

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL CONTACTO ENTRE CULTURAS

Resumen: El presente artículo responde al interés que sigue despertando actualmente el encuentro entre culturas en la escuela y todo lo que ello conlleva en la tarea docente. En concreto, a partir de una investigación llevada a cabo sobre la educación bilingüe en California, se plantean algunas reflexiones que conviene tener en cuenta a la hora de trabajar en contextos escolares de diversidad cultural y lingüística.

Palabras clave: diversidad cultural; choque cultural; identidad; aprendizaje lingüístico.



EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF CONTACT BETWEEN CULTURES

Abstract: This article responds to the interest that continues to raise the meeting of cultures present in school and all that involves in the teaching task. In particular, from an investigation conducted on bilingual education in California, raised some thoughts that should be taken into account when working in school settings of cultural and linguistic diversity.

Keywords: cultural diversity; culture shock; identity; language learning.



IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL CONTACTO ENTRE CULTURAS

Fecha de recepción: 05/05/2010; fecha de aceptación: 10/10/2010; fecha de publicación: 30/11/2010

Irene Verde Peleato
irene.verde@uv.es
Universidad de Valencia

1.- INTRODUCCIÓN

La diversidad lingüística y cultural ha sido siempre una característica de las sociedades humanas; sin embargo, el contacto entre culturas que se está viviendo en los últimos años y sus implicaciones educativas es un fenómeno más reciente que no tiene precedente en la historia de la humanidad (Schechter y Cummins, 2003). Tres factores han hecho que a nivel mundial haya resurgido el interés por la enseñanza de lenguas (Steinberg, 1987; Buttjes, 1991). Uno concierne directamente a que el hombre postmoderno se interesa por las relaciones políticas internacionales, lo que ha generado un aumento considerable de empresas multinacionales que obligan a sus trabajadores a viajar y a desarrollar una competencia multilingüe. El segundo factor determinante tiene que ver con las oleadas migratorias que han obligado a muchos países a dirigir políticas educativas a favor de los estudiantes de minorías lingüísticas (Crawford, 1995; Lindholm-Leary, 2001; Barreto, 2002). El tercer factor es el interés por revitalizar lenguas minoritarias que han sido suprimidas o están en peligro de desaparición. Lo que no cabe duda es que en el siglo XXI la enseñanza de idiomas es más necesaria que nunca en cualquier escuela primaria y secundaria que se precie de ofrecer calidad. Asistimos pues a la creación de un espacio en el que las fronteras se hacen transparentes para los intercambios económicos, científicos y culturales (Gómez Dacal, 2003) y en el que, además, ser competente en más de una lengua es altamente valorado y necesario socialmente (Glick, 1988).

Como apunta el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, es muy importante desarrollar una conciencia intercultural en la que la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio enriquezca una cultura más amplia que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, ubicándolas a ambas en sus contextos. En este sentido, la educación intercultural favorece ampliamente este objetivo (García, 2003).

Basta con asomarse a las aulas españolas para ver un escenario muy diferente al que se nos presentaba hace apenas algunos años. Muy pronto, como ya ocurre en grandes



núcleos urbanos de Norteamérica (Schechter y Cummins, 2003), encontrar en nuestro país un aula monolingüe y monocultural va a ser la excepción. El fenómeno social de la incorporación de alumnado inmigrante en las escuelas españolas es relativamente reciente si lo comparamos con la experiencia vivida desde hace décadas en países como Canadá, Estados Unidos, Alemania o Francia. Esta situación enfrenta al profesorado una vez más porque, por un lado, sobrepasa por encima de cualquier expectativa a aquellos docentes que temen el cambio y, por otro lado, despierta interés en los maestros y educadores que creen en la convivencia y en el mestizaje cultural. De cualquier manera, sea cual sea nuestra postura, no cabe duda de que estamos obligados a la reflexión sobre la puesta en práctica del tan debatido concepto de pedagogía intercultural, entendido por el Consejo de Europa como: (...) una pedagogía intercultural no es ni la yuxtaposición de asignaturas, ni la amalgama de las mismas. El objetivo que se persigue no es una hibridación intelectual de los alumnos mediante una manipulación pedagógica, sino un enriquecimiento y comprensión mutuos a través de aprendizajes basados sobre el fondo cultural de cada uno (...) a fin de que se respete la cultura de cada cual, se valore a los ojos de los demás, y de que la práctica pedagógica se apoye sobre una práctica cultural, en vez de negarla.

Haciendo un análisis rápido de la realidad socioeconómica actual en España a través de las noticias que nos llegan por prensa o televisión, observamos que la llegada de inmigrantes no es un fenómeno aislado ni va a ser un evento transitorio, sino que es una situación que continuará repitiéndose y previsiblemente incrementándose en los próximos años. La presencia de alumnado extranjero constituye un hecho hasta hace poco apenas visible pero ya evidente en la realidad de los centros escolares en España que, indudablemente, no podemos olvidar al planificar cualquier intervención educativa. Nos encontramos ante una situación que nos obliga a replantearnos seriamente la estructuración y organización escolar de cara a dar respuestas adecuadas a la diversidad cultural y lingüística.

2.- EL DESAFÍO DE LA INTEGRACIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA

Entendemos por centro de calidad aquél que ofrece a su alumnado lo que necesita en el ámbito educativo, es decir, aquél que adecua la oferta educativa a las características y necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas. De ahí que los equipos docentes que se precien de una práctica educativa bien hecha deban exigirse, desde una visión de escuela democrática, el desarrollo de programas y estrategias que garanticen la atención



a la diversidad lingüística y cultural del alumnado que atienden fomentando la comunicación entre culturas.

Si queremos una intervención acertada debemos conseguir que los educadores, en primer lugar, perciban al alumnado extranjero como un colectivo enriquecedor (De Gaetano, Williams, y Volk, 1998; Banks, 2001) y no como un colectivo deprivado y “aparte” que requiere un tratamiento diferenciado. Los alumnos que llegan de otras culturas son un elemento más en el conjunto de la diversidad del alumnado en la escuela. En otros países europeos o en Norteamérica la recepción de alumnos extranjeros ha sido una constante a lo largo de finales del siglo XX y comienzos de éste; así pues, proponemos mirar hacia sus prácticas educativas exitosas como punto de partida para buscar la forma de intervención más acertada y desterrar los miedos ante un fenómeno imparables que promete ser socialmente beneficioso. La realidad escolar y social actual en España refleja una variedad étnica, racial, lingüística y cultural que exige que las medidas de compensación educativa, la pedagogía intercultural, la enseñanza del español como segunda lengua⁸ y la formación de profesorado (Jordán *et al.*, 2004; García López, Jover y Escámez, 2010) en estas áreas sean los pilares fundamentales de la atención a la diversidad en las escuelas. El reto que debemos afrontar entre todos es conseguir que la inmigración se perciba positivamente en la vida de las aulas. Es esencial que los maestros destierren la idea de que para ejercer el magisterio sólo basta demostrar competencia en conocimientos académicos y en habilidades pedagógicas. Estas características ya no son suficientes (Banks, 2001; Irvine, 2003). Para ser efectivos en las escuelas de hoy, los docentes deben ser culturalmente sensibles y deben mostrar aptitudes y actitudes de acercamiento hacia las culturas de sus alumnos. Será necesario que en los centros educativos se elimine totalmente la idea de trabajar de forma uniforme con los alumnos (Cobb y Rallis, 2005). Tenemos, pues, que replantearnos en primer lugar si todos entendemos por currículum que atiende a la diversidad cultural aquél que exige un marco democrático de decisiones sobre los contenidos de la enseñanza en el que los intereses de todos queden representados (Gimeno Sacristán, 1995).

Este replanteamiento requiere un cambio de mentalidad en la comunidad educativa, que va desde las familias hasta el profesorado, pasando por la definición de una estructura

⁸ Tal es el caso de Canadá donde hace ya casi dos décadas un periódico local, el *Toronto Star*, decía en uno de sus titulares: Son tantos los alumnos de fuera que llegan a las escuelas de la ciudad de Toronto que necesariamente todos los maestros se tendrán que formar en enseñar inglés como segunda lengua. “... *Teachers have become by necessity, English-as-a-second-language-teachers...*” (Ainsworth, 1988).



curricular diferente, para conseguir que la escuela se convierta en un espacio generador del diálogo entre grupos sociales y culturales diversos, que favorezca una auténtica igualdad de oportunidades. Para que todo ello se haga posible, el primer paso es preparar al profesorado para el cambio (Cazden, 1986; García, 1995) que, hasta ahora, con grandes dosis de imaginación, buena voluntad y mucha dedicación, ha ido resolviendo como buenamente ha podido la acogida y atención de los alumnos de otras culturas. La inmigración tiene sin duda alguna enorme importancia para las escuelas, y el sistema educativo de acogida la tiene a su vez para los inmigrantes (Carabaña, 2006). Recojo aquí las conclusiones del *I Congreso Inmigración y Educación* celebrado en Valencia en el año 2004 porque las consideramos de absoluta vigencia y porque se están repitiendo en sucesivos congresos internacionales cuya temática es objeto de nuestra investigación. “Se nos presenta una oportunidad única para transformar la ética de los ciudadanos en una ética de convivencia interpersonal, para que el encuentro de culturas no sea un “choque” o un “conflicto” sino que se produzca una fusión de horizontes”.

La escuela es un lugar privilegiado para promover la ética intercultural y contribuir de forma creativa a diseñar nuevos modelos de desarrollo, contruidos sobre el respeto a las identidades culturales y el desarrollo integral de las personas. La construcción de Europa sólo será posible si los profesionales de la educación asumimos nuestro protagonismo. Los educadores estamos obligados a promover modelos, referencias o autoridades morales que hagan de Europa un proyecto cultural atractivo que articule el sentido crítico de pertenencia con el sentido de la justicia social.

La integración educativa es un proceso y una oportunidad para discernir el valor de las tradiciones culturales, avanzar en la equidad y la inclusión social, fortalecer los vínculos personales y comunitarios y afianzar las convicciones democráticas. El pluralismo educativo nos exige firmeza moral para no confundir respeto con indiferencia o neutralidad. Así, la calidad educativa no es una referencia instrumental o mecánica, sino una referencia antropológica y moral basada en la equidad social y el desarrollo integral de las personas.

No se puede hablar de una atención aislada desde el punto de vista educativo. Es necesaria la coordinación educativa integral desde distintos ámbitos y en colaboración con todas las instituciones educativas.

Las escuelas necesitan contar con la implicación y el apoyo de las familias y de toda clase de recursos para afrontar la compleja tarea de la atención a la diversidad en sus proyectos educativos. La formación y el cuidado de la familia debe ser una prioridad urgente que asegure la configuración de una comunidad educadora. Las instituciones del



Estado deben ayudar a los centros escolares con los recursos necesarios para desarrollar proyectos de formación y orientación mediadora de las familias.

Es un momento importante para destacar especialmente la función del profesorado y la labor encomiable que desarrolla como educador, como mediador (García López y Martínez Usarralde, 2009) y como potenciador de la educación intercultural y la integración educativa y social. Vivimos en un momento histórico que necesita de la mediación y de los mediadores para multiplicar los lugares de encuentro y generar amistades que superen las fronteras. La mediación como estrategia vital para superar la incomprensión mutua fruto del desconocimiento de la realidad del otro. En este contexto es necesario educar en y para la convivencia y así descubrir las potencialidades educativas que tiene la resolución dialogada de los conflictos (Escámez; García López y Sales 2002).

Las administraciones deben cuidar esta realidad como urgente, tanto en la formación de los profesionales como en la dotación de recursos, que permitan llevar a cabo los proyectos de integración.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores y el conjunto de experiencias compartidas en este congreso⁹, enumero los siguientes objetivos que pienso que deben primar ante cualquier acción educativa que se quiera tomar:

1.- Valorar la variedad de lenguas y culturas en los centros docentes y en las aulas porque suponen una gran riqueza plurilingüe y pluricultural. Debemos aprovechar esta riqueza en el contexto educativo para avanzar en la construcción de un modelo educativo plurilingüe, que garantice el aprendizaje de nuestros idiomas oficiales junto con el de las lenguas extranjeras¹⁰.

2.- Promover la interculturalidad como uno de los principios en los que se base nuestro sistema educativo. Para ello es importante una ética intercultural de la que nazca una

⁹ WWW.cult.gva.es Documento conclusiones I Congreso Internacional Educación e Inmigración. Valencia 25-27 nov. 2004 “El reto de la interculturalidad para la educación del siglo XXI”

¹⁰ Debemos empezar a pensar en la mayor oferta de otras lenguas extranjeras diferentes al inglés, el francés o el alemán aprovechando la llegada a nuestra sociedad de personas que hablan otras lenguas como el chino o el árabe.



cultura de la cooperación social en todos los ámbitos. Nuestros centros docentes deben ser modelos de integración educativa y social.

3.- Introducir la perspectiva intercultural en el currículo de las áreas y materias de todos los niveles y etapas del sistema educativo, para permitir una relectura del currículo que potencie simultáneamente el sentido de justicia, el sentido de pertenencia y la igualdad de oportunidades.

4.- Promover el valor de la tolerancia y del diálogo que ayude a la comunidad educativa a desarrollar actitudes de respeto y valoración de los aspectos culturales diferentes, desterrando actitudes xenófobas y racistas. La firmeza en las convicciones y prácticas democráticas es la base de una educación integral. Fomentar todas las dimensiones del diálogo en los centros docentes. Las escuelas han de ser centros de acogida del alumnado inmigrante donde se facilite y promueva el diálogo interpersonal, interreligioso e intercultural.

5.- Potenciar los recursos que permitan compensar las deficiencias educativas del alumnado, derivadas de la condición desfavorecida de sus familias. La cooperación de las familias es decisiva para una educación intercultural integral.

6.- Impulsar el Observatorio para la Convivencia Escolar que nos permita diseñar actuaciones que faciliten la integración y el clima educativo adecuado en los centros para que sean espacios de encuentro y de desarrollo personal integral.

7.- Elaborar programas específicos que permitan la rápida integración educativa del alumnado inmigrante, permitiéndole la adquisición de competencias lingüísticas en los dos idiomas de nuestra comunidad y la compensación de los déficits curriculares que presenten.

8.- Formar equipos de mediación para mejorar la gestión de la convivencia en el centro escolar. Y promover desde los centros escolares programas pedagógicos de mediación en el aula. Para ello debemos diseñar políticas educativas basadas en modelos de mediación no directiva destinadas a crear situaciones que faciliten el encuentro intercultural de forma original y creativa.

9.- Favorecer las iniciativas de innovación y creatividad educativas del profesorado que permitan renovar la cultura de la comunidad educativa para que los centros docentes del sistema educativo valenciano sean acogedores, integradores y comprometidos con una educación intercultural y, además, plurilingüe.

3.- LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD ANTES QUE ENSEÑAR LA L2

Durante años nuestro sistema educativo ha identificado a los alumnos que difieren del grupo mayoritario con diferentes etiquetas. Recientemente, hemos incluido una etiqueta



más a la larga lista, la de “inmigrante”, que es demasiado genérica para identificar a todos aquellos alumnos que están en nuestras aulas y que comparten únicamente la característica común de haber llegado de otro país como si sólo este hecho pudiera unificarlos. Corremos el riesgo de que esta nueva clasificación se relacione directamente con necesidades educativas especiales si no distinguimos que ser inmigrante no lleva implícito retraso escolar o problemas en el aprendizaje. Muchos maestros que no están familiarizados con las culturas y lenguas de los alumnos recién llegados sucumben ante la concepción errónea de que son alumnos con mucho retraso escolar y, como ha sido documentado (Santa Ana, 2004), acaban por transmitir a otros maestros y a las familias de los alumnos esta falsa premisa que hace que se tengan muy pocas expectativas con los alumnos “de fuera”. El trabajo que nos queda por hacer es examinar y, si es necesario, reconducir las creencias erróneas que los maestros y profesores tienen de sus alumnos de otras culturas que además, en muchos casos, hablan otras lenguas distintas a las de la comunidad de acogida. El primer planteamiento que los docentes debemos hacernos para atender adecuadamente a los alumnos inmigrantes es que tienen una cultura propia que es producto del conocimiento del que participa el individuo (Crawford, 1983; Galino y Escribano, 1990). Este conocimiento organiza sus esquemas culturales junto con los de otros de su misma comunidad con quienes se socializa: padres, familia, escuela, medios de comunicación, etc, haciendo que no se sienta extraño entre los miembros de su grupo pero sí entre otros grupos (García y McLaughlin, 1995). Los niños y jóvenes que llegan de otras culturas necesitan tiempo y mucha ayuda en el proceso de adaptación a la sociedad de acogida. Es cierto que es labor de las escuelas conseguir que los alumnos recién llegados entiendan lingüísticamente lo que ocurre a su alrededor y puedan hacerse entender en la lengua o lenguas de la comunidad receptora pero éste no es el objetivo educativo prioritario. Un vínculo afectivo apropiado entre los receptores en la escuela y los alumnos inmigrantes es crucial para establecer un buen comienzo. Dependiendo de la actitud que muestren las personas que acogen en las escuelas a los recién llegados, éstos van a tener confianza o bien mostrarán inseguridad y, tal vez, hasta odio (Montón, 2003) que se manifiesta cada vez con más frecuencia de forma violenta y que se hace visible en la formación de pandillas, actos vandálicos en las escuelas o a través del acoso que sufren algunos alumnos.

Me parece importante detenernos a reflexionar y analizar conceptos tan utilizados en materia de atención a los alumnos inmigrantes como “identidad” (Crawford, 1983; Steele, 1990; Galino y Escribano, 1990, 1991; Tiedt y Tiedt, 1990; Delgado-Gaitan y Trueba, 1991) y “cultura” (Erikson, 1964; Finnan, 1987), a pesar de lo complicado que resulta por las múltiples acepciones de ambas palabras para, posteriormente,



introducimos en lo que podría servirnos de fundamento para la intervención pedagógicamente intercultural. No resulta del todo problemático rastrear en la literatura el concepto de “identidad” ni su aplicación a un colectivo. En efecto, el concepto de identidad se baraja frecuentemente en antropología, en filosofía y en psicología aplicado a la persona como el conjunto de datos que definen a un individuo de manera que lo singularizan y lo limitan de tal forma que no puede ser confundido con ningún otro. El salto de lo individual a lo colectivo se atribuye comúnmente a Erikson. La obra de este autor *Childhood and Society* se ha convertido en punto de partida para muchos estudios sobre el tema, si bien en realidad se centra, como buena parte de sus trabajos, en el estudio de la evolución de la identidad personal. Erikson (1964) en esta obra incluye reflexiones sobre la formación de identidades de grupo a partir de esa identidad individual. Es más, parece que sigue en la estela romántica puesto que enfoca la identidad¹¹ como el proceso que hace que el núcleo de la individualidad y el núcleo de la comunidad sean una misma identidad. En cualquier caso, da la impresión de que es Erikson hace medio siglo quien consigue que este viejo tema de la filosofía renazca de nuevo con mucha fuerza en el actual siglo XXI. Cuando se recurre a la palabra cultura en intercambios habituales y ordinarios, se suele aludir con ella al conjunto de valores, usos, costumbres, prácticas y estereotipos sociales, creencias y conocimientos, estilos de vida, gustos, etc, que caracterizan un determinado grupo humano, considerado como parte de su idiosincrasia. Es de este modo como la cultura otorga identidad al grupo, lo distingue de otros grupos y establece fronteras invisibles pero escasamente permeables. La cultura permite prever y explicar los comportamientos y reacciones de los individuos y grupos a estímulos del entorno. Otorga el referente para fijar el valor de las cosas, las ideas o las personas. Constituye, pues, un conjunto compartido de significados que ha dado lugar a normas y reglas, escritas y no escritas, que se transmiten de unas generaciones a otras a través de las relaciones interpersonales, las prácticas sociales, la imitación, los textos narrativos, los mitos y, cómo no, la educación (Gómez Dacal, 2003). Uno de los elementos más representativos pero, no el único de una cultura, es la lengua que hablan quienes la tienen como propia, aunque no sea pertinente identificar el significado de ambos términos ya que la cultura no se limita a la lengua ni tampoco la lengua es un indicador inequívoco de una cultura (piénsese, por ejemplo, en la gran producción literaria en inglés de autores hispanos o islámicos en Estados Unidos); sin embargo, no cabe dudar de la relevancia cultural de la lengua hablada y escrita ni de su

¹¹ *The ability to experience one's self as something that has continuity and sameness, and to act accordingly.* (Erikson, 1964, 42).



capacidad para identificar y singularizar a los individuos y los grupos (es la sangre de los pueblos como dijo Unamuno, y es asimismo sin duda el alma de las comunidades).

En cuanto al concepto de “identidad cultural” no es fácil encontrar una definición¹². Sí es cierto que se hizo mención a ella en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales celebrada en México, D.F. en 1982 como entidad dinámica en constante mutación en la que hay que reconocer, no obstante, invariantes culturales definidas por la historia, las lenguas y la psicología comunes. La especie humana tiene una irrenunciable vocación de supervivencia y para ello se vale de su capacidad para establecer relaciones con su hábitat que es toda la Tierra y, por otro lado, de la solidaridad, entendida ésta como la ayuda prestada en beneficio de los otros. El ser humano no puede sobrevivir solo. La historia y la cultura son posibles porque existen los “otros”. Si entendemos por cultura todo lo que el ser humano ha elaborado para poder sobrevivir, perpetuarse y extenderse en la búsqueda de nuevos espacios en los que habitar, comprenderemos que el mismo concepto de cultura lleva emparejado el fenómeno contrario de la aculturación o proceso que tiene lugar cuando entran en contacto dos o más culturas diferentes. El reajuste entre los diferentes elementos culturales ha originado y sigue originando conflictos y tensiones en el enfrentamiento entre la identidad de cultura autóctona y “la que viene de fuera” (La Pera, 1993).

4.- CULTURAS EN CONTACTO

Culture is not an exotic notion studied by a select group of anthropologists in the South Seas. It is a mold in which we are all cast, and it controls our daily lives in many unsuspected ways... Culture hides much more than it reveals... (E. Hall, 1983)

En Estados Unidos la década de 1980 fue testigo de un flujo de inmigrantes y refugiados políticos sin precedentes (Dentler y Hafner, 1997). Muchos de ellos llegaron de países de América Central que estaban inmersos en la revolución. Las estadísticas muestran que entre 1979 y 1983 un total entre 300.000 y 400.000 salvadoreños

¹² “Cultural identity is nowhere defined”. Schlesinger, P. (1991) *Media, State and Nation*. London, Sage, 16.



emigraron a Estados Unidos; del mismo modo, un millón de guatemaltecos emigró en condición de refugiados políticos movidos por la guerra en su país, de los cuales la mayoría se estableció en Estados Unidos; tras la sangrienta matanza del dictador Somoza en Nicaragua más de 200.000 nicaragüenses dejaron su país de los que se calcula que 30.000 se asentaron en la ciudad de Miami (Díaz-Rico, 1995).

Como claro ejemplo de esta masiva oleada migratoria podemos recurrir a las actuales escuelas del estado de California donde es frecuente escuchar hasta más de tres lenguas en una misma clase e incluso encontrar alumnos que hablando la misma lengua, como es el caso del español, provienen de culturas muy distintas. Queriendo decir lo mismo con las expresiones “manejar el carro”, “conducir un coche” o “guiar un auto” a veces es difícil entenderse cuando dos o más culturas entran en contacto (De Gaetano, Williams, y Volk, 1998). No son estáticas aunque es más difícil que vean los cambios los “de dentro” que los que llegan “de fuera”. Este encuentro entre culturas en la escuela plantea preguntas que están en muchos casos por responder: ¿responden todas las culturas igual ante las demandas de la escuela?, ¿qué elementos hacen que las culturas sean a veces tan distintas unas de otras? Los individuos respondemos de maneras diferentes según nuestra propia cultura cuando nos encontramos ante otras culturas. Sirva de ejemplo el relato de tres mujeres maestras (la primera de España, la segunda de Japón y la tercera de México) inmigrantes en Estados Unidos contando sus sentimientos al respecto de este encuentro:

1. Estoy cansada de vivir aquí y sólo llevo un año. Siento que hablando en inglés no soy la misma. La gente no me entiende bien... deben pensar que soy estúpida”. Nunca entenderé del todo cómo funciona la gente en este país... quieren que hagamos todo a su estilo.
2. No conozco a casi nadie. Me paso el día trabajando y cuando llego a casa estoy demasiado cansada para socializar. Creo que he cambiado mucho desde que vivo aquí.
3. Yo ya soy de acá. Apenas voy a México. La vida es más fácil en Estados Unidos que en México. Quiero que mis hijos aprendan inglés y darles todo lo que necesitan para que sean felices. En mi país no puedo asegurarles un futuro.

Estas respuestas y otras similares nos hacen pensar en los fenómenos conocidos como asimilación, aculturación o integración, acomodación, pluralismo o biculturalismo.

- Asimilación (*Assimilation*) “es el proceso por el que un grupo étnico es absorbido por el grupo dominante, perdiendo su propia cultura” (García-Castaño y Pulido-Moyano, 1997,114). La cultura dominante asimila al



grupo minoritario como ocurrió con los primeros inmigrantes en Estados Unidos¹³ donde los grupos minoritarios se fueron anglicanizando no tanto porque las leyes de residencia y ciudadanía estuvieran en contra de las lenguas minoritarias sino más bien por el gran poder que ejerció la sociedad americana sobre ellos (Kloss, 1998), que a través de los modelos ofrecidos en la televisión y el cine se ha convertido en un estilo de vida demasiado atrayente para ser rechazado. Estados Unidos arrastra la fama, no del todo justa, de haber asimilado a gran escala a los inmigrantes recién llegados a diferencia de lo que ha pasado con muchas minorías en Europa. Hay que analizar que este fenómeno se ha facilitado por el hecho de que muchos inmigrantes –poco orgullosos de su cultura de origen–, a medida que han entrado en el país, han querido que sus hijos dejen su lengua materna y aprendan con rapidez el inglés. Para que la asimilación sea completa tiene que darse tanto la asimilación cultural como la estructural (Gordon, 1964). Por asimilación cultural entendemos cuando el grupo minoritario adopta los valores, conductas, creencias y estilo de vida del grupo dominante; mientras que asimilación estructural se da cuando el grupo minoritario sólo participa en la vida social, política y económica de la cultura dominante. Muchos maestros tienen serios problemas con alumnos que no se asimilan al grupo mayoritario y que fracasan en la escuela porque rechazan las actitudes y estructuras de la sociedad dominante.

- Adaptarse a la segunda cultura sin dejar necesariamente la propia es lo que se entiende por aculturación (*acculturation*) o integración. Es un proceso aditivo, pero con la pervivencia de la herencia de la propia cultura (Finnan, 1987). El proceso de aculturación tiene una repercusión grande en el éxito de los alumnos en la escuela (Seelye, 1984; Cortés, 1993). Esta posición hace que coexistan las tradiciones multiculturales

¹³ La referencia textual de Huntington (2004) dice:

“Throughout our history, people who were not white, Anglo-Saxon Protestans have become Americans by adopting America’s Anglo-Protestant culture and political values. This benefited them – cuestionable–, and it benefit the country – sin duda–. Millions of immigrants and their children achieved wealth, power, and status in American society precisely because they assimilated themselves into the prevailing culture”.



dentro de una única sociedad. La sociedad canadiense ha sido un ejemplo de aculturación.

- La acomodación (*accomodation*) es un proceso de doble vía. Miembros de la cultura dominante se adaptan a la cultura o culturas minoritarias y miembros de los grupos minoritarios aceptan ciertos cambios culturales para adaptarse al grupo dominante. La diferencia que presenta esta perspectiva con relación a las anteriores es que no sólo el grupo minoritario es el que debe estar expuesto al cambio. Para conseguir que la acomodación se dé en las escuelas es necesario que los directores y los maestros demuestren que están dispuestos a aprender de otras culturas presentes en las escuelas y se deben comprometer a enseñar a los alumnos el valor del aprendizaje recíproco intercultural (Gibson, 1991).
- Pluralismo (*pluralism*) “es la condición por la que miembros de grupos culturalmente diversos tienen oportunidades iguales para conseguir el éxito manteniendo sus diferencias” (García-Castaño y Pulido-Moyano, 1997,115). Las diferencias y las similitudes se valoran en lugar de despreciarse. Los alumnos aprenden a través de diferentes alternativas culturales (Stent, Hazard y Modgil, 1986; BEOutreach, 1993). De acuerdo con Bennett, 1990 las escuelas pueden integrar el pluralismo intentando fomentar situaciones de interacción reales entre los diferentes grupos.
- La capacidad de funcionar perfectamente en dos culturas¹⁴ es lo que conocemos como biculturalismo (*Biculturalism*). De alguna manera, todos los individuos tenemos dos culturas –una la de casa y otra la del trabajo–. Ser bilingüe es un proceso costoso sobre todo cuando se trata de interiorizar valores diferentes (Madrid, 1991). Los niños bilingües en la escuela son capaces de hacer un cambio de registro¹⁵ lingüístico y responder adecuadamente en la lengua correspondiente en cada una de las situaciones que se les presentan.

¹⁴ “A process wherein individuals learn to function in two distinct sociocultural environments: their primary culture, and that of the dominant mainstream culture of the society in which they live...”.

¹⁵ Switch-code.



Exponerse a una segunda cultura supone siempre un choque cultural o *cultural shock*¹⁶ que desencadena un coste emocional y, aunque las respuestas varían de un individuo a otro, hay estudios que nos hablan de las diferentes etapas emocionales por las que pasa una persona expuesta a una segunda cultura (Levine y Adelman, 1982; Brown, 1987). Concibiendo la escuela como una cultura en sí misma, estas fases o etapas ocurren en la misma medida con los alumnos llegados de otras culturas y países. No se siente igual ni responde en la escuela de la misma manera un alumno de siete años recién llegado a Estados Unidos desde una aldea del estado de Oaxaca (México) que un alumno coreano de 15 años que lleva ya ocho años viviendo en Estados Unidos. Los dos alumnos están en etapas de adaptación muy distintas.

1. La primera fase de llegada a una nueva cultura o fase de euforia también llamada “luna de miel” o *Honey Moon* resulta de la emoción que supone el encuentro con una cultura nueva. El recién llegado sólo ve o quiere ver los elementos que le fascinan de la nueva cultura. Es una etapa que dura poco y da paso seguido al choque cultural. En niños pequeños de 5-10 años que han pasado por las aulas en Los Ángeles ha sido fácil de detectar esta euforia porque a través de sus intervenciones orales y del trabajo escrito en sus diarios de clase muestran la fascinación por haber ido de *shopping* al *mall*, a pasar el día con sus familias en alguno de los parques temáticos más populares del condado de Los Ángeles – *Dysneyworld*, *Knott’s Berry Farm*– o a comer pizza en el conocido restaurante *Shakeys*. Son lugares que en sus países no existen o que en el caso de ser similares presentan mucho menos atractivo que el que les vende el mercado estadounidense.
2. La segunda fase deriva de la *fatiga/fatigue phase* que supone el encuentro de las dos culturas. Las diferencias empiezan a hacerse evidentes y el recién llegado se siente desorientado en la nueva cultura, lo que le lleva en muchos casos a la frustración. Cada cultura tiene una forma de lidiar con las demandas del día a día. Vemos, por ejemplo, que muchos de nuestros alumnos adolescentes recién llegados a California parecen

¹⁶ *Potential impact of moving to a new location and a new culture.*



perdidos y hasta los más pequeños padecen síntomas de depresión desembocando a veces en comportamientos de odio en los más mayores hacia los individuos del grupo dominante. Las *gangs* o pandillas callejeras más conocidas en el condado de Los Ángeles – “*Crips*”, “*Bloods*”, “*La Eme*” o “*Sur 13*” – son el fiel reflejo de esta fatiga que sienten los adolescentes ante una cultura que no es la suya y que buscan en el grupo de iguales una identidad social tatuándose el nombre de la pandilla y vistiendo como los miembros de la misma.

3. La fase siguiente es la de adaptación/*adjusting phase* que puede durar entre meses y años dependiendo de cada individuo. Empiezan a verse las similitudes entre culturas más que las diferencias y, de alguna manera, el individuo empieza a estar cómodo en la nueva cultura. En los alumnos recién llegados a los estados del suroeste de Estados Unidos hemos visto que el dominio de la lengua inglesa les ha facilitado esta adaptación, de igual manera que sus padres y abuelos que han llegado ya adultos y sin hablar inglés no terminan de adaptarse nunca, siendo los propios hijos o nietos quienes desde pequeños hacen de traductores en las tiendas, en la escuela e incluso en las consultas de los médicos en el hospital.
4. Por último, el individuo reconoce a la otra cultura. Existe el ajuste/*acceptance phase* cuando una persona maneja sin dificultad las situaciones diarias de la nueva cultura, reconoce tener buenos amigos en esta cultura¹⁷ y ya no piensa de forma obsesiva en su país y en regresar a él como relata a continuación L. M.

Soy de la ciudad de Matamoros en el estado de Tamaulipas en México. Llegué aquí a Estados Unidos en septiembre de 1988. Vine sola. La parte más difícil para mí fue prácticamente el idioma no tanto mi familia porque yo ya había hecho la decisión de irme anteriormente. Ya tenía un año fuera de mi casa. El venirme para acá implicaba muchos retos pero el idioma fue una de las cosas más difíciles que se me presentó. Después fue el irme familiarizando en las diferentes culturas... Me ayudó mucho vivir en esta ciudad multicultural de Los Ángeles.

¹⁷ Tomado de la siguiente fuente: *Transition experiences: culture shock reentry shock*. Stanford Institute for Intercultural Communication. Stanford University, Palo Alto, CA. Documento policopiado del curso *American Culture* realizado en la UCLA.



Yo me identifico primeramente en realidad con los hispanos. No podría decir exactamente una u otra cultura porque aquí nos hacemos una sola. He trabajado con muchas culturas y he agarrado un poquito de todas.

Se me ha planteado la oportunidad de volver a mi país pero pienso que a estas alturas... ya llevo viviendo aquí 18 años en Estados Unidos. Estoy bastante adaptada y volver a mi país sería algo nulo. No creo que lo haría porque estoy bien aquí con lo que he logrado y con las oportunidades que tengo en este país¹⁸.

Entender, en primer lugar, que los alumnos recién llegados de otra cultura van a estar necesariamente expuestos a fatiga mental, periodos de silencio, falta de interacción con sus compañeros, desorientación en las tareas que se les exige, sentimientos de falta de seguridad y de tristeza es clave para poder trabajar con ellos. Después ya se dará el aprendizaje. Debido a que cada vez más no todos los alumnos son iguales, es importante que entendamos el proceso de desarrollo de la identidad más que centrarnos en hacer juicios generales sobre lo que significa pertenecer a un grupo o no (Torres, Howard-Hamilton y Cooper, 2003).

5.- LOS NIÑOS DE LA TERCERA CULTURA

Ser educador hoy en día es una tarea complicada en cualquier lugar del mundo que se dificulta mucho más cuando, como ocurre en la inmensa ciudad de Los Ángeles (California), en el aula se tienen alumnos de cinco nacionalidades distintas con identidades culturales dispares que, además, no hablan la lengua o lenguas de la comunidad a la que llegan. Con frecuencia se escucha de boca de algunos maestros el comentario casi siempre negativo de la alta correlación entre fracaso escolar y falta de competencia lingüística de los alumnos; cuando, en definitiva, como ya se ha observado “en países como Estados Unidos con larga tradición en recepción de población inmigrante el conflicto es más étnico que lingüístico o de localización geográfica aunque, evidentemente, la lengua está implicada de diferentes maneras¹⁹. Muchos maestros se desesperan y, de forma inconsciente, arrinconan a esos alumnos “ni de aquí

¹⁸ Se han respetado las transcripciones tal cual las contaban los informantes. Puede que, en algunos casos, la coherencia del discurso escrito no sea la adecuada ya que no se corresponde con el discurso oral que incluye silencios, pausas, etc.

¹⁹ *Fundamentally, the contemporary conflict over language policy in the United States is not about “language” at all; it is rather, an ethnic conflict in which language has become implicated in several ways.*



ni de allá” que no siguen el discurso docente. Apropiándonos del término utilizado por Pollock and Van Reken (2001) definimos a estos alumnos como *NTC*²⁰ (niños de la tercera cultura) a quienes les ha tocado vivir parte de sus años de desarrollo fuera de la cultura de los padres. Niños o adolescentes que como Alex, se han visto forzados a vivir en dos continentes y en varios países arrastrando consigo experiencias positivas y negativas del paso por cada cultura sin llegar a tener un sentido completo de pertenencia a ninguna. Niños nómadas, errantes, ávidos de una identidad cultural...

*I am
a confusion of cultures.
I think this is good
because I can
understand
the traveller, sojourner, foreigner,
the homesickness
that comes.
I think this is also bad
because I cannot
be understood
by the person who has shown and grown in one place.
They know not
the real meaning of homesickness
that hits me
now and then.
Sometimes I despair of
understanding them.
I am an island
and
a United Nations.
Who can recognise me
but God?*

By Alex Graham (Pollock & Van Reken, 2001, 37)²¹.

²⁰ Del inglés “*Third Kids Culture*”.

²¹ Soy una confusión de culturas.

Pienso que es bueno porque puedo entender al que viaja,
al que está de paso, al extranjero,



Cada vez más gente de todas las nacionalidades se identifica con el sentimiento de Alex de no pertenecer a ningún sitio en el mundo. Muchachos como Alex llegan a nuestras aulas a diario habiendo nacido y crecido en Ecuador o en Marruecos sin sentirse comprendidos por los maestros y compañeros valencianos que no saben apenas nada de sus lugares de origen. Estos niños y adolescentes viven a caballo entre la cultura de sus padres y la cultura de la escuela que, a veces, poco tiene en común con la de casa. “Se encuentran de repente en un entorno desconocido y la presión social les exige un comportamiento como el de los autóctonos” (Montón, 2003:35). Son niños que aspiran a una identidad cultural, pero no son capaces de adoptarla hasta que son bien recibidos por el grupo que ya tiene esa identidad²².

Como he expuesto en el apartado anterior, cuando un individuo llega a otra cultura necesita un periodo de adaptación a lo nuevo, incluso siendo adulto, aunque los sistemas de valores, sentido de identidad y el establecimiento de las relaciones centrales con la familia y amigos en el caso de los adultos ya han sido desarrollados en la cultura materna. Los adultos que dejan su tierra se ven claramente a sí mismos como colombianos, rumanos, chinos o marroquíes. El sentido básico de quiénes son y a dónde pertenecen se queda intacto. No pasa lo mismo para los hijos de éstos. Para los NTC el deambular de una cultura a otra ocurre antes de que se haya completado la crítica etapa en la que se forma un sentido de la propia identidad personal y cultural. El niño inmigrante, como recién llegado a una tierra extraña, se enfrenta al complicado proceso de ajuste. Además de las rutinas habituales de la infancia, el niño recién llegado se ve

La nostalgia que de repente llega.
Pienso que también es malo
porque no puedo ser comprendido
por la persona que ha nacido y crecido en un lugar.
No saben el verdadero significado de la nostalgia
que me golpea ahora y entonces.
A veces me desespero por entenderles.
Soy una isla y las Naciones Unidas
¿Quién puede reconocerme,
excepto Dios?

²² Es llamativo que en el *Nuovo dizionario di sociología*, editado por Franco Demarchi, Aldo Ellena y Bernardo Cattarinussi en 1987, se hable de las distintas adjetivaciones con las que es usual asociar el término “identidad” y no se cite la “identidad cultural” (ver Demarchi, F. *et al.*, (1987). *Nuovo dizionario di sociología*. Cinisello Balsamo).



inmerso en la difícil tarea de comprender y apropiarse de la nueva cultura y lengua para crear un nuevo yo –concepto que funde misteriosamente lo nuevo con lo vivido anteriormente en su cultura materna–. Este proceso de aculturación conlleva sufrimiento e incluso obliga al individuo a la toma inconsciente de decisiones, tal como qué debe ser sacrificado de lo que se dejó atrás y qué se acepta o se necesita de lo nuevo. La elección justificada de muchas familias de primera generación de inmigrantes de permanecer totalmente atrapadas en la cultura materna puede peligrosamente aislar a sus hijos. Por el contrario, aquellas familias que intentan abrazar la nueva cultura manteniendo sus valores tradicionales y costumbres demuestran menos angustia ante la nueva sociedad. En el caso de niños pequeños son muchos los investigadores que enfatizan la importancia de preservar la herencia cultural de los padres para formar su identidad, el sentido de bienestar del niño y su pertenencia a una familia (Cummins, 1984; Cazden, 1986). De igual manera, estos autores subrayan la correlación entre el desarrollo adecuado de una segunda lengua con el buen conocimiento de la lengua materna y el sentimiento de orgullo de la propia cultura²³.

Los *NTC* no son un fenómeno reciente pero hasta ahora han sido casi invisibles en nuestra sociedad española. Han crecido en número y, por lo tanto, su presencia nos ha hecho pensar en ellos en los últimos años²⁴. En EEUU es un tema que se remonta a la década de los 70 y que volvió a cobrar fuerza en los 80 (Seelye, 1984; Valdes, 1986; Kramsch, 1989; Buttjes, 1991). Desde la escuela tenemos el compromiso de ofrecer ayuda a las familias recién llegadas a nuestra comunidad porque cuando “la lengua de los alumnos, su cultura y experiencias se ignoran o se excluyen en las interacciones de clase, los alumnos están de inmediato en una situación de desventaja” (Rose, 1989; Cummins, 1996). Lengua y cultura no son desligables ya sea desde el punto de vista lingüístico, psicológico, sociológico o educativo y forman parte de la identidad del individuo. La identidad es definida por el yo, pero es producto de la interacción entre el yo y los otros. La percepción que los otros tienen de un individuo o de un grupo afecta la definición propia de ese mismo individuo o grupo. Si un niño entra en una nueva situación social como pueda ser llegar a la escuela y a un aula nueva y es percibido como alguien de fuera que no pertenece a aquel entorno, es probable que él mismo acabe viéndose de este modo. Si una gran mayoría de la población de un país cree que

²³ “Culture and linguistic identity provides a strong and important sense of self and family belonging, which in turns supports a wide range of learning capabilities, not the least of which is learning a second language”. (García 1995, 9).



los miembros de un grupo minoritario son inherentemente atrasados e inferiores, es muy probable que los miembros de dicho grupo acaben interiorizando esa concepción de sí mismos y que ésta pase a formar parte de su identidad.

Acercarnos y escuchar a personas que han emigrado y que han vivido la experiencia de crecer en un lugar y, después, abandonarlo para vivir en otro nos ha permitido comprender mejor a los que se mueven entre dos culturas y que, de alguna manera, tienen una doble identidad a veces encubierta y expresan un fuerte deseo de regresar algún día a su país.

La tragedia de las familias inmigrantes divididas entre dos mundos es algo que afecta directamente a los hijos de éstas. Nos cuenta D.T su salida de Puerto Rico y la llegada a la Florida en EEUU siendo aún una niña. En su relato transmite los recuerdos de tristeza al dejar a los suyos, de disgusto con sus padres por la decisión de salir de Puerto Rico sin contar con su opinión.

Llegué acá... en septiembre 11 de 1979. Primero llegué con mi papá a casa de mis padrinos. Mi mamá y mis tres hermanas se quedaron en Puerto Rico. Ellas llegaron como a los dos meses... Yo no me quería venir. Todo el tiempo fue llorando en el avión. Yo no quería dejar a mi bisabuelo. Vivíamos con mi bisabuelo... cuando llegamos acá... un choque... algo muy frío. Donde vivíamos era un pueblo pequeño, en el campo. Primero, fue dejar a toda mi familia allá pues era muy pegada con mi abuela y con mis tías... también... la escuela, mis amigas. No sé... se me hizo muy difícil dejar todo... Yo estaba muy enojada con mi mamá y con mi papá porque no me quería venir para acá...

En su narración continúa hablando del aterrizaje en la escuela norteamericana hace tres décadas.

Llegamos a la Florida a un pueblito muy chiquito que se llama Immokalee –que quiere decir “mi hogar” en la lengua de los indios Seminola–...no era ni siquiera un pueblito. Había muchos americanos. Los negritos vivían aparte y había pocos latinos. En mi comunidad no había casi niños latinos. Llegamos a vivir a casa de mi madrina que es texana y mi padrino que es puertorriqueño. Tenía once años. Cumplí aquí los doce... La escuela se me hizo bien difícil. Cuando llegué a la escuela fue todo un llanto. No es que no me gustara ir... sí me gustaba... pero era muy diferente. Después, a la gente que conocíamos que hablaba español no le entendíamos nada. Eran mexicanos. Hablaban distinto, comían distinto. No era como ahora que por más pequeño que sea el pueblo se reconoce si eres un estudiante ESL (English Second Language Learner) o te ofrecen uno de tantos de esos programas educativos. Antes no había nada de eso. Las maestras no te entendían. Llegabas y era inmersión total en inglés. Nadie te entendía, nadie sabía nada. Era muy triste... Me acuerdo que me pusieron a una niña, Eli, que también



era puertorriqueña para que me ayudara. Me acuerdo mucho de eso. La maestra le decía que me ayudara pero todo se me iba en llanto. Me ayudó y fuimos muy buenas amigas hasta que entramos a la High School. Pero sí fue muy difícil... la rebeldía esa de no querer estar ahí... no quería ir a la escuela.

Dice a continuación lo que más le costó en su proceso de adaptación:

Pues la lengua como todo. En Puerto Rico no hablaba nada de inglés sólo lo que te dan en la escuela pero así de hablar no.

A la pregunta ¿con qué cultura se identifica?, deja ver en su relato que hay cierta confusión entre ser de Puerto Rico y ser de Estados Unidos.

Pues pienso que es una cultura totalmente distinta porque una va a Puerto Rico y me preguntan de dónde soy... digo puertorriqueña pero... después de unos años... vas y no eres la misma... te das cuenta de que hay muchas cosas que... ya no es lo mismo. Ya no hablas casi igual... palabras nuevas que ya no entiendes... expresiones que ya no conoces porque también van cambiando... pero tampoco me identifico totalmente con la de aquí. Fue difícil porque allá donde vivíamos había muchos inmigrantes mexicanos... aunque hablábamos español no nos entendíamos... y muchas veces se burlaban de nosotras en la escuela. Incluso en el mismo vecindario no teníamos amigas por lo mismo, porque hablábamos diferente. Cuando llegué por primera vez a Los Ángeles en 1987 me ayudó mucho ver tantas culturas... ya luego no me sentía tan rara. Aquí cada cual tiene su propia cultura... pero yo sí digo que soy puertorriqueña a hundred per cent.

Finalmente, le decimos si piensa volver algún día a Puerto Rico, a lo que responde afirmativamente con cierto aire de nostalgia y certeza de que es un hecho que no va a ocurrir como tantos inmigrantes a los que se les cuestiona si van a regresar a su país de origen.

Pienso que sí. Yo sí quiero ir. Siempre digo que sí. A mí me encantaría volver a vivir allá... y hasta la fecha que digo que me voy y... nunca me voy.

O. G., otro informante varón, dejó su casa en un pueblecito del estado de Chihuahua en México a los doce años. Aquí relata la experiencia tal y como la recuerda. A veces se explica en español o, de repente, cambia al inglés.



Llegué el verano de 1968. Estaba yo en casa en el verano y nos dijeron que nos íbamos a mudar a Estados Unidos. Vendimos todo y nos vinimos aquí. Entonces me vine con la madre... No, miento, me vine con un hermano joven. Llegamos aquí el 21 de julio del 68. Era mi cumpleaños. Tenía entonces un hermano que había llegado de Vietnam y llegamos a la casa. Mi papá con toda su sabiduría nos puso en una escuela para aprender inglés. Me puso en una escuela de verano muy sabio el viejo y estuvimos allí compartiendo... Me voy a cambiar al inglés. Anyways... 1968. After that he put us in an English to learn English in a Spanish class so we had a lot of interaction with the language... and that was the summer. Then, after that in September the school began and it was time to enroll in school... I went to eight grade, not knowing any English.

¿Cómo fue la llegada a la escuela en California?

There was no bilingual education. It took me about a year to know enough English to get in trouble...and one of the minuses would be that I did not understand a lot about what was going on in the class but one of the pluses was that I was taught in Spanish so I knew the history, I knew the language, I knew the math, I knew was a predicate was, I knew was a subject was, I had the knowledge of the grammar...and it was very easy to apply it...again... enough to get into trouble. You know all depends on your attitude. At that time it was not a lot of big immigration. The first wave of immigrants the first I was that I was it might be there was no special education, there was no bilingual education. Sometimes I remember to being pulled back for an hour for being taught vocabulary but that was as far as the extended help that I got from the school in eight grade. Then I got eight grade and I went to High school "9... Central" and it was a full immersion in English language. Out of 3.420 students at the limit I was the 3.494. It was my people with myself.

A continuación pedimos que relate si su experiencia de haber sido niño inmigrante le ayuda ahora que es maestro de educación primaria en una escuela con alto porcentaje de alumnos inmigrantes:

When I first began teaching I thought all in Spanish. That was before Proposition 227 (1998). So for the first three years I taught all Spanish so there was not was a lot of help for me because I knew what the students needed: of course culture and provide a lot of support to them. It was not a lot of English at that time. Then Prop. 227 came about and things, you know, change a lot. Then everything was in English. So far as myself I had the concern that implement that Proposition 227 not only in my class but in the entire school and it affected a lot of teachers. People as myself that I never thought in English I had to teach in English and teaching to readapt to teach in a language that



we have never taught... It was kind of embarrassing but was the fact... All enough I think it was all right. As far as the proposition 227 was concerned because the kids are learning a lot more English I mean it is obvious if you teach English the kids will learn. By Law we are not allowed to teach Spanish but the truth is we use it by ten per cent. The fact I provide Spanish... does support the kids they need it? Yes, I mean we can do it. We don't do it a lot for the simple reason that all of our tests are measured in English language not in Spanish. In other schools at Los Angeles Unified School District there are schools where you teach in English and in Spanish, dual language but not at our school.

Most of the parents has knowledge in English but all my conferences, all of my interactions with them are in Spanish... the notes that I send to them are in Spanish and in English, the phone calls that I receive from them are in Spanish and I give them my little level of comfort talking to me. In the fact that I give them my phone number and I speak them in their language give them confort.

A la siguiente cuestión, ¿con qué cultura se identifica? responde:

How do I see myself? When I arrived here I was twelve-thirteen... again It was the late sixties. Society was... no the war. People were not accepted myself. I lived between two cultures. I tried to learn English. Most of my friends are English speakers so that in the fact I am a person who loves to talk and have a lot of friends from diferent cultures—Chinese, Japanese, Korean, Iranian... so I gravitated all of them. I never thought at myself as being Mexican or American, I never thought of myself as a Mexicanamerican or ... I should not have a problem using Mexican American or Hispanic as a label. I am immigrant. Listen... I never forget that and I am here. I am an American citizen. A niece of mine had a kid... in one generation her kid is one quarter English, one quarter Costarican, one quarter Mexican and a quarter a Hawaiian. So ask her... what do you think? She identifiyes her daughther as....

Finalmente, preguntamos si piensa regresar a vivir en México algún día:

Well... as an immigrant we came here to make our life over here. I had the opportunity to travel the world, many countries. It be easily Mexico or it should be any other country or it should be any other state besides California. Who knows what destiny will bring!

Empieza la entrevista en español y al rato se cambió al inglés. Cuando le preguntamos por qué lo ha hecho responde:



Why I moved from Spanish to English in this interview? Well... it is a legitim question. Think... my Spanish is from friends and family so it gives me more comfort to speak in English. I think I manage English better when I want to express myself.

6.- REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Es obvio que hoy la necesidad de mediar (García López y Martínez Usarralde, 2009) entre lenguas y culturas aumenta con la presencia en las aulas de alumnos de diferentes orígenes y nos obliga a trabajar en la tolerancia hacia otros modos de pensar (Cook-Gumperz, 1986; Buttjes, 1991). Curiosamente, el Marco Europeo Común de Referencia²⁵ para la enseñanza de lenguas ha supuesto la culminación de un proceso de más de diez años y establece como principal objetivo en la formación de una segunda lengua el desarrollo de la competencia comunicativa basada en el plurilingüismo y el pluriculturalismo lo que implica un énfasis en el desarrollo de la personalidad intercultural vehiculada a través de códigos lingüísticos. La escuela es, en esencia, una institución que se constituye en las sociedades avanzadas como un instrumento para asegurar su pervivencia²⁶ y su evolución²⁷. Desde esta perspectiva, está claro que su fin primordial es formar a los individuos para incorporarlos como ciudadanos formados y participativos a la sociedad de la que forma parte la escuela. Para ello debe transmitir los valores, los usos, las costumbres, los conocimientos, etc., es decir, la cultura que es propia de esa sociedad; pero lamentablemente aún pienso que la escuela no siempre tiende en la mayoría de los casos, al menos en su origen, a la interculturalidad, sino a uniformar culturalmente a los alumnos. Esta inevitable orientación uniformadora en lo cultural, propia de la institución educativa tradicional, es consecuencia de haber nacido en sociedades racial y culturalmente más homogéneas (Barth, 1990) como es el caso de nuestra nación. Quiero pensar que la emergencia de realidades sociales multiculturales y plurilingües impulsará cambios en la propia concepción de la escuela como institución social. El primero de estos cambios – seguramente no el más sencillo de

²⁵ Ver la referencia completa en *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment* (2001) en <http://culture.coe.int/lang>. o la versión en español (2002) en <http://cvc.cervantes.es>

²⁶ Durkheim, E (1982).

²⁷ Dewey, J (1899).



resolver— derivará en un nuevo modelo de comunidad educativa (Johnson, 1990; Oxley, 1997; Louis y Kruse, 1997) que responderá a lo que ya en los años 40 Popper llamaba sociedades abiertas, en las que sus miembros no estén amenazados por prejuicios de naturaleza étnica, política o religiosa. El concepto de “comunidad educativa” es de máxima actualidad y no faltan autores para los que ha de ser considerada la quinta de las señas de identidad de la educación escolar pública, junto con las de calidad, equidad, eficiencia y libre elección. La construcción de una comunidad en las escuelas ha de tener en cuenta las notas que distinguen a las sociedades en la edad post-moderna, en especial su condición multicultural y global. La pluralidad que caracteriza cada vez más a las sociedades de este siglo obligará a adaptar la organización de las escuelas y la actuación docente de los profesores a la heterogeneidad cultural de sus alumnos, para hacerlas plenamente compatibles con dos exigencias que, en principio, pudieran presentarse como opuestas: la de formar a los alumnos en el respeto de los valores culturales que son propios del medio social en el que viven y la de preservar la identidad cultural de alumnos que constituyen minorías en países en los que el grupo mayoritario se caracteriza por rasgos culturales —entre ellos la lengua- diferentes de los suyos.

Abogo por un nuevo enfoque intercultural²⁸ de la educación en general y de la enseñanza de lenguas en concreto. El enfoque intercultural debe ser el objetivo fundamental en el desarrollo de la personalidad del alumno y en su sentimiento de identidad. Creo firmemente que la diversidad ha de dejar de ser un obstáculo para la comunicación, y convertirse en enriquecimiento y comprensión mutua, venciendo así prejuicios y actos discriminatorios de modo que se promueva entre los hablantes la capacidad de enfrentarse a encuentros interculturales, de reconocimiento de otras realidades y de consenso y respeto entre culturas diferentes (García, 2003). En la enseñanza de otras lenguas asistimos al encuentro en las aulas de diversas culturas y modelos culturales, que hacen que el aprendizaje de la nueva lengua tenga un sustento indispensable en el entendimiento de quién es el otro, de lo que puede aportar y de lo que es necesario que ambos incluyan en su nueva organización social. Los alumnos de diversas procedencias llegan a un aula con conocimientos cimentados en su propia cultura, y ésta es eje fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua de la sociedad donde se encuentran inmersos. El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de una L2, o segunda lengua, posibilita el análisis de contenidos culturales, valores,

²⁸ O metadisciplinar como citan Banks and Banks, 2001.



creencias e ideas intrínsecas en el aprendizaje de la lengua, atiende a factores afectivos, cognitivos y situacionales y fomenta la competencia intercultural con la que el individuo puede desarrollar la convivencia y las habilidades culturales. Muchas de las pautas culturales se asientan en las situaciones de la vida diaria, con lo cual es un aspecto esencial subrayar lo normal y lo cotidiano de las culturas, no sólo lo exclusivo, con objeto de que los hablantes puedan participar en un entendimiento de nuevas pautas culturales a partir de una reflexión y entendimiento de éstas.

Durante mucho tiempo se ha enfatizado el aprendizaje de la cultura como componente de prestigio de la sociedad y referida por exclusivo a manifestaciones culturales propias del mundo artístico tales como la literatura, la música u otras artes; sin embargo, donde el individuo actúa e interactúa con otros es en aquellos aspectos diarios de la cultura, y es en éstos donde surgen los malentendidos culturales (Oliveras, 2000). Se hace pues necesario un diálogo a partir de los aspectos culturales habituales que ofrecen una visión de la cultura del día a día, en la que se reflexione a partir de perspectivas alternativas que permitan la comparación y el entendimiento.

Es muy importante ofrecer a los alumnos la posibilidad de disponer de los conocimientos esenciales sobre las culturas antes de pedirles que hablen sobre éstas para que, de este modo, a partir del conocimiento y la reflexión sobre ellas, puedan compararlas, valorarlas y estar preparados para actuar adecuadamente en contactos culturales específicos.

El alumno que aprende una segunda lengua necesita partir de lo conocido, de lo adquirido y de lo aprendido a través de su experiencia personal. En el contacto con una nueva cultura el alumno necesita también indagar sobre ésta, compararla con la suya propia, analizarla y, después, llegar a sus propias conclusiones. Un enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas ofrece al alumno herramientas que le permiten hacer ese análisis y correspondiente interpretación, además de ayudarlo a investigar sobre nuevas realidades culturales. Todo ello no se puede hacer a partir de actividades en las que se aísle el componente cultural, sino en las que se le integre dentro de un conjunto de actividades, y se le presente dentro de una progresión de adquisición de conocimientos, no sólo formales de la lengua, sino también culturales. Mediante estas actividades y conocimientos, el alumno ha de tener la oportunidad de desarrollar estrategias interculturales, con las que valorar las diferencias entre culturas y destacar sus similitudes.



Se trata, en definitiva de, a partir de las cinco dimensiones de la teoría sobre la educación multicultural (Banks, 1991)²⁹, capacitar al alumno en estrategias de comunicación intercultural (Rodrigo, 1999) tales como el contraste de los valores culturales propios (Escámez, 1994) y de la cultura de acogida, de autodescubrimiento, de comparación, sin caer en valoraciones negativas, de percepciones, de interpretaciones, de formulación de hipótesis, de fomento de la empatía y de diálogo, de reflexión y análisis. Junto con estas nuevas dinámicas, ofrecer una amplia gama de actividades interculturales que investiguen el propio yo y el de los otros, que indaguen en los factores afectivos y emocionales en el aprendizaje de idiomas, y que analicen aquellas referencias culturales que forman parte del mundo cultural del alumno, bien sobre realidades culturales adquiridas de modo natural o por experiencias en ámbitos cotidianos de su nueva realidad.

Estoy convencida por la propia experiencia docente en estos últimos años que recurriendo a ciertas estrategias, tanto alumnos como docentes adquieren una serie de habilidades que posibilitan un diálogo intercultural en una o más lenguas dentro del aula, una reflexión sobre los diversos sistemas interpretativos de diferentes realidades culturales y un espacio de diálogo en el que se puede desarrollar la convivencia y las destrezas culturales (Aguado, 2003), en las que los alumnos se convierten en los investigadores de otras culturas. Gracias a ello, se construyen otros conocimientos y, en el proceso, se desarrollan sistemas intermedios, que permiten la flexibilidad para aceptar otros sistemas interpretativos y el suyo propio y tolerar las diversidades culturales.

Así pues, “nunca ha sido tan importante y tan necesario como ahora diseñar un plan de formación del profesorado” (García López, Jover y Escámez (2010:73), que responda para atender a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos que llegan a las aulas.

7.- BIBLIOGRAFÍA.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGrawHill.

Banks, J.A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6.

²⁹ Literalmente: *Content integration, knowledge construction process, equity pedagogy, prejudice reduction and, empowering school culture and social structure.*



- (2001). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. En Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barreto, M. (2002). *Ciudadanía, globalización y migraciones*. Madrid: Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología.
- Barth, R.S. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, C. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beoutreach (1993, March). *A glossary for diversity*, 4 (1), 2.1.
- Brown, D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Buttjes, D. (1991). Mediating Languages and Cultures: The Social and intercultural Dimension Restored. En Buttjes, D. & Byram, M. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Philadelphia: Clevedon.
- Carabaña, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En Aja, E. y Arango, J. *Veinte años de inmigración en España*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Cazden, C. (1986). ESL teachers as language advocates for children. En Rigg, P. and Enright, D.S. (eds). *Children and ESL: Integrating Perspectives* (pp. 9-21). Washington, DC: TESOL.
- Cobb, C. y Rallis, S.F. (2005). Policies for a Pluralistic Society. En Osborn, P. *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action*. London: Praeger Publishers.
- Common European Framework of reference for languages (2001). *Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortés, C. (1993). Acculturation, assimilation, and “adducation”. *Beoutreach*, 4 (1), 3-5.



COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crawford, J. (1983). Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura. En *Cuadernos A de Antropología*. Barcelona: Editorial del Hombre.

- (1995). *Bilingual Education, History, Politics, Theory and Practice*. Trenton: Crane.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: CABE.

-
De Gaetano, Y.; Williams, L.R.; and Volk, D. (1998). *Kaleidoscope. A Multicultural Approach for the Primary School Classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

Delgado-Gaitán, C., y Trueba, H. (1991). *Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America*. Bristol: The Falmer Press.

Dentler, R.A. y Hafner, A.L. (1997). *Hosting Newcomers. Structuring Educational Opportunities for Immigrant Children*. New York: Teachers College Press. Columbia University.

Dewey, J. (1899). *The School and the Society*. Chicago: Chicago University Press.

Díaz-Rico, L. (1995). *The crosscultural, language, and academic development handbook. A complete K-12 Reference Guide*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Erikson, E.H. (1964). *Childhood and Society*. New York: Norton.

Escámez Sánchez, J. (1994). El profesor y los valores. *Vela Mayor*, 2, 57-64.



- Escámez Sánchez, J.; García López, R.; Sales, A. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- Finnan, C. (1987). The influence of the ethnic community on the adjustment of Vietnamese refugees. En Spindler, G. and Spindler, L. (eds.), *Interpretative ethnography of education: At home and abroad*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo de la vida*. Madrid: Narcea.
- García, E.E. y McLaughlin, B. (1995). *Meeting the Challenge of linguistic and Cultural Diversity in early Childhood Education*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- García-Castaño, F.J. y Pulido-Moyano, R.A. (1997). Multicultural education and the concept of culture: a view from social anthropology. En Woodrow, D.; Verma, G.K.; Rocha-Trindade, M.B.; Campani, G.; Bagley, C. *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. Vermont: Ashgate Publishing Company.
- García, P. (2003). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *Revista digital redELE*.
www.sgci.mec.es/redele/revista/garcia.htm
- García López, R y Martínez Usarralde, M^a.J. (2009). Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García López, R.; Jover, G. Y Escámez, J (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- Gibson, M. (1991a). Ethnicity, gender and social class: The school adaptation patterns of west Indian youths. En Gibson, M. and Ogbu, J. (eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.
- (1991b). Minorities and schooling: Some implications. En Gibson, M. and Ogbu, J. (eds.), *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland.



- Gimeno Sacristán, J. (1995). Un modelo teórico-metodológico para el estudio de la marginación en el Polígono de Cartuja. *Gazeta de Antropología*, 8, 139-146.
- Glick, E. (1988). English-Only: New handicap in world trade. *Los Angeles Times Newspaper*, August 8.
- Gómez Dacal, G. (2003). Multicultural Contexts: Schools and Classroom Management. *Contextos multiculturales: School and Classroom Management. Journal of Pedagogic Research and Shared Teaching Experiences in Multicultural Contexts*. 1, 1. Miami: Santillana USA.
- Gordon, H. (1964). *Assimilation in American life*. New York: Oxford University Press.
- Hall, E. T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Doubleday.
- Huntington, S.P. (2004). *One nation, out of many "One America 2004"*. Extraído en Diciembre de 2004, de http://www.taemag.com/issues/articleID.I8I44/article_detail.asp.
- Irvine, J. J. (2003). Educating Teachers for Diversity. Seeing with a cultural eye. En *Multicultural Education Series*. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Johson, S.M. (1990). *Teachers at work*. New York: Haper-Collins.
- Jordán, J.A. et al., (2004). *La Formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.
- Kloss, H. (1998). *The American Bilingual Tradition*. Illinois: Center for Applied Linguistics.
- Kramsch, C.J. (1989). *New Directions in the Teaching of language and Culture*. Washington: National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University.



- La Pera, M. (1993). Conocer al extranjero. Reflexiones sobre la migración y la integración. En *Inmigración y división internacional del trabajo*. Desarrollo (23). *Revista de la sociedad internacional para el desarrollo*.
- Levine, D., y Adelman, M. (1982). *Beyond language: Intercultural communication for English as a second language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Louis, K.S. y Kruse, S.D. (1997). Teacher Training in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly*, 33, 261-289.
- Madrid, A. (1991). Diversity and its discontents. En Samovar, L. & Porter, R. (eds.), *Intercultural communication: A reader*. Belmont: Wadsworth.
- MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (2002): *Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y grupo Anaya, S.A.
- Montón, M^a.J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Oliveras, Á. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Oxley, D. (1997). Theory and Practice of School Communities. *Educational Administration Quarterly*, 33, 624-643.
- Pollock, D.C. & Van Reken, R.E. (2001). *Third Culture Kids. The Experience of growing up among worlds*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rose, M. (1989). *Lives o the Boundary*. New York: Penguin Books.



- Santa Ana, O. (2004). *Tongue Tied. The lives of multilingual children in Public Education*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Schechter, S. y Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Seelye, H. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Education*. Lincolnwood: National Textbook Corporation.
- Steele, R. (1990). Culture in the foreign language classroom. *ERIC/CLL News Bulletin*. Washington: Center for Applied Linguistics, 14(1), 1,4,5,12.
- Steinberg, J. (1987). The historian and the questione della lingua. En Burke, P. and Porter, R. (eds.), *The Social History of Language* (pp. 198-209). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stent, M.D.; Hazard, W.R. & Rivlin, H. (eds.), (1986) *Cultural pluralism in education: A mandate for change*. En Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (1990). *Multicultural teaching. Handbook of activities, information, and resources*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Torres, V.; Howard-Hamilton, M.F.; & Cooper, D. (2003). Identity Development of Diverse Populations. Implications for Teaching and Administration in Higher Education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29, 6. San Francisco: ASHE-ERIC.
- Valdés, J.M. (ed.) (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Verde Peleato, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas, en Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 302-335 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7465/7481

