷, donde se consideró no sólo el contenido de las opiniones emitidas, sino también lo que Benveniste (76) llama el «Análisis de la Enunciación», que permite incluir en la investigación ciertos aspectos de la relación sujeto/investigador (Vásquez y Proux, 1984) y algunos elementos psicolingüísticos que aportan nuevas perspectivas para abordar la problemática estudiada.

La informatización de los datos hizo posible el desarrollo de dos tratamientos estadísticos complementarios:

- Un análisis factorial de correspondencias⁸ con el objeto de definir las principales tendencias en el seno de la población estudiada.
- Un análisis comparativo de los subgrupos que componen la población para poder determinar la influencia relativa de las variables (edad, sexo, medio social y condición de desplazamiento: emigración-exilio). Este trabajo se efectuó sobre la base del cálculo de porcentajes, χ^2 y Coeficiente de Contingencia C.

Al plantear el tema de las normas relativas al tiempo, en entrevistas semidirigidas, no fue posible limitar la discusión exclusivamente a la situación escolar. Los muchachos abordaron espontáneamente otros temas, como la relación entre el tiempo y la manera de comer, tanto en la escuela como en la casa, y los ritmos y horarios de la vida familiar que compararon con la de los «franceses» en general. Aunque se trata evidentemente de un estereotipo (con todas las ambigüedades que implica) hemos conservado la mención de «los franceses», porque la frecuencia con que la usan refleja, a nuestro parecer, la percepción de sí en tanto extranjero, el yo-nosotros percibido como distinto (Rodríguez Tomé, 72).

Por limitaciones de espacio, en este artículo pondremos el acento en los rasgos comunes a la mayoría de la población, mencionando solamente las diferencias más importantes entre los subgrupos.

3.2.b. *Resultados*

El subtema aprendizaje escolar-organización del tiempo ha sido aquel que ha suscitado un análisis más exhaustivo. Es así como una amplia mayoría (76,23 por 100) afirma que los maestros insisten constantemente en la rapidez, imponiendo una determinada velocidad de trabajo e imponiendo la «rapidez» como una cualidad esencial del «buen alumno». Frente a esta situación, un grupo piensa que los maestros que sobrevaloran la rapidez son aquellos que les han tocado en sus clases, pero suponen que puede haber otros que tengan una práctica pedagógica distinta, mientras otro grupo de una importancia similar (38,61 por 100 para los primeros; 37,62 por 100, los últimos) afirma que no se trata de un problema de sólo algunos maestros, sino del modo de funcionamiento del sistema escolar francés («es la escuela

la que lo exige...», etc.). Cualquiera sea la interpretación, podemos decir que el hecho de que más de los 2/3 de la población exprese una opinión crítica en este sentido autoriza a afirmar que estos niños tienen efectivamente dificultades para adaptarse a este tipo de exigencias, que según ellos no atañe sólo a los maestros, sino al ritmo global del funcionamiento de toda la escuela.

Un poco más de un tercio (36,65 por 100) establece una relación entre el ritmo escolar acelerado y la obligación de aprender las lecciones de memoria. Según estos niños, el ritmo sería tan agotador que los alumnos no tendrían la posibilidad de profundizar los temas que les interesan más, y sólo alcanzarían a memorizar las lecciones sin mayor reflexión. Al discutir estos problemas, 32,65 por 100 de los entrevistados mencionó el tiempo que deben dedicarle a los deberes para la casa. Según ellos, la longitud de estos deberes es excesiva y para cumplir con todos los deberes sólo podrían hacerse «a la rápida»; para ellos —al contrario— bien es sinónimo de despacio, de tal modo que para cumplir correctamente con los deberes, tendrían que dedicarle más tiempo que sus compañeros franceses.

Cumplir con los horarios de entrada y salida, tal como se exige en esta escuela, constituye igualmente una dificultad para más de la mitad (52,47 por 100) de esta población: confiesan llegar tarde a veces, frecuentemente o siempre, y sólo 22,75 por 100 afirma no atrasarse nunca ⁹.

Dada la organización escolar francesa, la gran mayoría de los niños comen a mediodía en el comedor de la escuela, bajo la supervisión de maestros y personal de servicio. Ahora bien, en la mayoría de los casos de manera espontánea, muchos niños compararon el ritmo con que se come en el comedor de la escuela con el ritmo de la casa. Aparentemente algunos niños que no se atrevieron a opinar sobre las exigencias propiamente de aprendizaje escolar, concentraron sus críticas sobre el comedor escolar, de modo que 12,87 por 100 no se queda a comer en el colegio y 51,54 por 100 considera que los obligan a comer muy rápido, que es desagradable, molesto, quita el apetito, da asco, duele el estómago, etc. En la casa, al contrario, se comería calmadamente y con agrado.

En lo que se refiere a los ritmos y horarios en el hogar, 83,16 por 100 piensa que son distintos de los hogares de sus compañeros franceses, consideran, por ejemplo, que van a dormir más tarde que ellos. Recordemos las entrevistas con los maestros mencionadas más arriba, donde se quejaban, justamente, que en las familias de los alumnos portugueses y españoles no se «respetaban» los horarios.

El 90 por 100 de los entrevistados se explayó sobre la organización de la vida familiar durante los días feriados, más de los 2/3 de esta población (74,26 por 100) piensa que en estos días viven más lentamente y que los horarios que estructuran la vida cotidiana se asemejan más a los de su país de origen.

En el interior de esta tendencia general existen, sin embargo, factores que influyen sobre la opinión de los entrevistados, que no es totalmente uniforme. El análisis factorial de correspondencias discrimina a los individuos (Soukup y Vasquez, artículo en prensa), según la condición de desplazamiento (emigrados o exiliados) y secundaria-

mente según la edad. Sobre 12 comparaciones de subgrupos emigrado/exiliado, el χ^2_0 es significativo 11 veces. Se puede decir en síntesis que los hijos de los exiliados son más críticos frente al tiempo-escolar, se interesan más por una reflexión sobre sí mismos (auto-percepción), mientras que los hijos de trabajadores emigrados prefieren discutir sobre la vida familiar-social donde son tan críticos frente al «tiempo-francés» como los exiliados cuando analizan el tiempo en la escuela.

La influencia del medio social se sobrepone parcialmente sobre la condición de desplazamiento¹⁰, pero el estudio detallado de cada subgrupo muestra que los hijos de obreros exiliados se acercan más, en sus opiniones, a los hijos de cuadros exiliados, aun cuando en ciertas ocasiones constituyen una categoría aparte.

Es necesario destacar, finalmente que en ningún momento, el sexo ha sido un factor de diferenciación, lo que es un resultado relativamente inesperado, si se recuerda que en la socialización de los niños de estos grupos culturales, los roles relativos al sexo están generalmente muy diferenciados (Leonetti-Taboada, 1979).

Las comidas y el comedor escolar (que, recordémoslo una vez más, no era el tema de la entrevista) constituye un asunto que interesó a todos los niños, siendo necesario destacar cuán importante puede ser, para la convivencia y la percepción de sí en la escuela, un elemento que a priori podría suponerse como extraescolar o irrelevante.

El estudio de la Enunciación contribuyó a rechazar parcialmente una de nuestras hipótesis de trabajo, ya que habíamos supuesto que por el hecho de efectuar las entrevistas en castellano y/o en portugués, el entrevistador podría establecer una relación de confianza y una cierta complicidad con el niño entrevistado, ya que se subraya la pertenencia a un mismo grupo cultural y a una misma situación de «extranjero-en-Francia». El cálculo de diversos índices (Vásquez y Proux, 1984), nos mostró, sin embargo, que este lazo no había sido establecido, por lo que suponemos que además de interpretar al entrevistador como perteneciente a su mismo grupo lingüístico, le ubicaron en un grupo excluyente (adulto, profesor, etc.).

En este rubro hemos estudiado también la manera como estos niños se sitúan ante su propia experiencia. Estableciendo índices comparativos a partir del número de verbos en forma pasiva y activa que emplea cada entrevistado, hemos supuesto que la forma activa estaría indicando una percepción de sí en tanto ser autónomo, mientras que la forma pasiva señalaría que el individuo interpreta su situación como si los otros deciden y actúan por él. En general predomina la forma activa, pero hay diferencias en relación a los subgrupos y a los temas tratados, donde destaca especialmente el hecho que son los hijos de exiliados los que emplean una mayor proporción de verbos en forma pasiva (9,9 frente a 6,7, hijos de emigrados) resultado que podría explicarse por el hecho que tanto sus padres como ellos no han elegido partir de sus países, sino que los han obligado a expatriarse; este elemento junto a otros (Vásquez 1980 y Vásquez 1982) permite suponer que la expulsión y el exilio podría tener repercusiones en la manera como las personas enfocan aspectos de la vida social en el extranjero.

Ciertas palabras usadas con mucha frecuencia nos llevaron a considerarlas como «palabras-clave», cuantificándolas y estudiando las condiciones en que eran usadas. Entre ellos, hay que destacar *rapidez-velocidad*, que aparece por lo menos tres veces en el discurso de cada entrevistado. Según nuestros datos, rapidez-velocidad caracteriza el tiempo en Francia para estos niños y adolescentes; encuentran que hablar del tiempo, organizarse en el tiempo es concebido como sinónimo de velocidad, «trabajar rápido» se transforma entonces en la definición de la escuela. En frecuencia de aparición, encontramos en seguida la palabra *atrasado*, como si, después de caracterizar el tiempo francés, estos niños se hubieran situado con respecto a él. La tercera palabra clave (en términos de frecuencia de uso) es *miedo*, expresando el sentimiento de estos niños frente a la institución (escuela) que representa estas normas, y con una frecuencia menor, junto a miedo encontramos *angustia*.

4. SINTESIS

La integración de los datos provenientes de dos investigaciones sobre los alumnos de lengua hispana y portuguesa, y la organización del tiempo en la escuela francesa, ha permitido reunir un conjunto de datos a través de la observación del comportamiento y del análisis de las representaciones.

Los resultados señalan por una parte, que las normas temporales de la escuela francesa tienen una clara connotación cultural y que —por otra parte— los niños y adolescentes de las poblaciones estudiadas han sido socializados según otras normas temporales. Los problemas resultantes de esta contradicción inciden en los comportamientos, representaciones y actitudes de los actores sociales en cuestión (maestros, alumnos extranjeros y sus padres).

5. DISCUSION

La discusión se centrará en tres aspectos: la Metodología será tratada conjuntamente con las normas que transmite la escuela francesa y los conflictos que provocan entre los niños extranjeros, ya que un aspecto ejemplifica el otro. En tercer lugar discutiremos sobre las normas culturales.

En lo que se refiere a la metodología es necesario destacar que hay diferencias y similitudes entre el comportamiento observado y las representaciones de las normas temporales, lo que justifica a nuestro juicio, el empleo complementario de ambos métodos. Los niños extranjeros observados organizan efectivamente su comportamiento según otras normas que las exigidas en la escuela francesa no sólo en lo que concierne al tiempo, sino también a otras normas escolares. De acuerdo a las observaciones, por ejemplo, estos niños parecen no comprender la utilidad de terminar una actividad escolar *antes* que sus compañeros de clase, incluso cuando finalizan entre los primeros, no les parece necesario señalarlo. Hay ciertos valores implícitos (a veces verbalizados) que rigen el funcionamiento de la escuela francesa, como son la competitividad y la rapidez, que en este caso preciso aparecen íntima-





mente ligados, de tal modo que ser el primero es sinónimo de ser el más rápido. La rapidez puede descomponerse en una serie de factores tales como tener todo lo necesario para ejecutar la tarea, empezar entre los primeros, si es posible antes que los demás, no distraerse durante la ejecución misma. Estos factores han sido tan interiorizados por los niños franceses observados que algunos se niegan a prestar útiles para no perder tiempo buscándolos, y justifican su negativa en estos términos. Aún cuando los niños extranjeros intentan ejecutar exitosamente estas tareas, no saben que los criterios de éxito son relativos y variables, desconocen además las nuevas normas o no logran percibir las. Es en este punto donde el estudio de las representaciones permite afinar la interpretación: ya sea en el contenido de las entrevistas o en el análisis de la Enunciación (palabras clave, entre otros elementos) se hace evidente que «rápido y bien» es percibido como modelo de la escuela francesa; estos niños sustentan un contra-modelo «despacio y bien» (o la inversa/similar: «rápido y mal»). De esta manera y según sus normas, trabajan «bien», escriben, por ejemplo, con buena letra y sin faltas de ortografía, el resultado de sus ejercicios de cálculo es correcto (a veces incluso, pasan sus trabajos en limpio, para que esté «bonito», lo que los atrasa aún más), lo que hace que interpreten las críticas de sus maestros como una injusticia y los calificativos de discriminación al extranjero aparecen con una relativa frecuencia ¹¹. No consideran tampoco que sea grave llegar tarde, su criterio de «atraso» es también distinto y en el caso de los niños observados, por ejemplo, todos afirmaron no atrasarse nunca, en circunstancias que —como hemos visto más arriba— el atraso es un comportamiento frecuente ¹².

En otro términos, si nos hubiéramos limitado a la observación, habríamos arriesgado interpretaciones erróneas del comportamiento y, a la inversa, el estudio exclusivo de las representaciones no hubiera podido mostrarnos las implicaciones de estas normas en el comportamiento cotidiano ni su influencia en el comportamiento global; no hubiéramos podido conocer tampoco la manera como estos niños interpretan sus dificultades ni sus actitudes ante las normas temporales.

En lo que se refiere a las normas que orientan el funcionamiento de la escuela francesa, de las observaciones y las entrevistas (con los maestros y con los niños) se deduce que hay una distancia entre los objetivos explicitados y el funcionamiento real. En otros términos, *los maestros no establecen una relación entre su propio comportamiento en clase y los objetivos educativos que sustentan*. Estos maestros consideran que están contribuyendo a formar futuros adultos autónomos, solidarios entre ellos, bien integrados al grupo social, pero su propio comportamiento es autoritario, valorizan la competitividad y el egoísmo («vite et chacun pour soi»), rápido y cada uno para sí, es una consigna que repiten con frecuencia); organizan e imponen tareas parceladas (lo que las despoja a menudo de su significado intrínseco), cuya ejecución debe ser muy rápida y cuyo control y sanción (bueno o malo) depende sólo de ellos. Para los maestros, inteligente-capaz, es sinónimo de rápido. Esta relación aparece como una verdad indiscutible. En ningún caso perciben la relatividad de las normas temporales en términos de aceptar la diferencia, sino que ésta es evaluada en función de las normas propias que funcionan como referente óptimo.

Es posible que esta distancia entre comportamiento y discurso no sea exclusiva de estos maestros y desde este punto de vista, este método de trabajo podría ser usado con fines de perfeccionamiento docente, ya que provoca entre los maestros una toma de conciencia de lo que «hacen» realmente.

En lo que se refiere a los niños observados y entrevistados, se puede decir que la gran mayoría expresa un malestar y dificultades de adaptación ante las exigencias temporales, pero el modo como lo perciben, interpretan y justifican diferencia a los hijos de trabajadores emigrados de los hijos de exiliados. El hecho que esta diferencia no coincide con el medio social de origen (los hijos de obreros exiliados no se asemejan a los hijos de obreros emigrados) autoriza a interpretarla según las condiciones y expectativas de la emigración y el exilio. La experiencia escolar de los hijos de exiliados, aun cuando a veces ha sido muy breve, coincide con el período histórico en que la educación de sus países fue más democrática en su organización y funcionamiento; de esta manera y comparada con la escuela francesa, la escuela de «allá» representa de cierta manera un «paraíso perdido» que idealizan cada vez más en la medida en que pasa el tiempo y en que tienen que aceptar las normas de la escuela francesa. La experiencia de sus padres (y a veces la de ellos mismos) hace que se sientan capaces a oponerse a estas normas, ya sea en acciones colectivas («hicimos pasar un papel de protesta para que todos firmaran...») o individuales («llego tarde de intento porque no estoy de acuerdo»). Por su parte, los trabajadores emigrados valorizan el hecho que sus hijos estén en la escuela francesa, y consideran que el paso por esta escuela los arma mejor para un eventual retorno¹³. Los niños conocen las expectativas de sus padres y tienden a aceptar o a no-atreverse a criticar los aspectos de aprendizaje propiamente escolar de la escuela, concentrando sus críticas en los aspectos que no están directamente ligados con el aprendizaje en la vida escolar. El riesgo de esta postura es que tampoco perciben algunos elementos determinantes de sus dificultades (y fracasos) escolares.

Es necesario, finalmente, discutir el concepto mismo de normas culturales, que preferimos denominar normas socioculturales, ya que es imposible separar lo social de lo cultural. En lo que se refiere a la organización social del tiempo, en general se puede considerar que las normas que prevalecen en América latina y en la península Ibérica son distintas de las normas francesas. Pero aún cuando existe una transmisión de la cultura, ésta no es homogénea, sino que junto a tendencias globales encontramos variaciones (subculturas regionales, generaciones, de ciertos oficios, etc.); hay que recordar además que la cultura no es un producto acabado, sino que existe y se expresa en la gente misma, motivo por el cual toda cultura se encuentra siempre en proceso de transformación. Si hay una tendencia general para conservar ciertas normas de organización del tiempo en la península Ibérica o en América latina (cuyas raíces se encuentran probablemente en determinantes climáticos y en formas más antiguas de producción) éstas no sólo varían de una región a otra (del campo a la ciudad), sino en los distintos medios sociales y generacionales, y están además modificándose en cada uno de estos medios¹⁴, de manera que sólo se podría hablar de una tendencia cultural general.

Por otra parte, aún cuando existen determinantes climáticos y





tradiciones organizativas en Francia, las normas sociales del tiempo varían igualmente de un medio a otro y se encuentran también en un proceso de modificación. Cabe preguntarse entonces si la escuela transmite y tiende a perpetuar una cierta cultura, al mismo tiempo que está ajustándose a las necesidades de un determinado desarrollo social: el ritmo para comer exigido en los comedores escolares, por ejemplo (y comprobado en las observaciones), no representa los ritos sociales franceses en relación a la comida, sino que se asemeja más al fenómeno del «fast-food» que se generaliza en los países industrializados, y la organización de las tareas escolares que hemos observado (parcelación en pequeñas unidades, control inmediato, acento puesto en la rapidez más que en la ejecución cuidadosa o en la buena presentación) prepara tal vez para una cierta organización del trabajo adulto en las industrias altamente tecnificadas. La perspectiva psicosocial puede contribuir al conocimiento de la influencia de estos aspectos en la socialización de los niños y en la organización de la institución escolar.

Notas

¹ Se sobrentiende que al hablar de la escuela nos referimos a la escuela francesa.

² De los cuatro restantes, uno abandonó la escuela, otro fue enviado a un curso especial y los otros dos volvieron definitivamente a España.

³ Esta metodología ha sido expuesta en detalle en Vásquez, 80.

⁴ No nos pareció conveniente utilizar un magnetoscopio, porque es un elemento de distracción, a los maestros les cuesta tolerarlo, y porque al filmar un niño en especial, le habríamos puesto en evidencia, distorsionando no sólo la investigación, sino su percepción de sí y sus relaciones sociales.

⁵ No porque no los tengan o los olviden sistemáticamente, muchas veces los tienen en el banco, pero prefieren no sacarlos y pedir prestado; comportamiento que podría interpretarse como un pretexto para establecer contactos sociales.

⁶ Empleamos el término de «Población» en lugar de muestra, ya que esta última sigue criterios de representatividad estadística; aún cuando se efectuaron investigaciones previas para determinar las características de estos grupos humanos, no disponemos de una información acabada de las características del colectivo. Para mayor información sobre la metodología, ver Vásquez, 82.

⁷ Agradecemos al Institut d'Analyse et Programmation (IAP) por su ayuda en la preparación del proyecto de computación, así como por las horas-máquina que nos cedió gratuitamente.

⁸ Este aspecto ha sido desarrollado con S. Soukup, Laboratorio de Estadísticas Matemáticas de la Universidad de París VI (Prof. Benzecri).

⁹ 27,75 por 100 no opinó al respecto.

¹⁰ Entre los hijos de trabajadores emigrados hay una sola niña que, por ser hija de cuadros, pertenece a otro medio social.

¹¹ Es posible que también exista este tipo de discriminación, nuestras observaciones no nos permiten una conclusión sobre este aspecto.

¹² El caso extremo es el de una niña que, la mañana de la entrevista llegó tan tarde a la escuela que se encontró con la puerta cerrada y tuvo que insistir para que la dejaran entrar. Afirmó, sin embargo, que no se atrasaba.

¹³ Entre los padres de 20 de estos niños, uno —por lo menos— es analfabeto.

¹⁴ Es muy posible que la organización del tiempo en una industria de punta, altamente tecnificada, en España, se asemeje más a la organización de una industria de las mismas características en Francia que a la de otra industria española de características más tradicionales.

Referencias

- BENVENISTE, E.: *Problèmes de linguistique générale*. Vols. I y II. París, PUF, 1976.
 BACHELARD, G.: *La dialectique de la durée*. París, PUF, 1963.
 CHOMBART DE LAUWE, M. J., y BELLAN, C.: *Enfants de l'image*. París, Payot, 1979.
 CRESAS: *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. París, ESF, 1981.
 FRAISSE, P.: *Psychologie du Temps*. París, PUF, 1957.
 GROSSIN, W.: *Le Temps de la vie quotidienne*. Univ. de Lille III, Tesis, 1973.
 HALBWACHS, M.: *La mémoire collective*. París, PUF, 1968.
 HALL, E. T.: *The silent language*. Nueva York, Doubleday, 1959.
 LEONETTI-TABOADA, I.: *Femmes immigrées*. Infor. Sociales Fr. n.º 9-10. París, 1979.

- RESZOHAZY, R.: *Temps social et développement*. Bruselas, La naissance du Livre, 1970.
- RODRIGUEZ TOMÉ, H.: *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972.
- SCWARTZ, B.: *Queuing and waiting*. Univ. of Chicago Press, 1971.
- VASQUEZ, A.; STAMBAK, M., y SEYDOUX, A.: «Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école maternelle en fonction du milieu d'origine. *Recherches Pédagogiques*, 1978, 95.
- VASQUEZ, A.: «Le temps social: enfants étrangers à l'école française». *Enfance*, 1980, 3.
- VASQUEZ, A.: «Adolescents from the southern cone of Latin America in exile: some psychological problems. Public. En: *Mental Health and Exile*. Londres, World University Service, 1981 (a)
- VASQUEZ, A.: «Quelques données sur la scolarité des enfants d'immigrés (espagnols et portugais) à Paris». *Les Sciences de l'Education*, 1981 (b), 4.
- VASQUEZ, A.: «Temps social/Temps culturel». *Enfance*, 1982, 5.
- VASQUEZ, A., y B. PROUX, M.: «La maitresse dit que je suis lent». Représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés. *International Review of Education*, 1984, 30.



Resumen

Este artículo sintetiza los resultados de dos investigaciones complementarias desarrolladas con niños de habla hispana y portuguesa, escolarizados en Francia.

Los datos provienen de la observación del comportamiento en clase y en la escuela, así como de entrevistas semidirigidas, concebidas para estudiar las representaciones relacionadas con las normas del tiempo.

Los resultados analizan las dificultades y conflictos que encuentran estos niños, poniendo de relieve la connotación cultural de las normas, así como el rol de la institución escolar en su transmisión.

Summary

«Quick and well». Foreign children and their conflicts in French School.

This paper integrates the results from two complementary studies carried out among Spanish and Portuguese speaking children attending French School.

Data proceed from behavior observation in school and specially in class-room and from semi-structured interviews designed to apprehend representations of time norms.

Results analyse difficulties and conflicts faced by this children, pointing out the cultural determinants of this norms as well as the school role in their transmission.

Résumé

«Vite et Bien». Les conflits des enfants étrangers à l'École Française.

Cet article fait une synthèse des résultats de deux recherches complémentaires concernant des élèves hispanophones et lusitophones à l'école française.

Les données proviennent de l'observation du comportement en classe et à l'école et d'entretiens semi-directifs visant à saisir les représentations en rapport avec les normes du temps.

Les résultats analysent les difficultés et les conflits que doivent affronter ces enfants, en soulignant la connotation culturelle de ces normes ainsi que le rôle joué par l'institution scolaire dans leur transmission.