



Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial

Número de Revista



Año 2, no. 3

2012
112 p.
Idioma/s Español



Dirección:

Castilla, Mónica;
Guglielmino, Elizabeth;
Vain, Pablo

Institución Editora: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Educación Elemental y Especial

Evaluadores:

- ▶ Caniza, Estela
- ▶ Cortese, Marhild
- ▶ Echeita, Gerardo
- ▶ Giuggia de Stratta, Martha
- ▶ Guzmán, Alicia
- ▶ Leiva, Juan José
- ▶ Ortiz, Susana
- ▶ Esterkind de Chein, Ana
- ▶ Belgich, Hbracio
- ▶ Quirino Muñiz, María del Socorro



Este obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported](#).
[Conozca más sobre esta licencia >](#)

Artículos disponibles en texto completo:

Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro

Cima, Rosanna
p. 1-17

Hacia una educación inclusiva

Coicaud, Claudia
p. 18-39

De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo

Jacobo, Zardel
p. 40-60

Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial

Macchiarola, Viviana
p. 61-77

La educación formal como instituido que media los procesos de inclusión/exclusión de las personas en situación de discapacidad

Míguez Passada, María Noel
p. 78-91

Entre La Formación Docente en Educación Especial y las Prácticas Educativas

Zapata, Beatriz del Valle
p. 92-111

Circular N° 1

Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales (21° : 2012 : Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina)
p. 112-118

Descriptores:

Educación especial - Cultura - Políticas educativas - Pedagogía - Currículum- Inclusión educativa

Presentación:

Un nuevo número, nos sorprende gratamente en la tarea de comunicar las producciones científicas y académicas en torno a la Educación Especial. Desde Italia, Rossanna Cima nos introduce en la polémica de la búsqueda de significados, respecto a la pedagogía intercultural. En sus propias palabras busca "...poner sobre la mesa una de las diferencias que están en la base de nuestro ser en el mundo, la lengua madre, a partir de una experiencia concreta con las familias inmigrantes. El deseo de contribuir a la creación de un pensamiento de la mediación cultural que nos invite al encuentro con las diferencias, propias, y aquellas de los demás." Claudia Coicaud y Gladis Díaz, dejan planteados algunos aportes y debates en torno a la definición de políticas educativas que promueven la inclusión y sus efectos en las prácticas curriculares que se configuran en el dispositivo escolar, el que define sus condiciones de posibilidad. Zardel Jacobo Cúpich, desde México, aporta en dirección a la comprensión de que la "... constitución del campo de la discapacidad expresa las condiciones históricas que responden a un concepto particular de hombre y de lo que una cultura pretende ofertar como condición de vida. sentido de vida para sus

una cultura promueve cierta concepción de vida, ciertos valores para sus integrantes. Cada cultura instaura una promesa de proyección para que la existencia de cada uno encuentre una posición, valor y trascendencia. En esto radica el sustento filosófico de vida. Nos interesa para el caso del concepto de discapacidad ubicarla en el marco de la gestión social de su enunciado." Viviana Macchiarola, Celina Martini y Ana Eugenia Montebelli relatan una experiencia sobre la incorporación de prácticas socio-comunitarias durante el trayecto de formación de grado de Profesores y Licenciados en Educación Especial en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Desde un marco institucional, las prácticas socio-comunitarias se entienden –a juicio de las autoras- como experiencias de aprendizaje de contenidos académicos orientadas por los docentes, realizadas con sectores de la comunidad excluidos de la vida económica, política, social y cultural, dirigidas a contribuir a la comprensión, abordaje o resolución de problemáticas sociales críticas. Esta experiencia se posiciona cerca de la perspectiva del "Aprendizaje-servicio." Las uruguayas María Noel Míguez Passada y Cecilia Silva Cabrera nos convocan a pensar, como en las sociedades occidentales modernas, deviene como "normal" y cotidiano la uniformización de los sujetos; resultando valores cada vez más preciados y exigidos la hegemonía en pensamiento, acción y sensación. En este sentido, y para el logro de tal emprendimiento, se entiende que han ido cambiando a lo largo de estos últimos tres siglos las formas de requerir tal hegemonía, no así la esencia de la misma, orientando a los seres en su individualidad y colectivamente hacia una hegemonía del deber ser. Finalmente, Beatriz Del V. Zapata en su texto "Entre la formación docente en Educación Especial y las prácticas educativas" realiza un análisis cualitativo- descriptivo de la relación que se establece entre los planes de formación docente en Educación Especial y las prácticas educativas relacionadas con la inclusión escolar. Distintos aportes, diversas miradas...

Pedagogía cultural para una educación hacia el encuentro

Rosanna Cima¹²
Universidad de Verona, Italia

Resumen

La categoría de la *diferencia* ha sido desde siempre puesta en relación dialéctica con la categoría de la *igualdad*, como objetivo social a conseguir o hacia el cual tender. A pesar de los esfuerzos de los Estados y de las instituciones en esta dirección, se asiste a una continua marginación que golpea a algunos sectores de la población (inmigrantes, discapacitados, ancianos...). Por esto nos preguntamos: ¿es correcto, en el pensamiento que guía las investigaciones, las acciones educativas y sociales, contraponer diferencia e igualdad? ¿Existe alguna otra forma de interrogarnos sobre las diferencias? Escuchamos, en el trabajo cotidiano de los profesionales de la educación y de la salud que hay una urgencia: hace falta encontrar prácticas que conduzcan a vivir mejor, a hacer del Encuentro el centro del propio trabajo. Con esta contribución deseo poner sobre la mesa una de las diferencias que están en la base de nuestro ser en el mundo, la lengua madre, a partir de una experiencia concreta con las familias inmigrantes. El deseo de contribuir a la creación de un pensamiento de la mediación cultural que nos invite al encuentro con las diferencias, propias, y aquellas de los demás, es la piedra angular de este escrito.

Palabras clave

¹PhD.

Dipartimento di Filosofia Pedagogia Psicologia
Facoltà di Scienze della Formazione
e-mail: rosanna.cima@univr.it

² El siguiente artículo ha sido traducido por Juan José Encabo González. Psicólogo, psicopedagogo, terapeuta familiar en Lugo. (España) juanjoseencabogonzalez@gmail.com

Abstract

The category of difference has always been placed in a dialectic relationship to the equality category, with a social target to reach or head. Besides the efforts of States and Institutions in this sense, we see a continuous migration that hits some population's parts (migrants, disabled people, elderly, ...). We ask then: is it right, in the thought that leads researches, social and educational actions, set difference against equality? Does another method exist that can be used to question differences? We feel, inside the education and care professionals' daily work, that there's an urgency: we need to have Meeting. With this contribute I desire to focus one of the differences founding our being in the world, the mother language, starting from a concrete experience with migrant families. The desire to contribute in the creation of a cultural mediation's thought that invites us to the Meeting with differences, own ones or others ones, is the line that outlines this writing.

Keywords

Migrations, difference, mother language, cultural mediation, Meeting

Recepción: 30 de enero de 2012

Aceptación: 16 de abril de 2012

*“La diversidad de las culturas humanas está detrás nuestra,
en torno a nosotros y delante nuestra.
La única exigencia que podemos hacer valer en su comparación*

*...
es que esa se realice en forma tal que cada una de ellas
sea un contribución a la mayor generosidad de las demás”.*

Claude Lévi-Strauss (1952)

Introducción

A menudo asistimos al siguiente escenario: aquellos que son portadores de “diferencias” se convierten en sujetos cada vez más distintos y perennemente marginados y marginables. Paradójicamente nuestros servicios “para el apoyo de aquellos que son diferentes y de los débiles” producen involuntariamente situaciones de estigmatización, marcando al otro y haciéndolo siempre “más otro” y marginándolo más. ¿Es posible romper este círculo vicioso?

La pedagogía cultural tiene su origen en el ámbito de estudio de los fenómenos migratorios y desde hace cerca de 20 años está comprometida en la investigación con individuos, familias y grupos provenientes de tierras lejanas para averiguar cómo dar respuestas educativas teniendo en cuenta las características de la cultura a la que pertenecen así como las diferencias entre cada uno (Cima, 2005). La naturaleza de tal pedagogía es dinámica y no dogmática, asume la diferencia sexual como parte fundamental de la perspectiva investigadora y en la acción educativa de cada uno y cada una. (Piussi, 2001). Luce Irigaray (2007) afirma que “la mirada es sexuada”, que las lenguas construyen y transforman las culturas y que éstas, a su vez, transforman las lenguas. Es además una pedagogía que se mueve en los límites de la disciplina, es “indisciplinada”, y atraviesa las fronteras hacia otras disciplinas que se ocupan de seres humanos, del ambiente, de sistemas de vida.

En Italia, las inmigraciones, ocurridas en los últimos treinta años, han planteado nuevas preguntas a los servicios socio-educativos y sanitarios. El deseo es poder encontrar aquellos saberes aportados desde las “diferencias” que todavía no estamos preparados para apreciar, es un trabajo epistemológico, basado en el deseo de romper el círculo que excluye (aun involuntariamente) al otro, para encontrar una dimensión de verdad justa que sepa producir bienes comunes. Pero, ¿qué caminos tomar? Este artículo no quiere responder a esta pregunta de un modo exhaustivo pero sí provocar una reflexión sobre este tema.

Doble paso

En el interior de los servicios educativos, sociales y de la salud las interacciones entre lenguas, culturas, sexos, generaciones, son diferentes, y pueden ser causa de malentendidos y de exclusiones. Nos hemos preguntado: ¿de qué manera la categoría de las diferencias nos interpela como mujeres, y como hombres? ¿Qué diferencias se

encuentran encarnadas en cada uno y cada una de nosotros? ¿estamos preparados para verlas?, ¿y para amarlas? ¿Cómo las acogemos y cómo las utilizamos para coexistir con las diferencias de las cuales son portadoras los otros? ¿Cómo llegar a un encuentro con el otro que no aplaste la particularidad sino que pueda enriquecer el contexto en el cual se vive? ¿Se trata de integrar? ¿de incluir?, ¿de interaccionar? ¿o de estar al encuentro? Hemos pasado a través de cada término y gracias a las dificultades y a los errores, hemos comprendido que el estar al encuentro es la posición de investigación que nos permite no estar en un plano “nosotros/los otros” sino que también nosotros somos “otro”, sobre el cual conocer e investigar. Encuentro en la lengua italiana, está compuesto por IN que significa DENTRO y por CONTRO, que significa estar en una lucha, una disputa, un debate, un conflicto. Estar al encuentro no es estar a toda costa de acuerdo sino es trabajar para negociar un modo de estar en relación que comprenda tantos y diversos puntos de vista. Es comprender cómo se puede estar en aquella relación que está al encuentro de las diferencias y sabe al mismo tiempo dar relevancia al aspecto existencial. Cada uno de nosotros se “extiende” en relación con el otro y el estar al encuentro trabaja para buscar esta “extensión” de todos y todas. El encuentro con el otro es un aspecto altamente complejo que interpela desde siempre a las sociedades del planeta entero. Para acercarnos a esta complejidad, hemos dado un doble paso, acercándonos por un lado a los saberes especializados y por otro realizando en profundidad el trabajo de investigación. Nos hemos puesto en situaciones “micro”, en el campo y no solo sobre el campo, trabajando/investigando junto a los profesionales, cerca de las familias venidas de Tierras muy lejanas y de lenguas desconocidas. La investigación, iniciada en 1998 se encuentra aún hoy en curso, se desarrolla en un territorio del Noreste de Italia, con profesionales de la educación, de los servicios sociales y de la salud mental en relación con las familias inmigradas.

Una práctica del hacer encuentro es la mediación cultural que prevé una formación especializada para los profesionales de la educación y de la salud orientada a un pensamiento compuesto, que tenga en cuenta las diversas co presencias y pertenencias que cada ser humano lleva consigo. Además, se introduce la lengua materna en la narración de la propia historia de vida y en el afrontar las dificultades escolares y o relacionales de los niños hijos de inmigrantes y de los adultos venidos de otros Lugares. La mediación cultural permite sobretodo descubrir los recursos de niños, de adultos y de familias desde un punto de vista no de comparación, sino de complementariedad (Devereux, 1970) respecto a los saberes y a los conocimientos provenientes de las distintas culturas; sitúa en el centro las habilidades y las experiencias de todos los actores y actrices de las relaciones, incluidos los beneficiarios de los servicios (usuarios) y los profesionales, considerándolos no sólo profesionales sino también mujeres, hombres, padres, madres, hijos, hermanos, en función de aquello que en la mediación se hace necesario evocar. Estos son algunos aspectos de la mediación que ayudan a crear el encuentro en las diferencias y a encontrar nuevos caminos posibles para todos los actores en la relación de ayuda.

Migraciones y mediación cultural

Las migraciones mueven, desde siempre, la historia del mundo. De tierra de emigraciones, también Italia, en los últimos 30 años, se ha convertido en tierra de llegada, testimonio de un fenómeno inmigratorio siempre en evolución.³ Los años setenta para Italia son el punto de inflexión del llamado “saldo migratorio”: finaliza la emigración italiana hacia todos los continentes y comienza la inmigración de pueblos. Italia ha vivido así una transformación imprevista: han llegado jóvenes mujeres y hombres provenientes de los cercanos países del Este, impulsados a atravesar el mar Adriático debido a las guerras civiles y a regímenes totalitarios. Han llegado jóvenes desde regiones de Asia y del África Sub-Sahariana, movidos por guerras pero también por la idea de la liberación y de la mejora económica; han llegado y llegan mujeres y hombres procedentes del Norte de África que actualmente se arde a la sombra de Europa. Lo que caracteriza a la inmigración italiana respecto de aquella que tuvo lugar en Francia, en España, en Inglaterra o Alemania es la presencia de un gran número de lenguas y culturas diferentes, mientras que en los estados que han colonizado el “sur del mundo”, la inmigración proviene en su mayoría, de “excolonias”. Para Italia el fenómeno migratorio obedece a su posición geográfica. Estos cambios, han planteado interrogantes a todas las disciplinas que se ocupan de las ciencias humanas y la atención se ha centrado tanto sobre los aspectos relativos a la producción de nuevos marginados por parte de los sistemas asistenciales y educativos (como la escuela; los servicios socio-sanitarios, el sistema de trabajo) como sobre las buenas prácticas de interacción. En la pedagogía cultural, como ya he dicho anteriormente, preferimos hablar de Encuentro porque este concepto implica al mismo tiempo tres aspectos relacionales: la atención al Otro, a sí mismo pero también a la comunidad de referencia. Si hablamos de migraciones se presta atención a las familias, a los grupos lingüísticos, a los referentes religiosos, referentes profesionales. La misma atención se pone a “sí mismos” en cuanto profesionales: también ellos forman parte de una comunidad, nacen y crecen en las lenguas, etc.

Para los inmigrantes las comunidades de pertenencia se sitúan tanto en el lugar en el cual se vive, es decir, en una proximidad geográfica, pero también en el País de partida, es decir, en una proximidad afectiva. También para los trabajadores hay muchas comunidades, por ejemplo aquellas profesionales formadas por seres humanos, pero también de uniones a través de teorías de referencia características, como la literatura. Prestar atención al mismo tiempo al otro, a sí mismo y a los respectivos referentes hace más complicada la relación pero la convierte en más fiel a todo aquello “presente” en la relación de ayuda. La mediación cultural como práctica de Encuentro se sitúa entre los seres humanos, las culturas y las lenguas a las cuales cada uno pertenece. Este “entre” no es sinónimo de unión de los diferentes actores de la relación, más bien crea “un lugar vacío y generativo” (María Zambrano) de actos y de palabras, de comprensiones, de

³ Para un análisis exhaustivo de la emigración italiana: Franzina, E., (2001). *Partenze e arrivi*, in *Storia dell'emigrazione italiana, Partenze*, vol. I, *Arrivi*, Vol II, dirigido por Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E., Roma: Donzelli Editore. Tras un siglo de emigración italiana, hoy se registra en el territorio el 6,5% de población inmigrante con un aumento del 2010 al 2011 del 8%. La población italiana ha permanecido invariable entre 1981 y el 2001 (Crecimiento cero), para aumentar en el primer decenio de tercer milenio, sobre todo a través de la inmigración. Fuente: ISTAT

http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_POPSTRRES1&Lang=

decisiones, a los cuales en una sola lengua y cultura, sería imposible llegar. En el centro de este lugar generativo, que no es neutro, sino que acoge las diferencias, existe la posibilidad de negociar, sobre todo una posibilidad de encuentro.

Si el encuentro tiene lugar todos los sujetos de la relación sacan a la luz creaciones educativas capaces de dar voz a las diferencias y de encontrar valores comunes de vida. El punto central de la mediación cultural por tanto es construir un lugar vacío y generativo, en el cual vivir con estupor y con amor por las diferencias. No se trata de “nuevos descubrimientos” o de la “conquista de saberes sobre nosotros y sobre los otros”. Se trata, en este lugar construido desde nuestro pensar y actuar, de llegar a encuentros en las respectivas diferencias. En este lugar la dimensión de la propia identidad no se concibe dentro del recinto de lo idéntico, el mismo, sino en el juego de las diferencias, que se manifiestan en relación al otro, que son constitutivas de nuestro ser en el mundo (en primer lugar, ser mujeres, ser hombres) y que están en relación a nuestras historias individuales, familiares, colectivas. Dejarse guiar por las diferencias contenidas en las historias personales y en las lenguas maternas no equivale a construir autobiografías referenciales, es más bien, dejarse llevar por las diferencias del otro y en aquellas que con el otro, descubrimos en nosotros. Dejarse llevar es sentir un vacío, experiencia necesaria para que cualquier cosa pueda nacer. Escribe María Zambrano, que es necesario dejar, a veces, un vacío a aquello que nace (1988). Es encontrar una “nueva” zona de la relación donde las diferencias no se contraponen, conectan.

El proceso de investigación

La investigación tiene lugar en el interior de los servicios sociales y en la enseñanza obligatoria. Hemos seguido el “caos” de las jornadas abiertas “al público” en las oficinas de los servicios sociales y hemos estado presentes “en situaciones de emergencia” señaladas por los profesores. En las escuelas maternas (3-6 años) se ha alcanzado el 80% de niños hijos de padres venidos de muy lejos y en las escuelas primarias (6-11 años) el 53%. El número de niños con dificultades ha aumentado notablemente así como las dificultades de los profesores.⁴ El optar por hacer una investigación participativa (Mortari, 2007) ha previsto la presencia de profesores, familias inmigrantes, familias italianas, educadores, asistentes sociales, psicólogos, neuropsiquiatras infantiles y ha puesto a prueba nuestra competencia para estar en relación.

La investigación se ha desarrollado en diferentes fases a partir del 2001. El grupo de investigación compuesto por tres mediadores culturales (de procedencia: Marruecos, Albania, Senegal), la directora del centro escolar, una directora de los servicios sociales de base, una asistente social, un profesor de pedagogía terapéutica, tres profesores de escuela primaria, una investigadora universitaria con funciones de guía de los encuentros etnoclínicos con las familias. La primera fase ha implicado a los profesionales de las instituciones participantes, las profesoras de la escuela primaria que han expresado el deseo de participar en el proceso de investigación (un grupo de 20 personas) y los mediadores lingüístico-culturales. Se ha desarrollado una formación en grupo a partir de las narraciones de las propias autobiografías personales y profesionales sobre el tema de los “cambios de residencia” y “cambios significativos”. La guía y el análisis de las

⁴ El área geográfica donde se ubica la investigación es el norte de Italia, en la provincia de Brescia que tiene una porcentual de inmigrantes muy alta siendo la cuarta ciudad en Italia tras Roma, Torino y Milán.

narraciones ha permitido devolver a los profesionales una mayor autoconciencia de sus propias resistencias y modos de interacción con los niños hijos de inmigrantes.

La investigación ha sido, antes de nada, sobre “nuestras diferencias” y sobre nuestro modo de ver aquellas de los otros. Hemos estado a la escucha de las dificultades de los profesionales, de sus miedos a equivocarse, de los prejuicios, sobretodo inconscientes, de los malentendidos no considerados. Hemos analizado la necesidad de neutralizar las diferencias a través de ejemplos de “parecidos” para justificar aquellos comportamientos de las familias inmigrantes, sentidos como demasiado alejados de nuestro “modo de hacer”. A menudo se quiere justificar la diferencia con el otro diciendo: “también nosotros hace cien años lo hacíamos de este modo”. Hemos trabajado sobre el sentido de nuestros pensamientos y de donde nacen los mismos, no solo a nivel personal sino revisando la perspectiva de una Europa que, a finales de la Edad Media, encontraba por vez primera al otro “absoluto” y que no ha sabido verlo, empezando a denominar con la propia lengua, las costas, los ríos, los montes de una tierra después llamada América, ignorando primero y asesinando después a los nativos de aquellas tierras, tan maravillosas como destruidas y conquistadas en el período de cien años (Todorov, 1982). Una historia pasada, pero en ciertos aspectos todavía presente, cuando hoy miramos a aquellos que vienen de lejos, desde la óptica de “carentes” de una lengua, de un desarrollo, de un progreso (técnico y científico) y, en base a tal “carencia” los “integramos” o los “incluimos” haciéndolos de este modo siempre, más “distintos” y “distantes” en nombre de una igualdad o de una paridad en la cual ninguno “de los autóctonos” se querría incluir (Cima, 2009).

Esta toma de conciencia de los profesionales implicados en la investigación ha permitido una segunda fase destinada a estructurar un dispositivo de trabajo con las familias inmigrantes y después aplicarlo también con las familias italianas a través de la práctica de la mediación cultural. En esta fase de la investigación se ha utilizado una grabadora de voz para registrar cada encuentro con la familia y los profesionales que la acompañaban. Hemos elaborado un mapa para poder identificar las temáticas emergentes y comunes a las familias, mapa que ha sido modificado siempre en función de los encuentros y las reflexiones desarrolladas en el grupo. Por una parte hemos buscado construir un instrumento cognitivo para orientar la escucha y el acompañamiento a las familias, por otra hemos sido conscientes de las emergencias formativas de los profesionales. En estos últimos 10 años hemos escuchado a aquellos padres y a aquellos niños que han sido excluidos del éxito académico, descartados por la lengua (en sus casas se habla la lengua materna que no es la lengua de la escuela, pero la misma escuela italiana no sabiendo “como hacer” se ha organizado señalando a aquellos niños a los especialistas, y muy frecuentemente, los alumnos son considerados como afectados por “dificultades específicas del aprendizaje” cuando en realidad no se trata de esto). Hemos escuchado a aquellas familias incluidas desde las instituciones en la categoría de “inadecuadas”; hemos escuchado las historias de las madres catalogadas como incapaces de establecer vínculos afectivos y además “analfabetas”, reconstruido con ellas historias de vida marcadas por alegrías y dolores. Los relatos de sus viajes y de su emigrar, son relatos de Relaciones y nos han ayudado a descubrir que el concepto de “identidad” no se puede reducir a una raíz, sino que se encuentra en la Relación. A su lado hemos reencontrado partes de nosotros mismos, hemos tenido la valentía de empezar a reinterrogar nuestro modo de estar en la investigación. Es a las madres y a los padres y a sus hijos a los que debemos decir nuestro primer gracias, el segundo va a las trabajadoras y trabajadores de la salud y sociales que se han manifestado dispuestos a retomar sus prácticas y antes todavía a sí mismos. De este modo hemos podido ver como vemos al otro, encontrar como dice Bourdieu (2001), nuestra mirada que mira.

Mediación cultural

Para prestar la atención necesaria a las narraciones en la propia lengua madre se han estructurado dispositivos de trabajo educativo y de la relación de ayuda que prevén la presencia de un “tercer polo comunicativo”; el intérprete lingüístico y cultural. En el territorio italiano, en concreto en el Norte, el tema de las inmigraciones ha impulsado con fuerza a la escuela italiana (y posteriormente, a los distintos servicios a la persona), a interrogarse sobre los sistemas de acogimiento en las clases, sobre la enseñanza de la lengua italiana, sobre la identificación de las problemáticas de aprendizaje de los alumnos, sobre las relaciones con las familias venidas de tierras muy lejanas y con idiomas, culturas y religiones muy diferentes. Siguiendo los pasos de otros países europeos, Italia ha dado respuesta con itinerarios de mediación lingüístico-cultural en muchos servicios, para qué se llevara a cabo una práctica atenta al otro, y a su inserción en el tejido social. En un breve período se han intensificado las peticiones de traducción y por tanto la formación de intérpretes lingüísticos y culturales. Así pues, el escenario educativo se ha modificado de manera que en el interior de las relaciones duales, como por ejemplo maestra/alumno, o bien, educadora/niño, o asistente social/usuario, médico/paciente, se han introducido unas figuras nuevas: los intérpretes culturales. En Italia se conocen en la mayor parte de los casos como “mediadores lingüístico culturales”. Nosotros preferimos decir intérpretes culturales de acuerdo con el modelo del Centre Appartenances di Lausanne (CH)⁵ porque se trata, en efecto, no solo de una traducción, sino de interpretar las diferentes lenguas, buscando una vía de comprensión de la lengua y sobre todo del mundo del otro. La acción de la mediación, en realidad es una acción conjunta que implica en primer lugar a los profesionales (maestros, educadores, pedagogos, asistentes sociales u otros) y después al intérprete lingüístico que representa el “tercer polo comunicativo”. La comunicación no es ya dual, entre “profesional/usuario”, sino que pasa a ser “triádica”. Si por un lado, el intérprete facilita la comunicación, por otro la convierte en mucho más complicada, ya que se introduce el tema de la confianza entre él y el profesional. El comunicar asume una circularidad que tiene como base la confianza y la con división de una práctica: la mediación cultural. La misma no se concibe como sobre el concepto de compromiso, o de comparación entre lo que los profesionales portan consigo como bagaje de conocimientos y aquello que el otro lleva como “su diferencia”, sino que está fundamentada sobre el concepto de co-presencia y de complementariedad referido a los saberes y a los conocimientos provenientes de las diversas culturas que en las relaciones se encuentran presentes (familias, profesionales e intérpretes lingüístico/culturales)

Insertar la lengua materna como “palanca” para encontrar al otro y dar nombre a sus recursos y a sus dificultades ha llevado a la necesidad de una formación específica a la mediación cultural que intérpretes culturales y profesionales deben afrontar. La pedagogía de la mediación cultural es de hecho una enseñanza especializada que atraviesa todas las profesiones educativas y de ayuda.

Los distintos institutos escolares han sido creados sobre la base de las prácticas de acogida de niños y de las familias venidas de lejos, sea mediante la utilización de intérpretes culturales, sea mediante la formación a los profesores. Lo mismo ha sucedido en el interior de los servicios especializados de la salud mental y de los servicios sociales de base. Pero una cosa es acoger, y otra es acompañar en el recorrido de crecimiento y de enseñanza a aquellos que tienen como diferencia una lengua madre distante de aquella que en la escuela se enseña y habla. La investigación ha por tanto instituido un

⁵ <http://www.appartenances.ch/Espaces%20sociaux.html>

dispositivo de acompañamiento de las familias y de los trabajadores incluidos también aquellos que trabajan desde los servicios especializados (tutela de menores, neuropsiquiatría infantil, servicios sociales de base, consultorio familiar). Un dispositivo que opera con los intérpretes culturales y con los referentes de la comunidad a la cual pertenecen las familias. El acompañamiento por tanto no se dirige sólo a las familias sino también a los profesionales y se extiende al territorio. Todos sabemos que aquellos que vienen de lejos traen consigo otros modos de sentir y de vivir la educación, de dar significado a los desórdenes, a las enfermedades, de establecer relaciones entre madres e hijos y entre familias e instituciones.

Las ganancias teórico prácticas

Estar al lado de quién ha crecido con una lengua materna diferente y utilizarla en el relato de los propios recursos y dificultades ha puesto a investigadores y profesionales en una situación de desorientación. La ineficacia (de las prácticas y de los test utilizados) frecuentemente encontrada en el tratamiento del sufrimiento de los niños y de las familias venidas de lejos, ha impulsado a los investigadores y profesionales a volver la mirada sobre los propios métodos, sobre las categorías indicadoras de desórdenes psíquicos o sociales. La construcción teórica según la cual cada cultura y cada lengua “fabrica” enfermedades y terapias, no ha sido acogida como “dato de hecho”, para después incluirla en el interior de los propios esquemas diagnósticos. Ella misma se ha convertido en un elemento operativo que ha permitido encontrar, en su significado intrínseco para cada familia y cada lengua, no solo en sentido de la afección, sino en ocasiones, también las posibles vías “culturales” para afrontarlo. Han resultado de gran ayuda para nosotros las comunidades de pertenencia y los intérpretes culturales.

En los últimos cinco años hemos utilizado la práctica de la mediación cultural también con familias autóctonas (italianas), donde por ejemplo las lenguas “dialectales” representan no la lengua de la madre, sino la de los abuelos, insertando en el dispositivo de trabajo un “experto” de la lengua de los antepasados, nombrado por la familia o los padres de los niños en dificultad

El itinerario educativo ha abierto inmediatamente zonas inexploradas y, por ejemplo, sacado a la luz sentimientos de vergüenza vividos en el pasado, transmitidos a los hijos y nietos, pero jamás considerados como una de las posibles “causas” de la dificultad. Ha puesto en evidencia también las antiguas vicisitudes de la familia convirtiéndolas en un elemento de fuerza para los niños y en ocasiones también para los mismos padres. La narración de estos momentos de la historia de una familia, también a través de las voces de otros testigos (elegidos por las mismas familias), incluye a menudo también dos o tres generaciones. El tiempo pasado evocado de este modo redistribuye el “desorden” en el interior de un grupo más grande y no está más centrado sobre un individuo o sobre un solo núcleo familiar. Trazar el hilo de los sufrimientos en un tiempo largo equivale a dar un sentido más profundo a cuanto ocurre en el presente y a encontrar nuevas vías que tomar. En el dispositivo de trabajo se escuchan a las familias y a los profesionales (que dependiendo de los casos pueden ser pedagogos, psicopedagogos o profesores), pero también las voces de los antepasados, las historias que se cuentan sobre ellos. Es una escucha atenta a no enjuiciar, empática y, sobretudo, que tiene en cuenta las comunidades a las cuales cada uno siente que pertenece. Las narraciones en lengua materna pueden ser el punto de partida para transformar las causas de la dificultad en palancas para desplazar la mirada hacia modos inéditos de actuar frente a los sufrimientos.

Ver los prejuicios

Cada profesional que ha participado en un proceso de investigación se ha confrontado también con el tema del prejuicio. El prejuicio tiene un poder inmediato, es decir sin mediación ninguna, porque aquel que lo realiza lo sufre instantáneamente: se reduce su posibilidad de comprensión de la realidad. Aquel que lo sufre lleva un peso que lo deforma también a ojos de sí mismo⁶. Al mismo tiempo, el mismo ve la realidad y la relación con el otro constreñido por tal peso. Es una forma de ceguera. Es un círculo vicioso que impulsa a vivir en base al prejuicio actuado y sufrido. Esto se propaga y se difunde poniendo raíces invisibles pero activas. Habitualmente cuando nos encontramos frente a las diferencias del Otro se dispara en nosotros el prejuicio. Si al Otro no lo conocemos, si nos parece distinto, demasiado distinto, la primera acción es la de referirse al “ya conocido” porque no es tan natural dejar espacio al encuentro. El prejuicio nos pone en un lugar seguro, en cierto sentido permite no ver a quien tenemos al lado porque anticipamos un juicio sobre él. Se trata de un procedimiento puesto en práctica por los seres humanos que no sucede sólo al individuo sino también a determinados grupos sociales y profesionales.

Estar en una relación educativa con quién es portador de diferencias como la lengua, el color de la piel, el modo de vestir y de vivir la casa o de alimentarse es estar en relación con los propios prejuicios, por ejemplo hacia “el africano”, “el marroquí”, “el albano”, “el paquistaní”, etc, aún sabiendo que no existe la africanidad o la marroquinidad del mismo modo en que es imposible pensar en la italianidad o en la argentinidad, igual que la italianidad.

El prejuicio no es solo una cuestión de “impresión” o de pensamiento, es en realidad un fenómeno que lleva a actuar, a sentir y a tener actitudes y emociones, guía todo nuestro ser en la relación. Allport en “The nature of Prejudice” analiza al menos tres componentes del prejuicio: motivacionales, cognitivos y del comportamiento. En síntesis, la complejidad con la cual se manifiesta a la mente el ambiente social puede llevar al individuo a una especie de simplificación y de economía. El prejuicio sería por tanto producido entonces por la estructura de la personalidad como por la estructura social. La investigación ha analizado aquellos prejuicios que surgen hacia quién es portador de una fuerte diferencia lingüística, cultural, religiosa poniendo en práctica un modo de conocimiento de las posiciones “etnocéntricas” de cada actor en la relación educativa. El análisis de los prejuicios sociales y personales ha sido un primer paso, una segunda etapa ha permitido ver cómo pueden surgir malentendidos aun cuando se cree que se está comprendiendo perfectamente al otro.

Lengua materna

La lengua materna no es “sólo” una lengua sino que es nuestra piel, y al igual que esta nos contiene. La misma se aprende en el aire que se respira en la casa, y ninguno puede recordar como la ha aprendido, como ha pronunciado las primeras palabras, pero todos

⁶ Lascioli, A., (2001), *Handicap e pregiudizio: le radici culturali*, Milano: Franco Angeli; “Prejudice . The Concept”, in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, MacMillan - The Free Press, New York, 1968, p. 439.

sentimos su calor emotivo⁷. No hay un acto nuestro de voluntad en el aprenderla, no somos conscientes, la aprendemos porque hay una relación de amor y de confianza con la madre o con quien ejerce tal figura. Es una lengua que atraviesa nuestros sueños, nuestra creatividad porque la lengua materna no es solo palabra, sino que es escucha, es sentir con el cuerpo, es el ritmo del mundo alrededor de nosotros. Está hecha de conceptos adquiridos sin ser explicados, construye el “sentido común” que es obvio e implícito, es la parte verdadera de nuestras emociones y por tanto la que mejor las sabe identificar y describir. Está compuesta por estructuras relacionales y gramaticales.

Ya en el útero hemos escuchado la voz de nuestra madre y en muchas sociedades el cuidado de los hijos está en las manos de todo el grupo femenino que a menudo está formado por tres o cuatro generaciones de mujeres: toda la genealogía femenina se convierte en referente para los pequeños. Las palabras que aprendemos al principio están constituidas por una parte que escuchamos y vemos a través de objetos y comportamientos domésticos pero está también formada por una parte considerable que es interna, invisible y no puede ser fácilmente transcrita, una lengua interior. Es esa parte de la lengua que aun transformándose en el curso de la vida se mantiene también en la vejez y nos hace emocionar. Los niños que no poseen esta lengua interior no son capaces de aprender. La lengua materna es la lengua más completa que poseemos y la educación de nuestros hijos en una lengua diferente no podrá ser jamás tan completa. Los padres y las madres inmigrantes que hablan la lengua de la escuela (en nuestro caso el italiano) en casa, porque lo creen útil para los hijos, no se dan cuenta de los límites que el hablarla pone a sus hijos respecto a aprendizaje, pero sobre todo sitúan la propia lengua madre en una situación de ocultación, de vergüenza, renunciando así a la posibilidad por un lado de expresar en modo pleno los afectos y por otro la autoridad paterna. Muchas madres, como consecuencia de la emigración, como describe Francine Rosenbaum⁸, se vuelven mudas, no hablan más en ninguna lengua y aquello que permanece inexpresado mediante las palabras se pierde, o pasa al inconsciente, creando también sufrimientos. La lengua materna muestra las fronteras, “herméticas, delimitando en los universos de todos los interlocutores un dentro y un fuera, aquellos que la comprenden y aquellos que permanecen sordos [...] la lengua es un sistema cultural que desarrolla el grupo social, contribuyendo a identificarlo como una marca en el cuerpo: indeleble, solidaria por naturaleza, pero contingente y por tanto es arbitraria. La misma permite al grupo exhibir, afirmar una identidad frente a los extranjeros; permite a los similares reconocerse y sentirse incluidos en una misma entidad”.⁹ La lengua, escribe Tobie Nathan, es el bien más específico de un grupo y contiene su alma, su dinámica y su creatividad. Se podría afirmar que la lengua es un sistema productor de la naturaleza del mundo. Es ella misma un mundo que contribuye a construir el mundo y a los seres humanos¹⁰.

Estos son algunos de los motivos por los cuales pienso que sea necesario utilizar la mediación cultural y el intérprete lingüístico cultural cuando nos ocupamos de niños y adultos que tienen una lengua madre distinta de aquella de los servicios o de la escuela. Hemos comprendido cuán importante es la utilización de la madre-lengua también cuando los niños y los padres hablan “muy bien” la lengua del País en el cual habitan, sea porque los niños hayan nacido en Italia o porque los padres hubieran llegado cuando eran pequeños.

⁷ Jankowski E., Thune E.-M., (1988). *All'inizio di tutto: la lingua materna*, Torino: Rosenberg & Sellier, http://www.venetieventi.it/ipse_dixit/biblioteca/elisabeth_jankowski_4.htm

⁸ Rosenbaum, F., (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication*, Paris : Masson Editor.

⁹ Nathan T., (1994). *L'influence qui guérit*, Paris, ed. Odil Jacob, p. 144.

¹⁰ Nathan T., (2001).. *Nous ne somme pas seuls au monde*, Paris, 2001.

El aspecto de la lengua en la mediación

Cuando el otro habla una lengua distinta no se trata de una simple cuestión de traducción. Lo que inevitablemente hace cada uno es interpretar el mundo en el ámbito de su sistema lingüístico.

Ernest von Glasersfeld, uno de los padres del constructivismo radical, cuenta haber crecido en una situación afortunada. No tenía una lengua madre: tenía dos, y muy pronto se había añadido una tercera. Para un adulto, crecido en un contexto parecido al suyo, - continúa von Glasersfeld- supone al menos una pregunta: «¿Cómo puede ser que cuando hablo italiano me parece ver el mundo en modo diferente que cuando hablo inglés o alemán?»¹¹

Nosotros pensamos que utilizamos una lengua para describir pensamientos y experiencias, en realidad la lengua dentro de la cual estamos inmersos «determina» nuestros pensamientos y nuestras experiencias. Por esto debemos pensar que el observador, al enfrentarse a una realidad, de hecho no desarrolla una actividad perceptiva sino esencialmente lingüística.

Lo que podemos decir sobre el mundo es fruto de convenciones verbales, más o menos compartidas. Por eso en la mediación se ofrece también una apertura al contexto de la palabra: se encuentran en las propias lenguas usos específicos que pueden ser iguales pero que en la mayor parte de las ocasiones son diferentes, no sólo porqué se denominan las cosas de modo distinto, sino sobre todo porque ciertos aspectos del sufrimiento no tienen directamente una traducción pero pueden ser comunicados mediante una explicación.

En la mediación no se trata sólo de “hacer pasar” los enunciados de una lengua a otra sino de precisar “quién” habla, desde “dónde” habla, en qué condiciones, en qué momentos de la vida. En la mediación se trata de actuar con dos o más lenguas que no tienen el mismo status cultural y social, la primera (italiano) es aquella que lee y regula una situación, la segunda es la lengua que no se pronuncia en espacios públicos, sino sólo en el entorno familiar. Si por el contrario introducimos la madre lengua podemos identificar un área creativa entre las lenguas; puede darse vida a aquel lugar vacío pero generativo que decía al principio, se puede trazar una vía distinta a aquella ya conocida para alcanzar la comprensión de las dificultades y descubrir si puede haber remedios. Se presta especial atención a detener los riesgos de la sobre interpretación de las palabras del otro porque sobre interpretar lleva a la negación del otro y de su palabra, de su sistema lingüístico y cultural. Sobre interpretar es reducir al otro a lo nuestro ya conocido.

Cultura

Explorar brevemente el concepto de cultura se hace necesario para clarificar también la noción de “diferencias” culturales.

Los diccionarios dicen que cultura, del latino cultus, participio pasado del verbo colere, significa cultivar, en términos materiales, cultivar la tierra, pero también curar en el sentido

¹¹ Glasersfeld von E., (1989). *Introduzione al costruttivismo radicale*, in Watzlawick P., *La realtà inventata*, Milano: Feltrinelli, pag. 17.

de cuidar, mostrar respeto, honrar, una actividad que persigue una intención concreta. A continuación relacionado con este término se referirá a la instrucción, a buena educación, etc. A mitad del ochocientos este término comienza también a delinear las usanzas, las costumbres, los aspectos de la vida de las poblaciones.¹² Es un término complejo que se concibe como fundamental en cada ser humano: si no se tiene acceso a la cultura (in-cultural) en la cual uno se desarrolla y/o se vive, el ser humano no se humaniza y habitualmente no sobrevive.

Formada por todo aquello que se incluye en el “ambiente material” (objetos de uso, hábitat, técnicas de trabajo, etc.) y en el ambiente inmaterial (lengua, mitos, religiones, sistemas de parentela, etc.) ésta contribuye a producir individuos y grupos que, a su vez, contribuyen a transformarla. “Cada grupo, en la particularidad de sus peripecias y en los distintos contextos geográficos e históricos en los cuales se ha encontrado desarrollándose, ha elaborado una específica; cada una distinta; todas sin embargo desempeñan la misma función y tienen aspectos y finalidades comunes que las hacen específicamente humanas. Como conjunto de productos materiales e inmateriales que un grupo humano expresa en su evolucionar dentro de un determinado ambiente, la cultura es la dimensión supraindividual, en parte visible y en parte invisible, en la cual los individuos humanos son inscritos y que coinciden en conservar y en modificar”². La cultura es una dimensión grupal y no individual, porque la misma es el conjunto de acciones humanas en el tiempo, es esta especificidad de los grupos humanos que puede permitir decir “nosotros”, señalar una “pertenencia cultural de grupo” y por tanto hablar de “otros distintos”. En segundo lugar cultura es algo en transformación, es un “organismo” que vive de los componentes que lo habitan en cuanto nacidos y/o crecidos en aquella cultura, a ella pertenecen en cuanto con su existencia la transforman, concurren a los cambios. En referencia al concepto de cultura Todorov escribe:

“La cultura es una clasificación del mundo que nos permite orientarnos con mayor facilidad; es la memoria del pasado típica de una comunidad, que implica también un código de comportamiento en el presente, así como un conjunto de estrategias para el futuro. Y, justo como se puede aprender el amor «universal» sólo pasando a través del amor por los propios vecinos, se puede acceder al espíritu universal sólo a través del conocimiento de una cultura particular: aquello que es verdadero para el mundo afectivo lo es también para el mundo cognitivo. Está claro por tanto que aquel que posee más a fondo una cultura es un aventajado respecto en comparación con quien la conoce poco o mal. [...]

La pérdida de una cultura es por tanto una desgracia. [...]

A diferencia de la fidelidad exigida por el patriotismo, las pertenencias culturales son acumulables. Por lo demás, el emigrado a menudo conserva la propia cultura más ferozmente cuanto más se ha alejado y el viajero no abandona necesariamente las propias costumbres porque ha conocido aquellas de los demás. Como dice Simone Weil, un pintor de valía que va a un museo sale de allí con una sensibilidad acrecentada; una cultura se enriquece en contacto con las demás.²

[...] la cultura precede al individuo y no se puede cambiar la cultura de hoy para mañana [...]. Pero la cultura tiene también características en común con el contrato: ella no es

¹² Fabietti U., Remoti F., (1997). *Dizionario di Etnologia, antropologia culturale, antropologia sociale*, Bologna: Zanichelli.

innata sino adquirida; [...] ¿En qué consiste su aprendizaje? En un dominio de la lengua, antes que nada. [...]”.¹³

En la mediación cultural por tanto se trata de activar dispositivos capaces de dar voz a itinerarios de vida, también cuando éstos son completamente distintos de aquellos a los cuales estamos acostumbrados a escuchar, también cuando estos no se hacen patentes a través de nuestros sistemas de escucha, de empatía, de resonancia. Esto significa como trabajadores e investigadores estar dispuestos a estar en la relación¹⁴, al contacto, a ser tocados por quien es distinto a nosotros sin atrincherarnos en las barreras de un saber creído o superior o universal o inmutable. Significa, para quien se ocupa del cuidado, aceptar que la “cultura constituye y legitima las formas que el sufrimiento puede asumir” ¹⁵.

El trabajo del encuentro

El encuentro hace nuevas “las cosas”, no son las novedades las que favorecen el encuentro (Potente,2000). La primera tarea del encuentro es atravesar nuestras diferencias. Esto sólo es posible en relación con los otros y las otras. Cuando las diferencia pueden tomar la palabra son (re)conocidas y cesa el pensamiento dual y opuesto (verdadero/falso, fuerte/débil, mío/tuyo, etc.) que pone a los actores de la relación en una actitud de defensa de las propias posiciones. Se crea un vacío generativo en nosotros y entre nosotros y los demás que permite un pensamiento de tipo compuesto, de co-presencia de la multiplicidad. La primera multiplicidad es afirmar el Dos de la Humanidad que en las lenguas occidentales ha sido siempre omitido bajo la hegemonía del “Hombre” sustentada por la tradición filosófica a partir de los griegos hasta el 900. El mundo está habitado por las mujeres y los hombres, por seres humanos, corpóreos y sexuados, únicos e irrepetibles. El pensamiento de la diferencia sexual a partir de Hannah Arendt por citar tan solo una de las muchas mujeres pensadoras que han contribuido a constituirlo, ha devuelto un sentido a nuestro existir único, encarnado, irrepetible, donde mujeres y hombres pueden expresarse. No se trata “de iguales oportunidades”, de reivindicar derechos y de convertirse de nuevo “iguales a” alguien. En el primer feminismo clásico se buscaba construir la identidad femenina partiendo de un sujeto central, el hombre, y elaborando las diferencias respecto al mismo. La segunda generación del feminismo por el contrario ha constatado la potencia de tomar la palabra a partir del propio ser, a partir de sí mismo para ir al encuentro del mundo.¹⁶ Luisa Murano escribe: “El partir de sí no es un basarse en el rol o en la situación, [...] sino un volver a, y moverse desde una experiencia, es decir desde una vivencia vivida, con todo aquello que tiene de determinado, y de una vivencia todavía por vivir (el deseo) nunca el uno sin el otro. La práctica del partir del sí [...] es la apuesta de poder tomar los pasos desde el lugar de nacimiento, con todo aquello que eso tiene de dependiente, de prejuizado, pero también de prometedor, de nuevo, de lugar de una división, de un desequilibrio de una división que

¹³Todorov T., (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris :Edition du Seuil, pagg. 295, 296. p. 452.

¹⁴ Praetorius, I.,(2003). *La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico*, in “GenEros”, n. 29, pp. 10-16.

¹⁵ Coppo, P., (1966). *Etnopsichiatria*, Milano: Il Saggiatore, pag. 76.

¹⁶ Montoya Ramos M. (cur.), (2000). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*, Madrid: Horas y Horas.

es una partida...”.¹⁷ En la búsqueda la tensión ha sido esta: reflexionar sobre “de dónde venimos”, a partir de sí mismo, desde un nosotros, empezando a reconocer el primer movimiento hacia el amor por la misma, por la madre, por la lengua materna. Partir del cimiento del nacimiento, partir del sí hacia el mundo nos hace encontrarnos a nosotros y a los demás, nos hace sentir “otros”, nos hace sentir pertenecientes a una misma Tierra donde, escribe Andrea Canevaro, “Las culturas se intrincan, se encuentran, se combaten, pero activan también cruces fecundos. Nada es simple y comprensible. Pero nosotros podemos rechazar la realidad de la Tierra en la cual vivimos, y refugiarnos en el mito regresivo de una presunta identidad pura; o bien buscar entender esta realidad de la tierra que vivimos. Y escuchar.”¹⁸ El encuentro tiene lugar en las diferencias, por ello rechazamos la dialéctica entre diferencia/igualdad.

Apuntes a pautas para la acción pedagógica

Hay una ganancia que nos viene dada del trabajo del encuentro y que la educación debe hacer suyo hasta el final: la mirada, la palabra, cada acción y pensamiento de quien pregunta y de quien responde no son sin sexo y sin lengua madre. Esto es algo que se da por descontado, como las diferencias de cada uno, pero todavía no ha sido acogida “operativamente” en el trabajo educativo.

Para favorecer una pedagogía inter-cultural en las escuelas es necesario:

- Prestar atención a los procesos de acompañamiento y acogida de los alumnos hijos de inmigrantes, introduciendo a los mediadores lingüísticos y acompañando en la formación de los profesores referentes del área intercultural. ¹⁹ El éxito en el proceso escolar es fundamental para una buena inserción social no sólo de los niños, sino también de las familias.

- La consciencia por parte de los profesores acerca de las propias diferencias como por ejemplo el ser mujeres o el ser hombres, el pertenecer a una generación, tener una lengua madre, una tierra de origen, ofrece una mayor apertura a las diferencias de los otros y otras.

- La maduración de formas de pensamiento y comportamiento interculturales por parte de todos los profesores.

En el territorio, entre las instituciones dedicadas a la educación y a la salud social y sanitaria se hace necesario:

- Abrir un dispositivo de mediación cultural que acoja las familias y los niños con dificultades escolares. Esto hace necesaria una primera negociación sobre las modalidades de acompañamiento y de hacerse cargo conjunta.

¹⁷ Muraro, L.(1996). *Partire da sé e non farsi trovare ...*, in Diotima, *La sapienza del partire da sé*, Napoli: Liguori, pag. 20.

¹⁸ Canevaro, A.,(2003). *Editoriale in Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti*, volume 1, Trento, Erikson, pag. 7.

¹⁹ Aguado, T., Jaurena I. G., Mata Benito, P., (2005). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Los Libros de la Catarata

- Un punto importante es insertar en el trabajo clínico y educativo los mediadores culturales formados, que más allá de ser expertos en la lengua madre de las familias y en la lengua hablada en la escuela o en las instituciones, permiten una apertura también de los significados de las palabras, del sentido de los gestos, de los recursos de las familias. Permiten poder expresar las emociones y los relatos del pasado en la lengua en la cual son vividos, sentidos y pensados.

- Esta acción implica una formación de los profesionales para el trabajo con los mediadores, dado que la relación no es más dual, sino que asume una complejidad mucho mayor. Las lenguas presentes para contar las dificultades son, en ocasiones, más de dos, se nombran más grupos que pueden ser importantes para el acompañamiento de las familias y que se sitúan “fuera de” el pensamiento clásico de hacerse cargo, como lo son los referentes de la comunidad religiosa, o el hermano mayor del padre del niño que es aquel que tiene el deber de ayudar a la familia, etc.

- Para abrir por tanto un dispositivo de mediación cultural es necesario en primer lugar abrir preguntas acerca de nosotros mismos, mujeres, hombres, investigadores, profesores y demás profesionales de la salud, porque se nos pide saber cambiar el propio punto de vista, descentrarnos y abrirnos al encuentro de aquello que no conocemos todavía.

Bibliografía

- Aguado, T., (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares, in Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, vol. 5 num. 2.
- Aguado, T., Jaurena I. G., Mata Benito, P., (2005). Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela. Los Libros de la Catarata
- Aguado, T., (2003). Pedagogía Intercultural, Madrid: Mc-Graw Hill.
- Bourdieu. P., (2001). Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001, Paris: Raisons d’agir.
- Canevaro, A., (2003). Editoriale in Educazione interculturale. Culture, esperienze, progetti, volume 1, Trento, Erikson, pag. 7.
- Celada, B., (2011). Relato de una investigación en la acción. Contextos de aprendizajes interculturales, in Revista RUEDES, Red Universitaria de Educación Especial, Año 1, no. 2, p.1-15.
- Cima, R., (2005). Abitare le diversità, Roma: Carocci
- Cima. R., (2009). Incontri possibili. Mediazione culturale per una pedagogia sociale Roma: Carocci.
- Devereux, G., (1970). Essais d'ethnopsychiatrie générale, Paris : Gallimard, 1970
- Fabietti U., Remoti F., (1997). Dizionario di Etnologia, antropologia culturale, antropologia sociale, Bologna: Zanichelli.

- Franzina, E., (2001). Partenze e arrivi, in Storia dell'emigrazione italiana, Partenze, vol. I, a cura di Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E., Roma: Donzelli Editore, p. 601.
- Glaserfeld von E., (1989). Introduzione al costruttivismo radicale, in Watzlawick P., La realtà inventata, Milano: Feltrinelli.
- Irigaray, L., (2007). Oltre i propri confini, Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Jankowski E., Thune E.-M.,(1988). All'inizio di tutto: la lingua materna, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lascioli, A., (2001), Handicap e pregiudizio: le radici culturali, Milano: Franco Angeli
- Montoya Ramos M. (cur.), (2000). Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?, Madrid: Horas y Horas.
- Mortari, L., (2007). Cultura della ricerca pedagogica, Roma Carocci.
- Muraro, L.(1996). Partire da sé e non farsi trovare ..., in Diotima, La sapienza del partire da sé, Napoli: Liguori, pag. 20.
- Nathan T., (1994). L'influence qui guérit, Paris, ed. Odil Jacob, p. 144.
- Nathan T., (2001).. Nous ne somme pas seuls au monde, Paris, 2001.
- Piussi, A., (2001). El sentido libre de la diferencia sexual, "Cuadernos de Pedagogía", p.306, Mexico: Universidad de Colima.
- Praetorius, I.,(2003). La filosofia del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico, in "GenEros", n. 29.
- Potente, A., (2000). Sapienza quotidiana. Una lettura del Quèlet dal sud del mondo, Roma: Icone.
- Rosenbaum, F., (1997). Approche transculturelle des troubles de la communication, Paris : Masson Editor.
- Todorov, T., (1982). La conquête de l'Amérique. La question de l'autre, Paris: Edition du Seuil.
- Todorov T., (1989). Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine, Paris :Edition du Seuil
- Zambrano, M., (1943). La confesión, género literario y método, Mondadori: Madrid 1988 y Siruela: Madrid, (1995)