



TEPSIS PAPERS Septiembre 2015

Noëlle Burgi & Georgia Soumara

¿QUÉ DICEN LOS NIÑOS DE LA CRISIS HUMANITARIA DE GRECIA?

¿Qué cuentan los niños griegos de entre diez y doce años sobre la « crisis » económica y social ? En vez de hablar en su lugar, ¿cómo lograr que rindan cuenta de su experiencia vivida a través de representaciones, actitudes y reacciones? Y, al hacerlo, ¿cómo ganarse su confianza, cómo darles la posibilidad y la libertad de trabajar para que se enriquezca su relación con el mundo, consigo mismos y con los demás? A ello apunta la investigación realizada en 2014 en varias escuelas elementales de la periferia occidental de Tesalónica, segunda metrópolis de una Grecia hondamente afectada por las consecuencias sociales de las políticas de austeridad impuestas al país por los acreedores europeos a partir de 2010 : caída vertiginosa (de más de 25 %) del Producto Interior Bruto (PIB), incremento de impuestos y tasas por un valor de 337 % de la carga impositiva de los menos favorecidos (1), explosión del desempleo masivo (25 % en promedio), drásticos recortes presupuestarios para la protección social y los servicios públicos...

Noëlle Burgi
CNRS, CESSP - Université Paris I

Georgia Soumara
Conseillère pédagogique du 5ème Rectorat d'Académie
d'enseignement primaire du département de Rodopi en Grèce

Palabras clave **Grecia** **Crisis Humanitaria** **Niños** **Crítica pedagógica** **Solidaridad**

Referencia electrónica <http://hal.archives-ouvertes.fr/TEPSIS>

Laboratoire d'Excellence

tepsis

Transformation de l'Etat
politisation des sociétés
institution du social

El método llamado de investigación-intervención nos ha parecido ser el que mejor se ajustaba a la finalidad del estudio. Como lo indica su propio nombre, no se trata únicamente de una contribución a la investigación– la producción de un conocimiento factual (recogida de datos), teórico y metodológico– sino, a la vez, de una intervención en un aula de clase (mínimo de tres sesiones de dos horas por clase y centro), con ayuda de técnicas tomadas mayormente del arte (dibujo, teatro). Su propósito consiste en impulsar un enriquecimiento individual y colectivo liberando la creatividad y propiciando una serena confrontación de puntos de vista y visiones del mundo (2).

Hasta la fecha, la investigación se ha llevado a cabo en tres de los cinco centros programados. He aquí algunos de los resultados obtenidos situados en su contexto.

DEL ARTE DE HABLAR EN EL LUGAR DE LOS NIÑOS

En los niños repercuten directamente los efectos de los programas de austeridad implantados a nivel nacional y transnacional desde 2010. El presupuesto griego para la educación se ha reducido en un 33 % entre 2009 y 2013 (3). Los notables recortes operados a todos los niveles han dado lugar a numerosos cierres y fusiones de escuelas primarias, a una reducción de 60 % de la dotación para gastos de funcionamiento y calefacción así como a un neto deterioro de las condiciones de trabajo y aprendizaje. ¿Qué va a ser de los jóvenes y *niños de la recesión*, se pregunta el título de una encuesta publicada en 2014 por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) ? De los cuarenta países estudiados, Grecia es el que ostenta la tasa de pobreza infantil más elevada : de 2008 a 2012, ha pasado de 23 % a 40,5 % y sigue en aumento desde entonces. En muchos hogares padre y madre se encuentran en el paro; en otros, el sueldo y/o la pensión de jubilación no bastan para atender las necesidades más elementales : techo, alimentos, calefacción, atención médica, ropa, actividades extra-escolares, vacaciones... La periferia al oeste de Tesalónica era ya una zona desfavorecida antes de 2008; ahora, se concentran en ella toda suerte de dificultades sociales.

(1) Véase T. Giannitsis et S. Zografakis, « Greece: Solidarity and Adjustment in Times of Crisis », *IMK Study*, n° 38, IMK-Hans-Böckler Stiftung, Marzo de 2015.

(2) Se trata del dispositivo preconizado por Georgia Soumara quien lo ha practicado durante largo tiempo, primero en las clases de la escuela elemental donde enseñaba y, más tarde, en talleres para adultos (formación de maestros) cuando ejercía de Asesora Pedagógica (Inspectora de la Educación nacional). Para este trabajo, asumió el papel de maestra junto con Noëlle Burgi, participante observadora. Sobre el método de investigación-intervención, véase: C. Mérini y P. Ponté, « *La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques* », *Savoirs*, 16 (1), 2008, p. 77-85 ; F. Torchon y J. M. Miron (dir.), *La recherche-intervention éducative. Transition entre famille et CPE*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2004.

(3) D. Vaughan-Whitehead, « Is Europe Losing Its Soul? The European Social Model in Times of Crisis », in *The European Social Model in Times of Economic Crisis and Austerity Policies*, Ginebra, OIT 2014, p. 9-60.

¿Y qué decir de los niños? ¿Cómo hablan de la « crisis »? La mayoría de las publicaciones que existen en Grecia exponen la opinión de los adultos sobre los niños. En lo poco que se han ocupado del tema, las instituciones económicas y políticas europeas abordan el tema de las consecuencias de las políticas de austeridad (en Grecia y en otras partes) desde el prisma de la « resiliencia » - mental principalmente - ante la adversidad, de la capacidad de adaptarse y « salir adelante » en las situaciones más extremas. Partiendo del supuesto de que dicha resiliencia se encuentra muy desigualmente repartida entre individuos y colectivos, se dedican importantes fondos públicos o privados a financiar a equipos de investigadores y de psicólogos encargados de evaluar la resiliencia diferencial de las poblaciones de Europa o de elaborar programas de « prevención de riesgos ».

En Grecia, la Fundación Stavros Niarchos, por ejemplo, subvenciona uno de esos programas para las escuelas (4). Equipos de psicólogos se ocupan tanto de maestros como de alumnos, ayudándoles a operar su propio « ajuste positivo » a partir de los síntomas de la crisis (tristeza, depresión...) pero no de las causas. Organizan actividades para recobrar, a nivel individual o colectivo, el optimismo, la confianza en sí mismos y en su valía, un ambiente y unos comportamientos sociales « positivos », la sensación de que « las cosas van bien », unas buenas relaciones en clase y en el entorno (familia, amistades...). Sin ánimo de ignorar la validez de los estudios o programas de índole crítica que hayan podido realizarse dentro del label « resiliencia », al igual que otros investigadores (5) observamos que el trato social llamado « preventivo » desarrollando la « resiliencia » suele obedecer a una agenda de trabajo específica : la de inducir la creencia de que hay que hacerse a la (gran) precariedad, controlar el « desorden », los comportamientos « antisociales », los disturbios del orden público legitimando, llegado el caso, medidas de excepción y/o de recurso a la fuerza.

UN PLANTEAMIENTO CRÍTICO, INTERACTIVO Y ESCENIFICADO

Nosotros, por nuestra parte, hemos optado por un enfoque diametralmente opuesto. Hemos decidido no asumir el papel del experto y tratar a los alumnos como personas enteramente dignas de ser escuchadas, capaces de calificar por sí mismas el fenómeno llamado « crisis », de debatir los problemas y de idear soluciones. Además de celebrar entrevistas no dirigidas con docentes, directores de centros y sindicalistas, elaboramos un protocolo de intervención interactiva en clase, alternando diálogos, juegos interactivos, trabajos en grupo, « sesiones de brainstorming », dibujos y representaciones teatrales. Estas últimas, si bien hacen uso de técnicas de teatro se distinguen de éste en que no pretenden preparar un espectáculo para un público exterior. El juego teatral va enteramente dirigido a los

(4) « Connecting for Caring »: <http://www.connecting4caring.gr/research/active/c4c>.

(5) Por ejemplo: G. Frerks, J. Warner et B. Weijs, « The politics of vulnerability and resilience », *Ambiente & Sociedade* (São Paulo), 14 (2), 2011, p. 105-122.

participantes de manera que, una vez que los niños aceptan la idea de participar, inspirándose en su experiencia vivida, contribuyan activamente a la creación del proyecto teatral, o bien asumiendo un papel e improvisándolo, o bien observando a los actores, para, al final, comentar todos juntos lo ocurrido. Se trata de un sistema que les inspira la confianza necesaria para desvelar con libertad su fuero interno por conducto de un personaje, para expresarse a partir de *otro lugar* imaginado, dando rienda suelta a su inventiva, para ahondar en su relación con los demás, con el mundo exterior y para descubrir experiencias y emociones comunes.

En función del método elegido, la intervención en las escuelas se organizó sucesivamente en torno a dos grandes temas : (a) la crisis en la sociedad griega y más allá de ella, y (b) las maneras de afrontarla, tema, este último, tratado en relación con la noción de *solidaridad*. Al dar la palabra a los niños, lo que queríamos era recoger datos sobre su manera de percibir, reaccionar y situarse ante la realidad social pero también queríamos propiciar y fomentar las transformaciones inducidas por las actividades e interacciones entre los actores en su manera de captar el mundo, a los otros y a sí mismos. A juzgar por lo que nos comentaron, la experiencia les ayudó a tomar conciencia de lo que vivían y sentían los demás aún cuando no siempre compartieran exactamente los mismos problemas.

Antes de restituir algunos retazos de la contribución de los niños, conviene comentar las dificultades inherentes a la metodología seguida.

LÍMITES DEL ENGOQUE

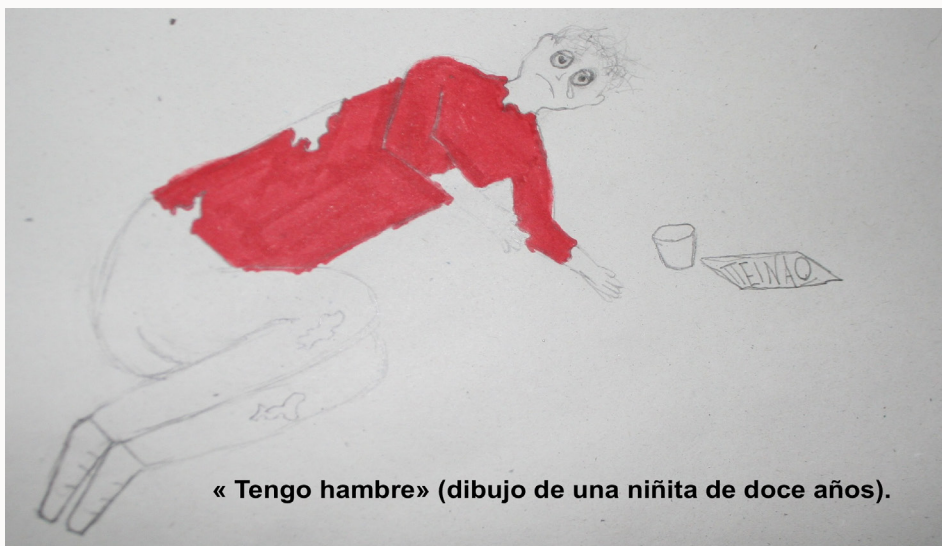
Entre los problemas que plantea, nos topamos con el del tiempo. Al inicio de cada sesión es necesario (re)crear un clima de confianza mutua entre todos los participantes para que pueda surgir la libertad de expresión de los alumnos y para que acepten las reglas del juego (los muy escasos que deciden no acatar las consignas o no participar, lo hacen sin restricción alguna). Dicha etapa requiere tiempo, variable en función de la situación, muy difícil a veces, por lo que puede sufrir cierto retraso la ejecución del programa. De todos modos, seis horas por clase y centro (límite de tiempo impuesto por el Ministerio de Educación) no bastan para llevar a buen término un proyecto como el nuestro. De ahí que lo hayamos concebido como una etapa inicial tras la cual los maestros se encargarían de proseguir por su cuenta el programa hasta el final de curso. Dos de ellos se han comprometido a hacerlo y lo están haciendo. Pero nosotras no participamos como observadoras (excepto en algunos casos excepcionales) por lo que los elementos de información que recibimos son, en parte, de segunda mano. Otra maestra no parece haber contado en su centro con libertad suficiente para tomar el relevo.

Se entiende que la elección de las escuelas para estudio dependa de la cooperación que ofrezcan tanto los docentes como la administración, los directores de los centros, en particular. Cierto es que el hacer uso de formas alternativas de conocimiento y de producción de significado y el incitar a los niños

a tomar iniciativas y a desarrollar su creatividad hace que se recurra a estrategias pedagógicas críticas, opuestas a los planteamientos y prácticas dominantes de disciplina, orientación escolar y transmisión descendiente del saber propias de la institución escolar. Ello explica, que incluso tratándose de un proyecto tan limitado como el nuestro (y reconocido por el Ministerio de Educación griego) haya habido escasos responsables administrativos y docentes dispuestos a recibirnos : sólo el buen conocimiento del sector hizo que acertáramos a saber las puertas que podían abrirse. No obstante, confiamos en recibir una autorización ministerial que nos facilite la continuación de la investigación en otras zonas geográficas (sin descontar las más protegidas de las consecuencias de la crisis) pudiendo así realizar una comparación sociológica más profunda.

MIRADA DE LOS NIÑOS

Lo primero que los niños perciben de la « crisis » son las privaciones materiales : falta de juguetes, mala comida, cierre de escuelas. En las tres escuelas donde hemos trabajado hasta la fecha, hablaban, insistían, dibujaban la pobreza, el hambre, a los sin techo, a la gente urgando en las basuras, los comedores populares, el peso de los impuestos y cargas, el alza de los precios (de transporte sobretodo) el recorte de las pensiones y de los sueldos, la baja de la actividad económica (cierres de comercios, venta de bienes, despidos) pérdida de los ahorros familiares, animales abandonados, deudas, facturas sin pagar, cortes de luz, deshaucios, consecuencias nefastas de los juegos de azar...



« Tengo hambre » (dibujo de una niña de doce años).

Se percatan además concretamente de las consecuencias. Así, por ejemplo, a la pregunta « *¿Qué os viene enseguida a la mente cuando oís la palabra crisis?* », hecha a toda la clase en un « brainstorming » se escuchan contestaciones como :

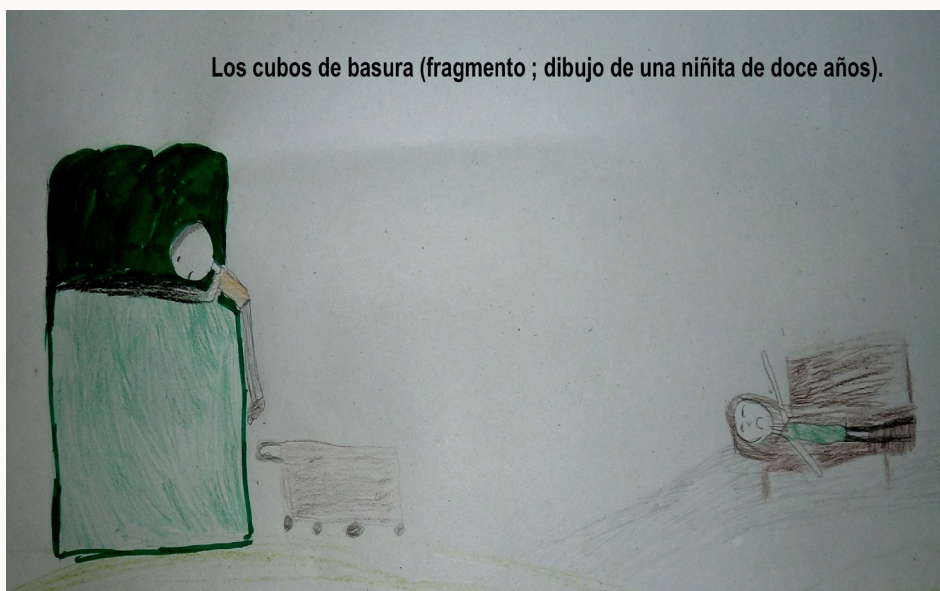
[...] *Problemas familiares, padres que riñen por causa del dinero, que pueden llegar hasta a divorciarse, a que uno de los dos se marche de casa...*

— *Cárcel*

- *Narcóticos*
- *Racismo en todas partes, en la escuela, en la calle, en la política...*
- *... por ejemplo, si alguien reclama justicia, la obtendrá el que más dinero tenga y puede pagársela...*
- *El poder... por ejemplo, te embargan la casa si no pagas.*

Establecen una relación directa entre problemas de dinero y agravación de los conflictos dentro de la familia, entre pobreza y cárcel, entre « crisis » y un sinfín de manifestaciones que se extienden desde el deterioro del medio urbano hasta el suicidio, pasando por enfermedades no tratadas, explotación de los trabajadores a los que nos se paga o se paga poco, maltrato y abuso de los niños obligados a trabajar o a buscar en las basuras, agravación de tensiones en la escuela y en la sociedad, robos, homicidios (« *porque acabaremos en el paro, en la calle y la gente, se matarán unos a otros* »)...

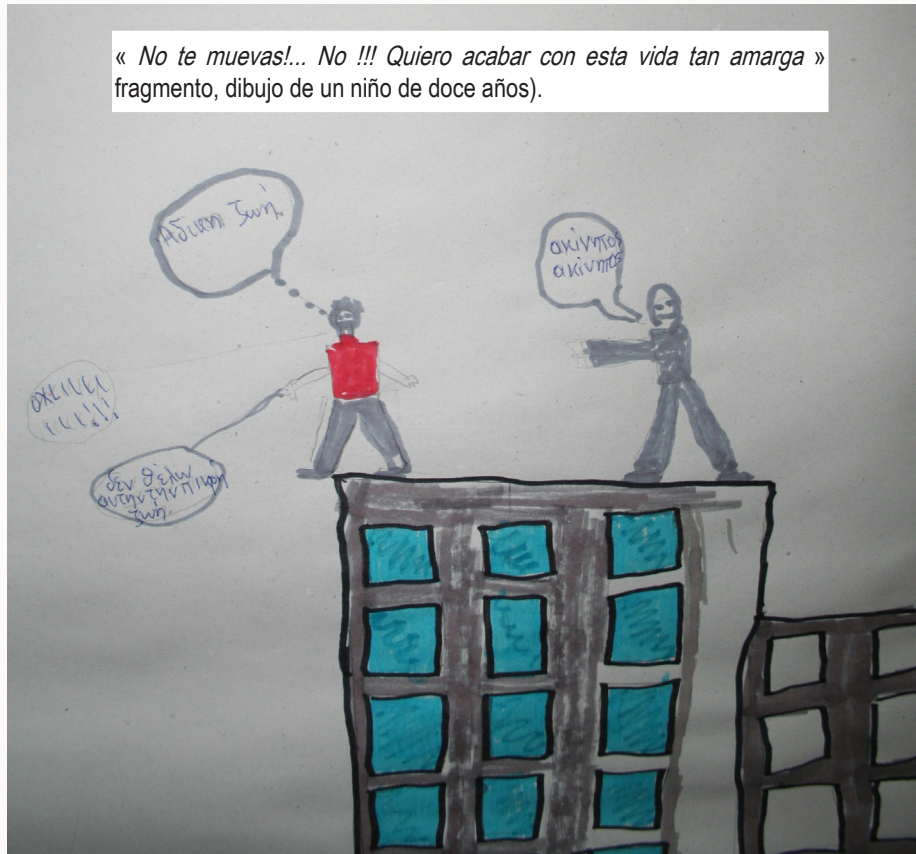
Denuncian a los responsables, nombran a las personas y a los partidos políticos, hablan de la justicia para ricos y del desprecio por los pobres.



No es fácil ni tomar postura ni hallar una vía de solución. A medida que trabajábamos sobre la noción de solidaridad como vía de solución posible, a los alumnos les venían espontáneamente a la mente actos de filantropía, de caridad, de ayuda mutua entre amigos o familiares, de amor al prójimo. Pero también de exit : « *La emigración (...) más de 10 000 personas han emigrado en tres años. Por lo cual, emigrar es una salida pero tan poco está muy bien...* »

Llevó su tiempo definir las formas de organización sociales y solidarias. Se dieron cuenta de que había muchas iniciativas de este tipo en Grecia (clínicas y clases particulares solidarias, por ejemplo), pero que poca gente las aprovechaba o se interesaba. Dos niñas: « *No hay casi nada de ello en Grecia!* », « *... porque [...] a nadie le importa saber si el otro está vivo o muerto.* » De hecho, sus improvisaciones y juegos de roles describían al pobre inmensamente solo. El personaje del « *sin techo* » o del mendigo nunca pedía ayuda porque sabía

« No te muevas!... No !!! Quiero acabar con esta vida tan amarga »
fragmento, dibujo de un niño de doce años).



de antemano que nadie se la iba a dar. « A fuerza de no recibir ayuda, acabó suicidándose » (un chico). Y cuando los alumnos-espectadores se dirigían a ese personaje para proponerle algo solían imaginar que sus padres o incluso ellos mismos tenían mucho dinero (« Mi padre está jubilado, gana mucho dinero, 800 euros al mes »), y que podían darles un techo y un trabajo. Exteriorizaban a la vez fuertes emociones. Al final de una representación teatral en la que uno de los niños-actores se cruzó en Atenas, en un viaje imaginario, con uno de sus amigos que ahora vivía en la calle, le preguntamos:

- ¿Quieres decirnos algo más?
- No creo... Quiero seguir hablando con Georges...
- ¿Por qué razón?
- Porque lo he dejado en Atenas. Estuve a punto de abandonarlo todo y quedarme llorando por la calle ...

Esos niños que hemos conocido, adultos del futuro, tuvieron la suerte de no conocer las fusiones de escuelas y las clases abarrotadas. Eran entre 15 y 20 por clase. Su maestra o maestro, a pesar de su futuro, tan incierto como el de los demás adultos y de la presión en su trabajo de docentes (desvalorizado) conseguían atenderles, ayudarles, hablar con ellos y animarles a que hablaran. Los alumnos, como decía una maestra, hablan y quieren hablar de la crisis en la escuela y en casa. Pero, ¿cuántos serán los que puedan hacerlo libremente accediendo a una socialización cooperativa, que no intolerante ?