

Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké¹

Lluís Maruny

Equip d'Assessorament Psicopedagògic Baix Empordà, Girona
Generalitat de Catalunya

Este artículo parte de un hecho que produce no poca sorpresa, incluso rechazo, entre algunos profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales, que trabajan con poblaciones inmigrantes. Nos referimos a la costumbre de algunas comunidades subsaharianas, en concreto los soninkés, cuyos hijos, tras unos años de escolarización aquí, en la educación infantil y en los primeros cursos de primaria, son trasladados a sus países de origen para ser educados allí. Esta costumbre sigue dándose en la actualidad, aunque su frecuencia haya disminuido en los últimos años. El autor se propone aportar elementos que ayuden a comprender las razones de esta pauta de comportamiento y, también, dar información acerca de las ideas y experiencias educativas en el marco de la cultura soninké.

Palabras clave: actitudes educativas, inmigrantes, soninkés

This article discusses a practice that generates surprise and even rejection among educational, health and social services professionals working with immigrant populations. This is the custom among some Senegalese and Gambian communities, specifically Soninkés, of sending their children back to their original countries to be educated there in accordance with the traditions of their ancestors, after a few years of schooling in the countries where the parents reside. The custom still exists, though its frequency is decreasing. The author seeks to provide an explanation of this behaviour and discussed educational ideas and experiences inside the framework of Soninké culture.

Key words: Educational attitudes, immigrants, Soninké.

Correspondencia: EAP Baix Empordà. C. Merró, s/n. 17100 La Bisbal d'Empordà. Girona.
Correo electrónico: lmaruny@pie.xtec.es

1. Adoptamos este término, con esta transcripción, siguiendo la propuesta de transcribir las lenguas africanas de la zona según un sistema de correspondencia unívoca sonido/grafía en el que no cabe el uso de /qu/. A menudo los soninkés se refieren a sí mismos como sarajulés, pero parece que éste es un término wolof para referirse a los soninkés (Girier, 1996).

El establecimiento entre nosotros de comunidades de inmigrantes con referencias culturales muy diversas a las nuestras estimula el deseo de conocerlas en alguna medida. Algunos de sus elementos culturales, por otra parte, constituyen informaciones valiosas para quienes tienen responsabilidades docentes, especialmente para los profesionales de la educación que atienden a sus hijos e hijas en las escuelas. Las experiencias educativas de los padres y sus ideas y valores en relación a la educación de los hijos son, por supuesto, elementos muy importantes para orientar la acción educativa de los profesionales y sus relaciones con las familias.

En algunas de las culturas procedentes del área subsahariana, concretamente en la que nos ocupa, se ha venido dando un hecho que ha despertado no pocos comentarios entre los profesores e incluso entre algunos estudiosos. Se trata de la costumbre de tener a sus hijos aquí, con ellos, hasta una edad aproximada de seis o siete años, para trasladarlos en ese momento al país de origen de sus padres. Así, tras la Educación Infantil, incluso tras algunos cursos de primaria, estos niños *desaparecen* de nuestra escuelas. Los padres acostumbran a responder a la sorpresa de los profesores diciéndoles que llevarlos allí, con sus abuelos y familiares, es una forma de garantizar que aprenderán sus costumbres y, en definitiva, su cultura. Es cierto que esta pauta cultural está disminuyendo de forma notable y rápida, pero se mantiene todavía.

A menudo hemos podido oír comentarios escandalizados de profesionales acerca de esa práctica. Les parece terrible que, después de haber podido catar las ventajas de nuestro sistema educativo, estos niños y niñas deban enfrentarse a un mundo que aparece menos dotado de recursos y más lleno de riesgos. Algunos hechos dramáticos lo confirman a nuestra mirada: el elevado índice de mortalidad que se da en esos niños y niñas allá y la práctica de la ablación en las niñas, por citar dos ejemplos especialmente crueles.

Sin embargo, parece prudente estar prevenidos contra nuestros inevitables prejuicios etnocéntricos y hacer el esfuerzo de intentar comprender sus razones. Sin ánimo de agotar el tema, presentamos en este artículo unas notas extraídas de nuestro contacto con algunos padres soninkés que viven aquí, y proceden de una zona muy concreta de Gambia², así como de una pequeña experiencia personal de convivencia en sus poblados gambianos.

La cultura soninké

Junto a los malinkés (o mandingas, aunque este término se refiere a un grupo amplio de culturas), los wolof, los serer, los fula (o peuls), los diola y los tukolor (o toutcouleur), los soninkés constituyen una de las comunidades culturales que comparten la misma lengua y el mismo territorio originario, en zonas de Mauritania, Malí, Senegal y Gambia. También se encuentran comunidades

2. Inmigrantes gambianos residentes en La Bisbal d'Empordà, que proceden de varios pueblos cercanos a la ciudad de Basse, en el interior de Gambia.

importantes de soninkés en los países que ahora conocemos como Burkina Faso, Costa de Marfil, Sierra Leona, Guinea, Guinea Bissau y Liberia. Y en muchos otros países africanos, en EEUU y también en Europa: en Francia, la cultura soninké es mayoritaria entre la inmigración subsahariana, que ha adoptado su lengua como medio de comunicación interétnica: algo que no sucede en África. También en Alemania, Italia y en España, se encuentran muchos soninkés.

Los orígenes de la cultura soninké se consideran entre los más antiguos de la zona. Parece que constituyeron, en su región de origen, la cultura dominante del antiguo imperio de Gana³ entre el siglo VIII y la conquista almorávide de 1076⁴. Los almorávides aportaron a la cultura soninké el componente musulmán y contribuyeron a la dispersión territorial de sus comunidades en distintos estados sucesivos en toda la zona subsahariana.

El río Gambia fue explorado por los portugueses en 1465 y se instalaron los primeros establecimientos europeos que, finalmente, se adjudicó Inglaterra en 1580. Se dice que el término *Gambia* procede de la palabra española *cambio*. En todo caso, fue uno de los terribles centros de captura de esclavos: la principal razón de existencia de esa colonia inglesa enclavada en Senegal, a lo largo de un río navegable. Los soninkés parecen haberse encontrado entre los primeros africanos llevados a EEUU (Sonko-Godwin, 1988).

Junto a la antigua cultura soninké (su historia, su concepción del mundo, sus modos de vivir...) y al componente religioso musulmán⁵, la negativa a colaborar con los colonialistas se considera, entre los soninkés, una característica fundamental de su cultura. Por esa razón, explican, los soninkés no participan en los gobiernos de Senegal y de Gambia: no desean el poder político neocolonial, pese a que se consideran a sí mismos una fuerza económica fundamental en esos países, puesto que desde hace siglos dedican sus energías al comercio y a viajar en busca de recursos con los que completar su economía agraria, marcada por el ritmo estacional de las lluvias.

Ese rechazo a las culturas colonialistas puede ser interpretado —de hecho así es generalmente, en conversaciones y publicaciones muy diversas— como expresión de atraso, cerrazón, resistencia a la modernidad, mantenimiento de estructuras tribales que huelen a feudalismo y a cosa del pasado. Así es como lo transmiten no sólo los blancos, sino también otras culturas más implicadas en el poder neocolonial de los estados surgidos en los 60 en la zona. Pero desde luego, los soninkés tienen argumentos poderosos, tanto de orden social (han sido y son víctimas de nuestra «modernidad» tanto en el esclavismo, como en el colonialismo, como en la actualidad como inmigrantes en las metrópolis globalizadas), como de orden cultural y subjetivo, al defender su propia identidad y sus valores.

Una expresión visible de ese rasgo reacio a la colonización aparece en su resistencia a educar a sus hijos en las escuelas coloniales, francesas o inglesas,

3. Situado entre Mauritania, Malí, Senegal y Gambia; no en la actual Ghana.

4. Muy poco antes de su establecimiento en el califato andalusí (1086). Los almorávides eran los *moros*, los pobladores de Mauritania.

5. Que se superpone a las concepciones anteriores a la islamización, sin sustituirlas, porque se mantienen en lo que se acostumbra a llamar animismo y es una concepción del mundo y de la humanidad.

trasplantadas sin cambio alguno desde Europa y que siguen siendo los modelos escolares de los gobiernos de la zona.

Cultura migratoria soninké

La cultura migratoria, viajera, de los soninkés quizás se remonte a los tiempos del imperio de Gana, basado en el control de las rutas transaharianas que abastecían de oro los mercados mundiales a través de Egipto. Sea como sea, lo cierto es que los soninkés tienen una cultura y unas pautas migratorias desde hace muchas generaciones. Lo nuevo, a partir del último tercio del siglo XX, ha sido la globalización de sus destinos a cualquier parte del mundo.

En 1996, por ejemplo, una familia soninké, de Gambia, con la que estamos más vinculados, incluía las familias directas de cuatro hermanos varones, ya mayores. Esos cuatro hermanos tenían hijos, simultáneamente, en Senegal, Malí, Sierra Leona, Costa de Marfil, Angola, Estados Unidos, Corea, Francia y España. Por lo que sabemos, no es un caso raro, todo lo contrario. En estos cinco años, algunos han cambiado de lugar, ya sea por las guerras relacionadas con el control de diamantes (Sierra Leona y Costa del Marfil y el recrudecimiento de la guerra de Angola), ya sea por la crisis asiática (Corea). Los conflictos armados en África han provocado el regreso al hogar gambiano de un buen número de mujeres e hijos y una acumulación insólita de bocas que alimentar. Pero los varones adultos ya vuelven a estar ahora en distintos países.

Esa larga experiencia migratoria, había sido relativamente compatible con el mantenimiento de los lazos familiares⁶ y con la conservación de la cultura soninké. Esa continuidad cultural en un pueblo migrante se había venido asegurando a través de pautas migratorias muy consolidadas.

Desde hace generaciones, los varones empezaban a planear la emigración al alcanzar la madurez física para el trabajo, es decir muy jóvenes, a los 17 o 18 años, y tras unos años de preparativos e intentos, se instalaban en algún país extranjero. Al cabo de unos años de asentamiento en su destino, se casaban y tenían hijos que se criaban con sus padres hasta la edad del *uso de razón*, es decir los 7 años aproximadamente. En ese momento, los niños y niñas eran trasladados al hogar familiar original, para ser educados hasta alcanzar la madurez laboral y reproductora y reiniciar el ciclo, mientras sus padres continuaban en el extranjero. Ellos, los padres y adultos emigrantes, regresaban al hogar familiar en cuanto podían ser sustituidos por los más jóvenes miembros de la familia extensa, es decir, no mucho después de los 30 o 35 años, momento de su *jubilación* si tenemos en cuenta la esperanza de vida, inferior a 50 años⁷.

Los soninkés emigrantes no sólo soñaban con el regreso al hogar, sino que, efectivamente, muchos regresaban para ser sustituidos por los más jóvenes.

6. Ahora mismo, el teléfono es casi el único servicio público moderno en Gambia y encuentras teléfonos en lugares sin luz ni agua corriente. Dos o tres veces por semana se llaman unos a otros.

7. De hecho, el grupo social de edad correspondiente a nuestros ancianos, se establece alrededor de los 40 años, a partir del momento en que empiezan a ser abuelos (Kaplan, 1998).

Junto a esta pauta cíclica de relevo, la conciencia de identidad cultural se mantiene, en las condiciones adversas de la inmigración, a partir de unas formas organizativas comunitarias entre los soninkés de una misma familia o zona geográfica de origen, que reproducen el modelo tradicional. Se reúnen en asamblea siempre que les es posible (cada dos meses en nuestro ejemplo, el conjunto de inmigrantes del mismo pequeño pueblo gambiano que estén en España y puedan acercarse) y se toman conjuntamente, tras un largo debate, todas las decisiones necesarias, que incluyen la acogida de recién llegados, la resolución de conflictos en el seno de la comunidad, aportaciones de cooperación a iniciativas familiares o territoriales en su zona de Gambia, organización de viajes y envíos (de personas, dinero, productos y mercancías), atención a los enfermos, organización de las actividades religiosas etc.

Este modelo social de organización se basa en la articulación de tres principios de relación complementarios: la jerarquía (definición de la posición de cada quién respecto de los demás), la solidaridad con los grupos a los que están unidos (relaciones de identidad y de apoyo mutuo) y la redistribución de bienes, perfectamente reglamentada, según la cual cada uno tiene derecho a pedir participación en las ganancias de algunos otros. Este último derecho supone, por cierto, una auténtica pesadilla para los emigrantes que viajan a su país, obligados a distribuir dinero entre montones de personas que tienen derecho a pedirselo y que jamás creen que no hay más.

La jerarquía se decide por la combinación, minuciosamente reglamentada, de tres factores: la condición social de la familia en relación a las otras; el sexo y la edad, por este orden. Cuando dos soninkés se encuentran, en cualquier lugar del mundo, siempre consiguen establecer cuál de los dos, en última instancia, tomará las decisiones tras escuchar al otro⁸.

Esas pautas de comportamiento en la emigración (el relevo y la ayuda mutua) han asegurado la continuidad —siempre relativa— de la identidad y de la cultura soninké, y sustentan unas formas de vida que, a su vez, son una ayuda crucial para resistir a las adversidades en el esfuerzo de migración. Parecen ser elementos vitales para mantener la cohesión social y cultural, tanto en el hogar como en una situación de diáspora.

Por supuesto, algunos de esos mecanismos aparecen en todas las migraciones y sostienen la pervivencia de rasgos de la cultura de origen en los nuevos destinos: los inmigrantes de origen andaluz en Catalunya siguen yendo de verano a los pueblos de donde proceden o mantienen asociaciones culturales específicas, por ejemplo. Sin embargo, en nuestra experiencia de contacto con grupos de inmigrantes de diversa procedencia, los mecanismos organizados para mantener la identidad y la cohesión de grupo en la comunidad soninké nos parecen, por su extensión sistemática y por el grado de participación, más eficientes y generalizados que en otras comunidades. Por lo que sabemos, los soninkés que no participan de esas relaciones son muy excepcionales.

En ese contexto general, podemos aproximarnos a sus ideas y actitudes

8. Los interesados en saber más acerca de esta cultura pueden acceder con facilidad a un texto sobre su lengua que, además, contiene ciento cincuenta páginas de información preciosa sobre la historia y la vida social soninké (Grier, 1996).

respecto a la educación y a la práctica de trasladar a sus hijos para ser educados en el lugar de origen de la familia, como una más de las estrategias orientadas a mantener la continuidad cultural.

Modelos educativos soninkés

La crianza y educación de los hijos se fundamenta en los modelos de vida familiar, naturalmente. Las familias se estructuran de forma extensa y a partir de la filiación masculina. El domicilio es común a todos los hermanos varones, cada uno de los cuales establece una casa propia dentro del hogar familiar. En cada casa hay un varón con sus mujeres e hijos que, a su vez, cuando se casan, disponen de su propia habitación hasta que establezcan una casa que, junto a las de sus hermanos, determinará un nuevo hogar común. Las mujeres se trasladan al domicilio del esposo y pertenecen a su familia, aunque mantienen el contacto con sus propios padres y familiares.

La familia de nuestro ejemplo incluye tres generaciones. La primera consta de tres varones (el mayor ya falleció) y siete esposas. La segunda generación se compone de 27 hijos y 15 hijas. Algunas de las hijas se han ido a vivir a casa de sus esposos, mientras que las bodas de los varones han incorporado nuevas mujeres al hogar. De esos matrimonios han nacido ya un buen número de nietos/as, cuyas edades se entremezclan ya con las de sus tíos menores. En conjunto, en el hogar, en un momento concreto, convivían 42 personas, aproximadamente la mitad de sus miembros. De los hijos varones sólo 12 estaban en el hogar; los 15 restantes estaban en el extranjero, en los países mencionados antes.

En el pueblo habría alrededor de una docena de hogares como el descrito. Eso quiere decir docenas y docenas, por lo menos, de niños: la primera imagen que llama la atención al llegar a cualquier pueblo africano.

Como toda la comunidad, la vida de los niños y niñas está organizada y jerarquizada con todo detalle: cada uno sabe cuál es su lugar y cómo debe comportarse.

Los niños se organizan en grupos de edad que corresponden, más o menos, a nuestras etapas escolares. Hasta los tres años, están pegados a su madre o hermanas mayores: pegados físicamente, puesto que los cargan en la espalda para seguir haciendo las tareas que corresponden a la mujer a lo largo de la jornada. En esa franja de edad, cualquier otra persona ayuda: si la madre lo necesita, puede dejar al niño en los brazos de quien esté más cerca, sea niño mayor, adolescente o adulto, hombre o mujer, conocido o extraño. Y cualquiera acoge al bebé, lo acuna, juega con él, le alimenta si procede o se lo lleva, hasta que lo deja en otras manos. A nuestra mirada occidental, sorprende la sabiduría de todos en cómo manejar bebés, cómo cambiarlos y lavarlos, la seguridad de sus movimientos al sostenerlos o cómo entretenerlos, sean hombres o mujeres, a cualquier edad. El excelente y precoz desarrollo psicomotor de los bebés tendrá mucho que ver con estas prácticas generalizadas. Por otra parte, a nuestra mirada le sorprende que, aunque todo el mundo habla continuamente en una vida social per-

manente –rara vez se ve a alguien sólo o silencioso, excepto si viaja de un lugar a otro en ese interminable ir y venir africano– casi nunca se habla directamente a un bebé: se le tiene, se juega con él y se le dirigen sonidos y palabras, pero no se mantienen *conversaciones*, no se le explican cosas, todavía. También eso se nota en el desarrollo del lenguaje, quizás algo más tardío, aunque no peor que el de nuestros hijos.

Y raramente se ve llorar a un niño si no es por hambre, daño o enfermedad. Jamás vimos una rabieta, ni pedir constantemente cosas (¿qué cosas?), ni competencias por el poder en relación a sus iguales, ni reclamar la atención exclusiva de los adultos ni otras manifestaciones habituales en nuestro sistema de crianza de los niños.

En la etapa de *educación infantil*, los niños y las niñas se agrupan ya con sus pares, en grupos reducidos, como de escuela unitaria (entre seis y diez pequeños, de entre dos y seis o siete años). Comen en su hogar, con sus madres. El resto del tiempo corretean, juegan, exploran y amplían su territorio, charlan, hacen pequeños encargos para los mayores y, sobre todo, miran, con ojos enormes y llenos de curiosidad, siempre alrededor de los mayores, entre sus tareas, en la casa, en las calles, en el campo, cerca de las tiendas o lugares donde se tome té... Se organizan solos: tienen claro en cada momento quién decide y quién impone orden. Los conflictos o peleas, son resueltos rápidamente por los mayores del grupo. En caso de alboroto excesivo, cualquier adulto cercano impondrá orden con un grito de efecto inmediato; raramente, puesto que, cerca de los adultos, los niños se mantienen prudentes. Nunca vimos pegar a ningún niño (lo que sólo significa que es algo poco usual), aunque sí les amenazaban cuando molestaban. Los mayores del grupo no sólo cuidan a los pequeños: les educan e instruyen. En estas edades tienen muy pocas obligaciones aparte de mantener un comportamiento general discreto y correcto, ser autónomos, no molestar ni venir con monsergas, hacer algún encargo, etc.

En la etapa primaria, aumenta el nivel de tareas pero se mantienen de todos modos en grupos reducidos, de edades diversas. Desayunan en casa, pero comen y cenan con el líder de la familia (el varón mayor), en un espacio sosegado, de cerca de una hora de duración, dos veces al día, en el que no sólo aprenden a comportarse, sino que atienden a las explicaciones, narraciones, instrucciones, consejos, hacen y responden preguntas, y reciben lecciones acerca de la compleja reglamentación de la vida social, de la naturaleza, de la historia de sus antepasados, de la religión y, también, de la numeración, el cálculo y los problemas y acertijos. Ese sería, más o menos, el currículo básico –la calidad del maestro, por supuesto, es diversa– que se acompaña de una intensa educación tecnológica: a esas edades deben aprender a recoger leña, la agricultura y la ganadería, manejar herramientas, construir objetos (por ejemplo esos maravillosos vehículos con calabazas, troncos, etc.), intentar cazar y pescar, interpretar huellas y señales, conocer el bosque y los caminos y animales que les rodean, identificar los peligros y animales dañinos, hacer pequeñas curas, etc. Dondequiera que haya un adulto trabajando – las mujeres a lo largo de todo el día, los varones ocasionalmente– hay siempre un grupo de edad de primaria, observando, ayudando, imitando, bromeando, aprendiendo... y, a veces, molestando; ya sea con las mu-

jeros que trabajan en casa o en el campo, ya sea con los hombres que arreglan una moto o vehículo, pintan la casa, matan una res, hacen remiendos diversos... lo que sea.

Luego está la adquisición de esa espectacular competencia plurilingüe africana, surgida del contacto diario con lenguas diversas. En la zona del ejemplo, además del soninké, convivían el fula, el malinké y el diola. Y pasaban continuamente viajeros de otras lenguas. Cualquier adolescente puede manejarse comunicativamente en dos o tres lenguas. Eso les será muy útil cuando tengan que emigrar (Maruny y Molina, 1999).

Y por último la enseñanza del lenguaje escrito, la religión y la cultura musulmana. Al caer la noche, después de cenar, los niños y niñas de primaria preparan el lugar, lo barren y limpian, colocan alfombras en un círculo y prenden en el centro la fogata que iluminará sus tablillas, con la leña que han acarreado. Durante una hora, recitarán y aprenderán a leer y a escribir el árabe clásico: el alfabeto con el que escribirán sus mensajes a la familia desde cualquier lugar de la tierra⁹. Esta clase de lenguaje escrito y religión puede hacerse también al mediodía, si hay tiempo y profesores disponibles y si no es la época de lluvias en la que todo el mundo, niños incluidos, deben trabajar las doce horas de luz solar.

La clase de lengua y religión tiene, además, una función muy importante: revela las habilidades de cada cual para las tareas de estudio. Los niños y, excepcionalmente¹⁰, algunas niñas, más hábiles para estudiar, serán encaminados a una secundaria que, generalmente, será una escuela coránica de calidad: fácilmente en Malí o en Senegal o más lejos incluso, y a partir de la pubertad. Esa experiencia infantil es a menudo comentada, amistosamente, en la escuela de adultos, en relación a las dificultades de aprendizaje: ya saben quién aprenderá más fácilmente a partir de su experiencia de aprendizaje del Corán. Y raramente se equivocan.

Excepcionalmente —uno sólo en la familia del ejemplo, en medio rural— los más hábiles para el estudio sistemático irán a una escuela pública, es decir, inglesa (en Gambia). Ahí aprenderán la cultura académica occidental imprescindible para manejarse con la administración gubernamental (moverse en las agotadoras oficinas y servicios de la capital; conseguir visados y billetes para emigrar, etc.) y, eventualmente, para conseguir una beca universitaria o emigrar hacia EEUU o Inglaterra o cualquier país de la Commonwealth.

El resto seguirá aprendiendo su currículum de habilidades básicas. Y ahí, en la pubertad, en las niñas a partir de los nueve o diez años, es cuando se produce la discriminación de género: la mayoría de las niñas pasarán a quedar limitadas a compartir las duras tareas —también las chanzas y bromas— de las mujeres, trabajando desde el amanecer (los ricos ritmos de sus morteros despertarán suavemente a todos), hasta después de la cena, cuando, por fin, podrán compar-

9. Cómo consiguen escribir en letras árabes la lengua soninké, tan distinta fonéticamente del árabe, es, para mí, un enigma que sería precioso desvelar.

10. No tan excepcionalmente, quizás. Entre las mujeres soninké inmigradas en Cataluña, A. Kaplan (1998) ha recogido el dato de que el 44% han cursado estudios coránicos durante más de siete años. El 11%, en cambio, había cursado estudios en escuelas públicas (inglesas) de la misma duración. Todas las mujeres habían estado escolarizadas en alguno de esos dos tipos de escuelas.

tir, en igualdad con todos, el té, las bromas relajadas, la conversación, la hospitalidad, las noticias, la música y la radio... Durante el día cuidan de los campos y del ganado, muelen y criban el cereal, barren, cocinan, lavan los cacharros, hacen jabón, sacan y acarrean el agua de pozos –¡a menudo sin polea!– lavan ropa horas y horas, amamantan, cuidan de niños y ancianos... La vida, en el campo del Sahel, es muy dura para la mujer. Sin duda ejercen derechos importantes: por ejemplo, en tanto que propietarias del ganado, son las administradoras del capital (fondos de reserva) familiar, pero no podemos enmascarar la injusticia de su situación, semejante a la de nuestras abuelas, especialmente en medio rural.

Habría que añadir, pero no dispongo de suficiente información, las enseñanzas transmitidas formalmente por los depositarios de la memoria y la historia de los antepasados (los *geseru*), por las canciones de los *griots* y en las ceremonias de iniciación.

En el intento de acercarnos al punto de vista soninké, se nos puede tachar de dibujar un horizonte idílico, una visión rousseauiana de la vida en Gambia. Por supuesto, la vida en África no es idílica: hay pobreza, enfermedades, trabajo infantil y maltrato, discriminación de la mujer, guerras y problemas sociales de todo tipo (Kapuściński, 2001). Y también limitaciones a las libertades individuales, excesivo control social, etc. Pero no se trata de decidir cuál es la mejor cultura, sino de ponernos en su lugar y comprender sus puntos de vista. Tampoco nuestra cultura es maravillosa: el consumismo y el pensamiento único limitan la libertad individual; las libertades cívicas son frágiles; los derechos humanos no son para todos y no estamos exentos de fundamentalismos e integrismos. Lo mejor de nuestra civilización, el bienestar, se mantiene a costa de la pobreza de los demás. Lo peor, la agresión destructiva de la tierra y de los pueblos distintos, apenas tiene límites. La vida de los inmigrantes aquí, en los ghettos de las grandes ciudades de occidente, no es el paraíso que sueñan o imaginan los que se quedaron allá.

La interrupción del ciclo de relevo generacional

La globalización ha cambiado los ritmos y hábitos seculares de la comunidad soninké. Por siglos y siglos, la emigración, generalmente a pie, puesto que no hay caballos ni camellos ni otras monturas en África negra, permitía o bien llevar a los niños pequeños a los hogares de origen o bien constituir comunidades soninkés estables en cualquier punto del continente: en casi todas las grandes capitales africanas y en los territorios que van desde Mauritania hasta el Sudán hacia el este y desde el Sahara hasta Angola y Zambia hacia el sur. Aunque ignoramos lo que sucede ahí con el paso del tiempo, parece que en toda esa extensión de África, la lengua soninké se sigue utilizando tras generaciones de migrantes, con todo lo que eso indica de continuidad cultural (Girier, 1996), aunque, sin duda, aparecerán fenómenos de mestizaje cultural, integración, asimilación y aculturación, como en todas partes.

Desde mediados del siglo XX, los soninkés han podido acceder a los países industrializados, gracias a los modernos medios de transporte. Además, han

sido conducidos a los países ricos por los efectos de la globalización económica: deterioro del nivel económico en la mayoría de países del mundo, deforestación, sequía, hambruna, guerras causadas por el control del petróleo, de los diamantes...

En nuestros países les resulta muy difícil reproducir sus estilos de vida o mantener la continuidad cultural. Se ven forzados a aculturarse, es decir a sustituir su cultura por otra. Una alternativa podía consistir en el retorno de los padres inmigrantes y en el traslado de sus hijos al hogar originario para ser educados conforme a su propia cultura.

Los primeros soninkés españoles llegaron a mediados de los 80 y tuvieron tiempo de traer a sus esposas, tener hijos y devolverlos a su país a educarse, como era menester. Incluso algunos pudieron regresar a Gambia y fueron sustituidos por hermanos y primos más jóvenes, manteniendo el ciclo secular.

Pero enseguida se dieron tres circunstancias graves que impiden el retorno de los niños pequeños y, además, el de sus padres. Una es que los niños africanos criados en Occidente, mueren en África, víctimas de enfermedades y epidemias para las que no están preparados¹¹. Desde luego, eso es una tragedia que frenó el retorno de los niños, aunque algunos padres —nos constan intentos en otras ciudades de Girona— intentaron evitarlo trasladándolos ya algo mayores, sin resultados.

En segundo lugar, las leyes contra la inmigración se endurecen. Eso no detiene el flujo migratorio como es sabido, pero hace muy incierto el relevo y empuja al no retorno: siguen llegando inmigrantes, pero muchos de los que lo intentan no lo consiguen, por lo que va a ser muy difícil prever y organizar el relevo. Por ejemplo, hasta mediados los 90, en España, era habitual que el mismo pasaporte del que regresaba sirviera al familiar joven que le sustituía. Ya no: en la aduana han aprendido a distinguir sus rostros, exigen huellas dactilares y se han sofisticado los medios de control.

En tercer lugar, las condiciones de vida en Gambia, como en toda África, han empeorado grave y rápidamente, en muy poco tiempo. El cambio climático está provocando sequías y cambios en el ritmo de las lluvias. Todos coinciden en que hace tan sólo 10-12 años, las cosechas eran, generalmente, mucho mejores: las familias no pasaban hambre y el dinero de los inmigrantes servía para acumular capital y acceder a otros bienes. Ya no: llevamos varios años en que una parte importante del dinero remitido debe invertirse en comida. Otra parte importante se pierde en billetes de avión, para intentos de emigrar que fracasan una y otra vez por el cierre progresivo de fronteras. Tener a familiares en la inmigración ya es una necesidad vital para la supervivencia de los que se quedaron.

Todo ello conduce a hacer inevitable el no retorno, a enfrentarles a la necesidad de instalarse aquí y aceptar que sus hijos van a crecer y a vivir en este mundo extraño, en el que deberán proseguir la lucha por mejorar la vida de todo el amplio grupo familiar.

11. En nuestro pueblo de La Bisbal d'Empordà, los cuatro primeros niños soninké que regresaron a África, murieron en menos de 18 meses. Y no eran los únicos. Ningún padre, en el pueblo, ha vuelto a trasladar a ningún niño. Por supuesto, sabemos de niños que han sobrevivido.

Eso les afecta en primer lugar a sí mismos: su firmeza y capacidad de resistencia frente a las dificultades de la emigración se basaba en buena parte en la certeza de la provisionalidad y el retorno. Ahora empiezan a darse cuenta, angustiados, de que van a tener que quedarse, algo que no habían previsto.

El no retorno genera consecuencias, también, en los lugares de origen. Por una parte, se van de allí los más emprendedores y capaces. También se pierde la posibilidad de fecundación cultural, de intercambio real: los que vinieron aquí siguen soñando unas formas de vida cada vez más alejadas de la realidad de allá y los de allá también construyen un mundo imaginario acerca de la emigración. La llegada del dinero de los que se fueron, un maná gratuito para ellos, genera problemas: los emigrantes acusan a los que se quedaron de no luchar por buscarse la vida; los de allá les ven como egoístas, insolidarios, olvidadizos.

Otra consecuencia afecta a sus hijos: deben resignarse a que crezcan y se hagan adultos en un medio cultural que les es extraño. Y a que sigan en nuestras escuelas.

Cómo perciben nuestro sistema educativo

¿Cómo ven los padres soninkés nuestras escuelas? Por lo menos hay tres factores a considerar, que se combinan de distintas formas en cada caso:

1. El desconocimiento y la inexperiencia escolar. Aunque es cierto que entre los emigrantes soninkés, como en todos los otros grupos, existen personas con formación escolar europea y títulos universitarios, la mayoría proceden de zonas rurales, y su experiencia educativa es aproximadamente la que hemos descrito. Desconocen el funcionamiento de nuestras escuelas, organización, objetivos, relación de los alumnos con sus maestros, etc. Y no tienen experiencia ni conocimiento que les permita ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Sólo indirectamente pueden ayudarles en sus rendimientos y conducta escolar, con sus consejos y con la importancia que otorgan a la educación.

2. La escuela, transmisora de cultura, de una cultura concreta, es, naturalmente, vista con recelo por familias de otras culturas. Por eso, los europeos siempre hemos creado nuestras propias escuelas allá donde hemos ido. Y en el grupo soninké, ese recelo viene de muy antiguo y constituye una marca de identidad.

3. Sin embargo, la mayoría de los padres soninkés valoran enormemente el éxito escolar de sus hijos. Están convencidos de que nuestra escuela les va a dotar de mejores recursos para mejorar su vida y la de sus descendientes. Y lo que sí transmiten a sus hijos es el empeño, la resolución, la firmeza en conseguir su objetivo, que ellos han necesitado para emigrar y sobrevivir.

Les preocupa, sin embargo, el problema de los efectos de esta aculturación de las segundas generaciones que, hasta ahora, los soninkés intentaban paliar. Temen la pérdida de la lengua, de sus formas de vida, de la identidad personal y de la cultura colectiva.

El proceso de pérdida de la lengua soninké en la segunda generación es muy rápido. En Francia, el 50 % de los padres africanos emigrantes no hablan

habitualmente, a sus hijos de cinco años, la lengua en que les hablaban a ellos a esa edad: la misma proporción que se da entre los emigrantes españoles en Francia (Héran, Filón y Deprez, 2002). Entre nuestros amigos, aquellos que viven aislados en pueblos y ciudades, cuyos hijos no tienen contacto diario con otros niños soninké, ven cómo sus hijos les hablan en catalán o en castellano aunque ellos les hablen en soninké.

En cuanto a las formas de vida, los niños y niñas soninké que conocemos aquí, criados sólo por su madre, en pisos, con pocos hermanos vividos como rivales, son tan llorones, consumistas, teleadictos, exigentes, competitivos, déspotas y encantadores como los nuestros¹². Su posición en el seno de la familia cambia: a menudo, sus padres deben confiar en ellos –más competentes– para manejarse en muchas situaciones: la relación con los servicios sanitarios, escolares, la comprensión de las cartas que se reciben, etc. Ahí surgen conflictos en la toma de decisiones y en la autoridad. Los padres se sienten inseguros, criticados y menospreciados por sus hijos. Los modelos culturales familiares no les resultan eficientes aquí. La jerarquía social, la solidaridad y la ayuda mutua, fundamentos de la forma de vivir de sus padres, se rompen.

En cuanto a la identidad, que se construye en grado decisivo por la forma como son vistos por los demás, los hijos ya no son vistos como soninkés –ni ellos sienten compartir la identidad de sus padres– a la vez que perciben constantemente que aquí no se les reconoce tampoco como catalanes, españoles ni europeos. Si eso sucede, durante generaciones, en las migraciones interiores, dentro de un mismo estado, ¿qué no sucederá con los hijos de los soninkés?

Los riesgos no son imaginarios. En condiciones de concentración masiva, todas las estadísticas escolares, en todos los países receptores que conocemos, muestran que el desarraigo y el fracaso escolar es mucho más alto entre hijos de inmigrantes, durante generaciones; que en las grandes concentraciones urbanas, surgen ghettos y marginalidad tanto en EEUU como en Europa; que a menudo no viven su experiencia vital como suma de experiencias y culturas, sino como pérdida y negación, y que se tarda generaciones en dar origen a nuevas culturas que enriquecen la humanidad diversa –la afroamericana, la afrobrasileña, como ejemplos– mientras vemos cómo se pierden lenguas y culturas de las que podríamos aprender modos distintos que los nuestros de convivir y de relacionarnos con el mundo y con los seres humanos, modos quizás no tan destructivos ni invasores como los que caracterizan a los europeos.

El cambio, la mezcla y la sustitución de culturas son hechos sociales inevitables y no necesariamente negativos. Sin embargo, pueden darse de formas muy agresivas, generando enormes sufrimientos o pueden suavizarse reconociendo las dificultades, estableciendo puentes, reflexionando juntos, poniéndose en la medida de lo posible en el lugar del otro. La escuela puede ayudar, aunque no solucionar todos los problemas; pero eso nos exige ser críticos activos contra el etnocentrismo de cada uno de nosotros, luchar contra la segregación y la marginación.

12. A. Kaplan (1998) recoge uno de los peores insultos que los adultos hacen a los niños: *tubabo kandingo*, en malinké, que traduce como *niño blanco mal educado, que no respeta a sus mayores*.

Interrogarnos sobre la cultura que transmitimos e imponemos al mundo, también en nuestras escuelas.

REFERENCIAS

- Girier, C. (1996). *Parlons soninké*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Héran, F., Filon, A., Deprez, Ch. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle. *Population et Sociétés*, bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques, febrero 2002. Investigación presentada por Christine Deprez en el XXIII Seminari de Llengües i Educació, Barcelona mayo-junio 2002.
- Kaplan, A. (1998). *De Senegambia a Cataluña. Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Kapuściński, R. (2001). *Ébano*. Barcelona: Anagrama.
- Maruny, L. y Molina, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 26, 55-64.
- Maruny, L. y Molina, M. (1999). *Competencia comunicativa en adultos gambianos*. Memoria de Investigación, no publicada. Barcelona: Fundació Bofill.
- Sonko-Godwin, P. (1988). *Ethnic groups of The Senegambia*. Banjul: Sunrise Publishers, Ltd.

