



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN AMBIENTES BICULTURALES
PERTENECIENTES AL DISTRITO ESCOLAR DE BELOIT, WI. ESTADOS UNIDOS.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A:

MÓNICA PANDO SANTILLÁN

ASESORA:

MTRA. RITA DROMUNDO AMORES

CIUDAD DE MÉXICO, ABRIL DE 2024.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía
Ciudad de México, octubre 26 de 2023

TURNO MATUTINO
F(08) S(30)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **MÓNICA PANDO SANTILLÁN**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS** titulada: **ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN AMBIENTES BICULTURALES, PERTENECIENTES AL DISTRITO ESCOLAR DE BELOIT, WI, ESTADOS UNIDOS** para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidente (a)	TOMÁS ROMÁN BRITO
Secretaría (o)	RITA DROMUNDO AMORES
Vocal	LUCÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ SANTAMARINA
Suplente	ROSA CRISTINA SOTO HASSEY

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

EVA FRANCISCA RAUTENBERG Y PETERSEN

Coordinadora del Área Académica:
Teoría Pedagógica y Formación Docente
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 05/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.
Alumnos.
BRP/POB/eco

Carretera al Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, CP. 14200, Tlalpan, CDMX
Tel: 56 30 97 00 upn.mx



Dedicatoria.

Mi tesis la dedico con toda mi alma y corazón a mi hijo Santiago, por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un mejor futuro.

A mi madre Maru, tu bendición a diario a lo largo de mi vida me protege y me lleva por el camino del bien. Gracias por tu paciencia y amor.

A mi padre Jaime y a mi hermana Marcela quiénes con sus palabras de aliento y amor me alentaron a seguir adelante, ser perseverante y cumplir con mis ideales.

A mi tía María Elena, por compartirme su conocimiento, experiencia y apoyarme en este camino para cumplir con este sueño.

A mi asesora de tesis la Dra. Rita Dromundo, por haberme guiado en este proyecto, con base a su experiencia, sabiduría y su valioso tiempo, que han contribuido a la consecución de este logro.

Índice	Página
Introducción	4
Delimitación espacio-temporal	9
Planteamiento del problema	9
Justificación	9
Objetivo General	10
Objetivos Particulares	11
Hipótesis	12
Marco Teórico	13
Capítulo 1.Aproximación teórica a la cultura y su relación con la educación	48
Capítulo 2. La educación en ambientes biculturales o multiculturales	68
Capítulo 3.Un caso en la educación bilingüe. El distrito escolar de Beloit	89
Conclusiones y sugerencia	93
Fuentes de información	98

Introducción

En el mundo globalizado hay cada vez mayor interacción entre sujetos de diferentes culturas. Por ello, la educación bilingüe es un tema de gran importancia en Estados Unidos, por la diversidad cultural que existe en ese país y la necesidad de comunicarse, e interactuar entre hablantes de distintas lenguas.

Esta investigación se enfoca en analizar las causales de los problemas que se presentan entre los anglohablantes y no anglohablantes, especialmente los hispanohablantes, en el sistema de educación básica, del noveno al décimo grado en el Distrito Escolar de Beloit, Wisconsin.

El período al que nos referimos abarca los años 2020-2022, durante los cuales se implementó el sistema de inmersión dual como una propuesta para apoyar a los estudiantes en su desempeño académico y en su inserción social. El interés por esta investigación surgió de la necesidad de comprender las razones detrás de las dificultades que enfrenta la educación bilingüe, con el objetivo de poner en práctica esta propuesta, para favorecer la formación de estudiantes bilingües y biculturales, en el distrito escolar de Beloit, Wisconsin, específicamente, con relación a los idiomas español e inglés.

Para entender la dimensión del problema, requerimos acudir a cifras. De acuerdo con Dietrich Sandy (2022), según el *United States Census Bureau*:

El número de personas que solo hablaba inglés en USA era de 241 millones en el 2019...Casi 68 millones de personas hablaban en el hogar otro idioma que no era inglés... La población hispana es el grupo minoritario más grande de los Estados Unidos...el español es el idioma, que no es inglés, que se hablaba con más frecuencia en los hogares de los EE. UU. (62%) en el 2019: un porcentaje 12 veces mayor que el de los próximos cuatro idiomas más comunes.

Ante esa realidad la educación debe atender a esta población monolingüe, o parcialmente bilingüe. El problema se centra en responder a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los motivos que generan dificultad para lograr los objetivos que pretende la educación bilingüe? ¿A quiénes beneficia este tipo de educación?

¿Cuáles son sus objetivos y si estos podrían ser alcanzados dentro del sistema de inmersión dual en el distrito escolar de Beloit, Wisconsin?

La justificación de esta investigación se fundamenta en la idea de que la educación es un proceso intrínseco a los seres humanos, y al desarrollar planes y programas de estudio, deben considerarse las posibles diferencias culturales existentes entre los estudiantes, para promover la integración y no reproducir asimetrías sociales, económicas y culturales.

En el contexto de un mundo globalizado y cada vez más diverso y multicultural, resulta necesario analizar los modelos educativos que promueven el reconocimiento de la multiculturalidad y buscan integrar la diversidad. Para ello, es relevante comprender cómo funcionan los modelos de enseñanza de la lengua y la literatura en ambientes biculturales y bilingües. Por tanto, esta investigación busca identificar las virtudes y áreas de mejora del modelo de doble inmersión, para proponer prácticas que mejoren su implementación.

Este texto está conformado por tres capítulos, cada uno de los cuales profundiza en aspectos clave relacionados con la educación bilingüe y su implementación en el distrito escolar de Beloit. A continuación, se presenta una visión general de la estructura de la tesis.

El Capítulo 1 se titula *Aproximación teórica a la cultura y su relación con la educación*. En este capítulo inicial, se hace una revisión de las teorías y conceptos relacionados con la cultura, más importantes y su influencia en el proceso educativo. Se exploran las formas en que ésta impacta en la percepción del aprendizaje, las expectativas pedagógicas y las estrategias de enseñanza. Esta base teórica sienta las bases para comprender cómo se interrelacionan, e interactúan la educación bilingüe y la multiculturalidad en el contexto de Beloit, Wisconsin.

En este sentido, se destaca la necesidad de esclarecer y definir el concepto de cultura antes de abordar el problema de la educación bicultural. Para lograrlo, se emprende un viaje histórico del término “cultura”, rastreando su evolución desde su origen en la palabra latina “cultura”, que inicialmente se refería al cuidado y cultivo de la tierra, concepto que luego se expandió hasta referirse al desarrollo de la mente humana.

Este análisis histórico destaca cómo el concepto de "cultura" ha adquirido una carga valorativa significativa, relacionándose con la idea de progreso y civilización.

Asimismo, en este capítulo se exploran varias concepciones de la cultura desde diferentes perspectivas académicas y teóricas. Cada una de estas concepciones ofrece una visión única de lo que significa y cómo se relaciona con la sociedad y los individuos. De esta manera, se presenta una variedad de concepciones de ésta, desde su enfoque como el uso de símbolos hasta su papel en la construcción de la identidad y la sociedad. Cada perspectiva aporta una comprensión única de la cultura y su influencia en la vida de los individuos y las comunidades. Estas diferentes concepciones proporcionan un marco teórico sólido para abordar la complejidad de la cultura en el contexto de la investigación.

Se abordan también los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo. El multiculturalismo definido como la coexistencia de varios grupos culturales en un territorio o situación. Este puede ser descriptivo, tiene un enfoque normativo y se refiere a modelos de sociedad que guían la regulación de la convivencia entre culturas. El reconocimiento de la diversidad cultural ha dado lugar a proyectos políticos y sociales, especialmente en el ámbito educativo, que buscan el reconocimiento y la acomodación de las diferencias culturales de los grupos minoritarios. El multiculturalismo y el interculturalismo se presentan como dos dimensiones: una descriptiva y otra normativa.

El capítulo, también, aborda los tipos de multiculturalismo en educación. La perspectiva liberal destaca la importancia del respeto a la cultura individual, incluyendo la lengua nativa en el proceso educativo. En contraste, el multiculturalismo pluralista considera que la interculturalidad es un medio para lograr la integración de individuos, promoviendo puentes entre las culturas involucradas.

Por su parte el Capítulo 2, titulado, *Historia de la Educación Bilingüe en Estados Unidos*, se adentra en las raíces históricas de la educación bilingüe en Estados Unidos, revelando una rica historia multicultural, que se remonta a los orígenes de la nación. Desde la formación de las 13 colonias que precedieron a los Estados Unidos, hasta la actualidad, la diversidad lingüística y cultural ha sido una característica fundamental de la sociedad. En ese contexto, la educación multilingüe tiene raíces que se remontan al siglo XIX, mucho antes de lo que comúnmente se cree.

De esta manera, el Capítulo 2 profundiza en cómo los eventos históricos y los cambios en la actitud hacia la diversidad lingüística influyeron en la evolución de la educación bilingüe en los Estados Unidos. Asimismo, se destaca que la educación multicultural busca integrar a los diversos grupos étnicos y culturales en la sociedad estadounidense, y esto se refleja especialmente en el sistema de educación pública. También se señala la importancia del multiculturalismo en la educación estadounidense y cómo ha influido en la adopción de enfoques educativos específicos. En particular, los programas FLES (tipo de programa de educación de idiomas a temprana edad que se enfoca en una instrucción de idioma extranjero de modo continuo y de calidad), buscan desarrollar habilidades en un idioma extranjero, mientras que los programas de doble inmersión promueven el bilingüismo y la integración de hablantes nativos de inglés, con hablantes de una lengua minoritaria. En el Capítulo 3, titulado, *Un caso de educación bilingüe. El distrito escolar de Beloit*, se presenta una entrevista con Rosamaria Laursen, quien ocupa el cargo de Directora de Programas Multilingües, en el Distrito Escolar de Beloit. La entrevistada compartió detalles sobre el programa bilingüe de doble inmersión que opera en su distrito, destacando sus características únicas.

El objetivo del programa es que los estudiantes sean bilingües y biculturales, comprendiendo tanto las culturas de América Latina como las de Estados Unidos. Se utiliza tecnología para el aprendizaje de la lectura y escritura, y los planes de estudio son cuidadosamente diseñados para evitar la repetición de temas en ambos idiomas, fomentando en su lugar la construcción de conexiones entre ellos.

Este programa se diferencia de los programas bilingües tradicionales y tiene como objetivo fundamental crear una comunidad de aprendizaje equitativa entre estudiantes hispanoparlantes y angloparlantes.

Por ello, este capítulo presenta un caso real de éxito en la implementación de la educación bilingüe en un distrito escolar, destacando los resultados positivos y el compromiso de los estudiantes, padres y docentes en el proceso de aprendizaje bilingüe y multicultural.

En síntesis, esta investigación explora en profundidad el concepto de multiculturalismo e interculturalismo, así como su influencia en el ámbito educativo. Se busca demostrar que el multiculturalismo se centra en la convivencia de grupos culturales diversos en

un mismo contexto, mientras que el interculturalismo enfatiza la interacción y el intercambio entre culturas.

En particular, se ha examinado detenidamente el papel de los programas de educación bilingüe, como los programas FLES y los programas de doble inmersión, en el fomento del bilingüismo, la valoración de la diversidad cultural y el éxito académico de los estudiantes. Estos programas han demostrado ser efectivos en la promoción del aprendizaje de idiomas y en el desarrollo intercultural.

La entrevista a Rosamaria Laursen, Directora de Programas Multilingües del distrito de Beloit, proporciona una perspectiva real sobre el funcionamiento y los beneficios del programa de inmersión dual. Los resultados de esta investigación revelan que este programa es un caso de éxito en la promoción del bilingüismo, el desarrollo académico y la interculturalidad entre los estudiantes.

Por ello, la investigación arroja conclusiones significativas que respaldan la importancia de promover la educación multicultural e intercultural en un mundo cada vez más diverso y globalizado. Los programas de educación bilingüe desempeñan un papel crucial en la consecución de estos objetivos al proporcionar a los estudiantes las herramientas y experiencias necesarias para prosperar en un entorno multicultural. Estas conclusiones tienen implicaciones importantes para la formulación de políticas educativas y la práctica pedagógica, y subrayan la necesidad de seguir promoviendo la diversidad cultural y el bilingüismo en el sistema educativo.

Dietrich Sandy (2022) Casi 68 millones de personas hablaban en el hogar otro idioma que no era inglés en el 2019. *United States Census Bureau*. December 06, 2022 en <https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states-spanish.html>.

Delimitación espacio-temporal

Dada la importancia del tema de la educación bilingüe en Estados Unidos, esta investigación está delimitada en un espacio y tiempo determinado, con el fin de hacer un análisis de las razones causales para explicar los problemas entre los anglohablantes y no anglohablantes (especialmente los hispanohablantes) de educación básica de noveno a décimo grado que viven en Beloit, Wisconsin. Estados Unidos bajo el sistema de inmersión dual correspondiente a los años 2020-2022.

Planteamiento del problema

La presente investigación busca abordar los desafíos inherentes a la enseñanza del español en ambientes de aprendizaje biculturales, específicamente en el distrito escolar de Beloit, WI, Estados Unidos, donde se implementa el modelo de doble inmersión. La complejidad de este escenario radica en la necesidad de que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas en español, sino que también lo hagan en un entorno que abarque dos culturas distintas. La dualidad de lenguas y la integración de aspectos culturales representan un nivel de complejidad adicional a la enseñanza, lo que podría influir en el rendimiento académico.

En este sentido, resulta pertinente cuestionarse acerca de qué estrategias didácticas pueden ser propuestas para lograr una mejora efectiva en el rendimiento académico de los estudiantes en la enseñanza del español. Asimismo, es fundamental identificar las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes en este entorno bicultural y, a partir de ello, diseñar estrategias pedagógicas que sean no solo eficaces en términos de adquisición del idioma, sino también sensibles a las particularidades culturales presentes en la comunidad educativa de Beloit.

La importancia de este estudio radica en la necesidad de optimizar la implementación del modelo de doble inmersión en el distrito escolar, asegurando que las estrategias didácticas propuestas no solo sean universalmente efectivas, sino que también se adapten de manera específica a la realidad bicultural de la comunidad. Al abordar esta cuestión, se busca contribuir al desarrollo de un enfoque educativo más integral que fomente la excelencia académica en la enseñanza del español, considerando las particularidades del entorno cultural en el que se inserta.

Pregunta de Investigación

¿Qué estrategias didácticas propondría para lograr la mejoría en el rendimiento académico en la enseñanza del español en ambientes de aprendizaje biculturales en el distrito escolar de Beloit, WI, Estados Unidos a partir del modelo de doble inmersión?

Justificación

La educación es un proceso propio de los seres humanos que se inserta dentro de la

cultura. En ese sentido, se debe considerar que, una de las características más importantes de éstos es que son, al mismo tiempo, parte de la naturaleza y seres diferenciados del medio y de otros seres, por su cultura.

Considerando lo anterior, la práctica de la educación y los procesos que conlleva deben tomar en cuenta las posibles diferencias culturales existentes entre los estudiantes, con el objetivo de convertirse en un instrumento para la integración y no solo en un mecanismo para reproducir las asimetrías sociales, económicas y culturales.

De manera particular, en el contexto del mundo globalizado y frente a la preeminencia de llamada aldea global, la práctica educativa debe buscar alternativas para adaptarse a la realidad que nos presenta una tendencia, cada vez mayor, a la diversidad y la multiculturalidad, en todos los ámbitos de la vida en sociedad.

En este sentido, resulta conveniente analizar desde el espacio académico, los modelos que se han aplicado para buscar promover una educación que parta del reconocimiento de la multiculturalidad y que busca promover la integración de la diversidad.

Asimismo, de manera particular, resulta relevante comprender cómo funcionan los modelos para promover la enseñanza de la lengua y la literatura en ambientes biculturales y bilingües.

Por ello, la presente investigación busca identificar las virtudes y las áreas de mejora del modelo de Doble Inmersión para así retomar las prácticas a nivel internacional y hacer una propuesta que permita mejorar la implementación de este tipo de modelos.

Objetivo general

Analizar los mecanismos de enseñanza del español en ambientes biculturales en el distrito escolar de Beloit, WI, Estados Unidos; a partir del modelo de doble inmersión, para plantear sugerencias didácticas pertinentes.

Objetivos específicos

Describir los modelos de enseñanza de la lengua y la literatura en ambientes biculturales y bilingües.

Identificar las virtudes y las áreas de mejora del modelo de Doble Inmersión.

Elaborar sugerencias didácticas, que posibiliten mejorar la implementación de este tipo de modelos.

Hipótesis

A través de estrategias didácticas pertinentes al multiculturalismo e interculturalismo, a partir del modelo de inmersión se logra mejoría en el rendimiento académico en la enseñanza del español.

Variables

Variable dependiente: Rendimiento académico en la enseñanza del español.

Variables independientes: Adaptación escolar, establecimiento de metas, autoestima, asertividad, actividades de estudio (dinámicas y estrategias didácticas)-

Cuadro de Variables

Categoría	Variable	Descripción
Variable Dependiente	Rendimiento académico en la enseñanza del español	Medida del éxito académico de los estudiantes en el programa de doble inmersión, evaluado a través de exámenes y resultados académicos.
Variables Independientes	Adaptación escolar	Nivel de ajuste y comodidad de los estudiantes en el entorno escolar, considerando factores como la aceptación social y la participación en actividades escolares.
	Establecimiento de metas	La capacidad de los estudiantes para establecer metas académicas y personales y trabajar hacia su consecución.
	Autoestima	La percepción positiva o negativa

		que los estudiantes tienen sobre sí mismos, influyendo en su confianza y actitud hacia el aprendizaje.
	Asertividad	Habilidad de expresar opiniones, necesidades y deseos de manera clara y respetuosa, contribuyendo a la participación activa en el aula.
	Actividades de estudio (dinámicas y estrategias didácticas)	Participación en diversas actividades de estudio y la eficacia de las estrategias didácticas utilizadas en el programa de doble inmersión.
Variables Personales	Cognitivas	- Habilidades cognitivas específicas relacionadas con el procesamiento del español y del inglés.
		- Nivel de competencia en la lectura y escritura en ambos idiomas.
	Motivacionales	- Motivación intrínseca y extrínseca hacia el aprendizaje del español y la participación en el programa de doble inmersión.
		- Percepción de la utilidad y relevancia de ser bilingüe y bicultural.
	Contextuales (Socioambientales)	- Nivel de diversidad cultural en el entorno escolar y su impacto en la experiencia de aprendizaje.
		- Participación activa de los padres en actividades escolares y su influencia en el apoyo académico.

	Contextuales (Institucionales)	- Efectividad de la implementación del programa de doble inmersión por parte de la institución educativa.
		- Disponibilidad de recursos y apoyo institucional para facilitar el aprendizaje bilingüe.
	Contextuales (Institucionales)	- Calidad de las estrategias didácticas y recursos instruccionales utilizados en el programa de doble inmersión.
		- Flexibilidad y adaptabilidad del currículo para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes bilingües.

Marco Teórico.

Enseñanza de la literatura en ambientes biculturales

La educación como práctica cultural

La educación es un proceso propio de los seres humanos que se inserta dentro de la cultura. En ese sentido, se debe considerar que, una de las características más importantes de éstos es que son, al mismo tiempo, parte de la naturaleza y seres diferenciados del medio por cultura.

Para profundizar en lo anterior, es necesario destacar que, pese a compartir características biológicas, químicas y psicológicas, con otros seres vivos, los seres humanos necesitan aprender aquello que no conocen por naturaleza, tener capacidad para adaptarse y transformar el medio en el que se desarrollan y construir su propia historia de vida. Por ese motivo, es que necesitan de la educación e interactuar con otros. Por ello, la cultura desempeña un papel muy relevante para la supervivencia humana.

Acerca de la cultura, la obra de Anibal León (2007), titulada, *¿Qué es la educación?*, señala lo siguiente:

La cultura, en cambio, es todo lo que el hombre ha creado apoyándose en lo que la naturaleza le ha provisto para crear. La creación es individual y colectiva a la vez. El hombre crea tecnología, religión, ciencia, mitos, artes, lenguaje, costumbres, la moral, formas de pensar y de hacer, simbolismos y significados. Los modos simbólicos son compartidos por la comunidad, también son conservados, elaborados y pasados de una generación a otra para así mantener la identidad y forma de vida de la cultura. La expresión individual es sustancial a la creación de significado. La creación de significado supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados... Aunque los significados están en la mente, tienen sus orígenes y su significado en la cultura en la que se crean (Bruner, 1997). La cultura y todas sus expresiones materiales y no materiales, maneras de conceptuar, inventar y descubrir son originadas y sostenidas por una percepción del mundo y de la vida. Son concepciones y sentidos de la vida. La especie humana lleva consigo, como estructura específica, una comprensión del ser, una razón de ser y de no ser, también una comprensión de la nada y del todo a la vez. Sobre esta visión se apoya la posibilidad de la educación, porque esa comprensión es el sustento y guía de la cognición y del lenguaje. (p. 596)

En ese sentido, se debe considerar que la educación es un proceso eminentemente cultural. El texto de Rosa María Rodríguez Izquierdo, titulado, *La enseñanza como práctica cultural* parte de la premisa fundamental de que la enseñanza es una práctica cultural. En ese sentido, se afirma que la educación forma parte de la realidad social, por lo que una corresponde con la otra y no pueden ser separadas. (Rodríguez Izquierdo, 2011)

En ese sentido, la autora propone que en la práctica educativa se deben tener en cuenta las posibles diferencias culturales existentes entre los estudiantes, para así tener estrategias que resulten más adecuadas.

Por ese motivo, la autora afirma que es necesario que el profesorado tome en cuenta las implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de las diferencias culturales

existentes, entre los estudiantes. Asimismo, considera que es necesario que la didáctica reconozca la importancia de reflexionar sobre la dimensión cultural de la misma.

Para hablar de estas diferencias culturales, es necesario partir de una definición básica de lo que significa la cultura.

Al respecto, Rosa María Rodríguez Izquierdo (2011) afirma que:

Por cultura entendemos aquí, ante todo, una manera de compartir, de dar sentido a la experiencia, basada en una historia compartida. Junto a la lengua, está el componente relacional, emocional y afectivo, aspectos fundamentales de la cultura cuyo conocimiento resulta indispensable para que el acto didáctico, acto comunicativo por excelencia, adquiera su verdadera dimensión. En este sentido, deberíamos hablar más bien de culturas, siendo conscientes de que, al no existir una sola cultura, sino multitud de culturas y formas de construir el significado, mientras más visibles hagamos estas culturas en el aula, más rico será el contexto de aprendizaje del que participan los estudiantes. La/s cultura/s define/n un mundo simbólico que posee una cierta racionalidad; por lo tanto, la enseñanza partiendo de objetos culturales puede estar en función de muchas formas de entender el proceso de aprendizaje y atribución de significados. La enseñanza no puede partir del supuesto de que los objetos culturales del currículum están definidos previamente con independencia de los estudiantes y que solo tienen que ser transmitidos a éstos para su aprendizaje. Entre los roles más importantes que desempeña el docente está el de servir de mediador de la cultura y no solo, como se creyó tradicionalmente, transmitir los conocimientos propios de la materia que enseña. Como resultado, la enseñanza constituye una acción de mediación que refleja formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones culturales aceptados por el grupo al que se pertenece, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen los actores y se transmiten a los estudiantes a través de los instrumentos que dicho grupo utiliza para su comunicación. (p. 56)

Considero que es fundamental analizar la cita anterior para poder comprender el planteamiento de la autora. En primer término, se refiere a la cultura en términos simbólicos.

Por ese motivo, lo que la autora quiere plasmar es que la cultura es una especie de código, mediante el cual las personas percibimos el mundo, lo interpretamos, nos relacionamos con él, e inclusive intentamos modificarlo o transformarlo.

Asimismo, el texto nos coloca en el planteamiento de entender la cultura, como un rasgo de identidad. Es por medio de la cultura que compartimos vínculos con otros y a su vez diferenciamos a los que provienen de un lugar ajeno al propio. Es decir, la cultura nos identifica y nos diferencia.

Por ese motivo, la autora señala que la práctica educativa está irremediablemente, influida por la cultura pues, como se mencionó anteriormente, se trata del lente a través del cual observamos, e intentamos comprender la realidad que nos rodea.

Por otra parte, la autora se refiere a diferentes paradigmas para abordar la enseñanza y el aprendizaje.

Rosa María Rodríguez Izquierdo (2011) señala lo siguiente:

Greeno, Collins y Resnick (1996) resumen tres perspectivas epistemológicas como marco para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje. Estas tres perspectivas son: la perspectiva empirista (a veces llamada objetivista), la perspectiva racionalista (a veces llamada constructivista) y la perspectiva sociohistórica (a veces llamada sociocultural o situacional). Tal como se define en este marco, el punto de vista empirista considera el conocimiento como un fenómeno externo al estudiante que existe independiente de él. Como consecuencia, el conocimiento consiste en el dominio de las asociaciones entre estos objetos que conforman la realidad. Se «aprende» a través de la profundización y la ampliación de la comprensión de estas asociaciones. Una de las implicaciones que se derivan de esta perspectiva es que las evaluaciones estandarizadas constituyen un buen indicador del dominio de la materia. La perspectiva racionalista considera el conocimiento como existente en la mente del alumno, cuando él o ella interactúan con el ambiente de

aprendizaje. Por tanto, el conocimiento es «construido» a través de un proceso de interacción con el conocimiento previo del alumno. Uno de los supuestos de este enfoque incluye que la forma en que el estudiante interactúa con la materia es un buen indicador del dominio de la misma. Por último, la perspectiva sociohistórica busca el conocimiento existente en las relaciones entre los miembros de la sociedad y los artefactos creados en la misma. El aprendizaje ocurre cuando el estudiante se involucra en la actividad social y se convierte en miembro de las comunidades de práctica. Desde esta visión se entiende que la creación de un artefacto es un buen indicador de que el estudiante se está convirtiendo en un miembro de la «comunidad de práctica» (p. 57)

Por lo anterior, las tres perspectivas que describe la autora corresponden con diferentes momentos del desarrollo de la práctica educativa. En primer término, la perspectiva empirista tendría que ver con un modelo de escuela tradicional, en el cual la enseñanza y el aprendizaje se dan de una manera más mecanicista y verticalmente. Por su parte, la perspectiva racionalista tiene que ver con modelos más apegados a las teorías de autores clásicos como Piaget o Vigotsky, quienes consideran que el conocimiento debe ser construido a partir de una posición más activa del estudiante. Finalmente, la perspectiva socio histórica va incluso más allá que la perspectiva racionalista, pues considera al individuo sujeto y objeto del aprendizaje al mismo tiempo, a manera de la propuesta de la investigación-acción.

Retomando lo expuesto hasta el momento, la autora plantea a lo largo de su texto que la práctica educativa no puede desvincularse de las diferencias culturales, sino que debe tomarlas como punto de partida para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, presenta las siguientes recomendaciones para tener una pedagogía intercultural:

Por último, para llegar a practicar esta pedagogía intercultural sensible a la diversidad cultural es necesario que el profesorado participe de algunas convicciones:

Primero, reconocer que todos somos seres culturales, con nuestras propias creencias, prejuicios y expectativas sobre el comportamiento humano y que éstas se manifiestan en la enseñanza.

En segundo lugar, reconocer las diferencias culturales, étnicas, de género y de clase

que existen entre las distintas comunidades.

Finalmente, que los profesores comprendan que las maneras de enseñar reflejan y perpetúan las prácticas discriminatorias de la sociedad en general. (p. 68)

En síntesis, es necesario reflexionar acerca de las diferencias existentes entre la igualdad y la equidad en materia educativa. Cuando se habla de igualdad en la educación, generalmente se hace referencia sobre todo a los mecanismos de acceso y a garantizar que la educación sea un derecho para todos. Pese a ello, considero que se debe avanzar hacia un modelo que privilegie la equidad. La equidad implica reconocer las diferencias y la existencia de asimetrías sociales que condicionan el desarrollo educativo de cada individuo. Por ello, no debe pretenderse dar un trato de iguales a quienes son diferentes, pues se estarían perpetuando las diferencias sociales.

Construcción social del conocimiento

Para el estudio de la construcción social del conocimiento, resulta conveniente hacer un análisis de las condiciones históricas y culturales presentes en la sociedad como una manera de aproximarse al objeto de estudio.

En su obra titulada *La Educación y el Orden Social*, Bertrand Russell señala que todos los Estados modernos civilizados comparten la opinión de que la educación es una cosa deseable. Sin embargo, existen diferentes opiniones sobre los objetivos que debería alcanzar la educación. El autor señala que las diferencias más significativas se dan entre quienes tienen una concepción de la educación, en relación con la psique individual y quienes la relacionan con la comunidad. (Russel, 2004)

En función de las condiciones históricas, la cultura y los valores que imperen en una sociedad se ha de definir el objetivo de la educación. En un primer momento, como señala Russell, se ha de definir si se quiere formar buenos individuos que se consideran son autosuficientes o buenos ciudadanos que suelen ser tanto cooperativos como limitados al actuar por sus “vecinos”. Esto está estrechamente ligado con la cultura de la sociedad, pues deja ver si el valor supremo es la individualidad o la comunidad y en función de ello se señala el conocimiento útil. Por lo general esta tarea recae en el Estado quien, a través de la educación, tiene las intenciones de formar ciudadanos que reproduzcan el *status quo*. Estos ciudadanos

serán utilizados como herramienta de utilidad para el gobierno.

Hasta el momento se planteó la disyuntiva ¿Educar ciudadanos o individuos? y enunciamos que la sociedad, cual fuese, así como su contexto histórico y cultural, influyen directamente en qué se privilegiará o preferirá: formar y educar. A partir de la respuesta ¿Para qué se enseña? y ¿Quién enseña?, será pertinente ahora cuestionarse ¿Qué se enseñará? y ¿Qué conocimientos se considerarán pertinentes para ser transmitidos? Pues dependerá de esta instrucción que el objetivo deseado, cual fuese, se logre.

La relación sociedad-conocimiento, que se ha intentado explicar, exhibe un conocimiento que no es neutral, es decir, tiene intereses de por medio. En ese sentido el texto *“Historia del currículum”* de Ivor F. Goodson señala que, para comprender la noción de conocimiento culturalmente valioso, es importante conocer y tener interés por el currículum, es decir la historia de la educación. El currículum permite, entre varias cosas, reflexionar acerca de la importancia de las profesiones en la construcción social del conocimiento y la configuración de las disciplinas escolares. Estas dos reflexiones, elaboradas por Goodson, señalan que la historia del currículum es también la historia de la academización del conocimiento.

La “academización”, en términos generales, es un proceso que integra disciplinas, cuales fueran, a la estructura curricular de la escuela. Esto implica establecer un conocimiento, ya no vocacional, sino académico, el cual será reconocido por los especialistas de una disciplina a cambio de: *status* que incluye reconocimiento y prestigio; recursos económicos e institucionales como plazas académicas; territorialidad, dándole espacio en el currículum escolar; y acreditación que implica una evaluación favorable en el sistema de exámenes. Por lo tanto, el los conocimientos práctico y utilitario, son sustituidos por el los conocimientos formal y abstracto. Y es a través de este proceso, no sin conflicto, que la definición de conocimiento valioso está determinada socialmente, es decir logra su reconocimiento social como disciplina.

A partir de esta concepción de “conocimiento valioso” se definen las líneas a seguir en la construcción del currículum y de las asignaturas que se han de impartir en las escuelas. Con ello, se desarrolla un proceso social encaminado a privilegiar cierto tipo de aprendizaje sobre otro, a dar determinada formación a los estudiantes y con ello

definir las pautas generales de lo que debe ser el buen individuo, o el buen ciudadano, como señalaba Russell.

Entonces si esta educación “académica” es potencialmente selectiva, en el sentido de que no sólo consigue mayores recursos económicos para la investigación, mayor status y prestigio en el currículum. También, al mismo tiempo, discrimina conocimientos, sujetos y grupos de pertenencia. Un ejemplo, entre algunos, sería el limitado acceso a la escuela superior, la cual significa mejores perspectivas profesionales.

Respecto al proceso de definición de las disciplinas escolares, Goodson (1998) llega a tres conclusiones, las cuales sintetiza como sigue:

La primera de esas conclusiones es que las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio. Segunda: el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una “disciplina” académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios.

Tercero: el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio. (p.35).

Nuevamente sostenemos que la construcción del conocimiento está socialmente determinada. Al definir y diferenciar lo que es “conocimiento útil” de lo que no lo es, se otorgan valores diferentes a tipos de conocimiento y aprendizaje disímiles. Este proceso se institucionaliza por medio de la formación de disciplinas escolares. Además, se generan condiciones para que los académicos opten por privilegiar cierto tipo de conocimiento por encima de otros que se consideran “menos valiosos” y entrarán en conflicto disciplinas por ser consideradas “académicas”, se pone en juego un proceso de validación y legitimación de academización del conocimiento.

La expresión máxima de este proceso se da en la construcción del currículum como expresión ordenada del conocimiento legítimo o aprobado. Para comprender este proceso, resulta conveniente referirse a los conceptos de Eggleston.

En su obra titulada, *Sociología del currículo escolar*, John Eggleston (1989), afirma que una de las mejores maneras de identificar lo que una sociedad considera como conocimiento es analizar los currículos que se utilizan en las aulas.

Asimismo, el autor señala que el conocimiento almacenado que se transmite de generación en generación lo constituye la cultura y cada sociedad o grupo la posee. Este almacenaje y transmisión se asegura de diferentes maneras: la iglesia, la familia, etc. Pero es en las sociedades modernas que es tarea de la escuela y el currículo esta socialización. Haciendo una reflexión acerca de los planteamientos de Eggleston, encontramos que el currículum es una manera de conocer la cultura de una sociedad, en tanto que nos permite descubrir aquello que es considerado como conocimiento que es necesario almacenar y reproducir, además de que nos muestra la manera en que se relacionan los integrantes de dicha sociedad y aquello que consideran como aceptable o deseable, no solo se define, se transmite, se distribuye y legítima. El currículum es, además, siguiendo los planteamientos de Eggleston, una manera de distribuir los conocimientos entre los diferentes integrantes de la sociedad.

Enseñanza de la lectura y la competencia literaria

La enseñanza y aprendizaje de la lectura es un proceso fundamental para la formación de los individuos. Por esa razón, existen diferentes investigaciones que han abordado el tema desde diferentes perspectivas.

Un primer antecedente de investigación es la obra de Francis Delhi Barboza P y Francisca Josefina Peña G., titulada, *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria*. En ella, Delhi Barboza P y Peña G (2014), presentan la siguiente argumentación:

El proceso de aprendizaje de la lengua escrita ha sido exhaustivamente estudiado y ha resultado similar en todas las lenguas. El léxico es diferente según la cultura en la que el niño se desarrolla (Parodi, 2010). La similitud se manifiesta en las diferentes fases y niveles por las que el niño atraviesa, como lo demuestran estudios sobre la adquisición y desarrollo de la lengua escrita (Ferreiro, 1982; Telleria, 1996) hasta alcanzar una alfabetización satisfactoria, que se va mejorando en el curso de la vida académica siempre con miras a lograr lectores, que en el curso de los estudios posteriores, construyan las competencias necesarias para llegar a ser lectores eficientes.

Las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura en educación primaria, es un tema que ha preocupado a docentes, teóricos e investigadores

en el campo de la educación. Muchos han sido los trabajos que se han realizado tanto para conocer qué estrategias utilizan los docentes y qué resultados obtienen; como para proponer diversas estrategias acordes con la complejidad del nivel educativo de que se trate (Aguirre de Ramírez, 2003; Peña, 2000; Sánchez, 1993; Solé, 2001; Valero, 2012). (p.134)

De esta manera, se encuentra que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura ha motivado el desarrollo de diferentes investigaciones para fortalecer la estrategia didáctica de los docentes en beneficio de los estudiantes para que puedan adquirir las competencias necesarias que les resultarán de utilidad en toda su formación académica.

Como punto de partida de la investigación, conviene referirse a los aspectos teóricos sobre la lectura, su significado, utilidad, los procesos que implica e incluso su construcción social.

Sobre estos aspectos, Barboza P y Peña G (2014) señalan que:

Como proceso cognitivo, ha sido la psicolingüística la que ha hecho los aportes más destacados que han permitido definir la lectura “como un proceso de construcción activo de los significados de un texto”, proceso en el cual el lector utiliza sus conocimientos, su competencia lingüística y orienta su tarea con propósitos específicos.

Cuando una persona realiza una lectura, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través de indicios visuales y la activación de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un significado, “lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia” (Colomer & Camps, 1996, p. 35). Son subprocesos simultáneos por cuanto existe una interacción que se da durante la lectura entre la teoría del mundo que posee el lector y la información que le ofrece el texto. Si esta interacción no se establece, fundamentalmente por falta de conocimientos previos, tampoco es posible la comprensión (Smith, 1990). La lectura es también una construcción social, cambia a lo largo de la historia y del ambiente en el que se la utilice. (p.135)

En lo referente a la construcción social de la lectura, encontramos que existen

variables en la lectura y escritura, las cuales están relacionados con los diferentes géneros discursivos. De esta manera, como proceso comunicativo, el lector y el autor participan de un proceso en el que cada uno cumple con roles específicos, con una retórica previamente establecida y haciendo uso de recursos lingüísticos prefijados.

Un aspecto relevante consiste en que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, se estimule el desarrollo de la lectura analítica. Lo anterior implica que el estudiante cuente con la habilidad de identificar y cuestionar la postura del autor, reconociendo sus posturas y argumentos.

De esta manera, se estimula que los estudiantes puedan desarrollar un proceso cognitivo mediante la lectura, lo cual les permitirá adquirir aprendizajes y no únicamente repetir palabras.

Un aporte de la obra de Barboza P. y Peña G. consiste en que sugieren que se realice un análisis profundo entre especialistas en la materia para evaluar la manera en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en educación primaria.

Otra investigación que sirve como antecedente para este estudio es la obra de Jesús Alegría, María Carrillo y Eloy Sánchez, titulada, *La enseñanza de la lectura*. En ella, los autores presentan dos métodos para la enseñanza de la lectura: el método fónico y el método global y sus derivados.

Sobre el método fónico, Alegría, Carrillo y Sánchez (2005) señalan que:

El método fónico se propone explotar los beneficios del principio alfabético que está en la base de nuestro sistema de escritura: que las unidades utilizadas en la escritura, letras y grupos de letras, denominados grafemas (la “c” de casa y la “ch” de chal, por ejemplo), representan de manera más o menos sistemática las unidades fonológicas de la lengua denominadas fonemas. El método fónico de enseñanza de la lectura considera que el principio alfabético debe ser presentado al aprendiz de manera explícita, sistemática y temprana. Explícita significa que el maestro debe ayudar al alumno a comprender la relación que existe entre grafemas y fonemas sin esperar que éste descubra espontáneamente tal relación. Sistemática quiere decir que la enseñanza debe organizarse siguiendo un orden preciso, determinado por consideraciones

teóricas y prácticas que toman en cuenta las dificultades que plantea el aislar ciertos fonemas. Los fonemas no son “los sonidos materiales” materiales de que está hecha el habla, sino entidades abstractas. Por ejemplo, el fonema /p/ es una abstracción, es lo que las palabras “papa”, “pipa” y “pe” (el nombre de la letra que lo representa) tienen en común al comienzo. Este fonema no puede ser concretizado materialmente en un sonido porque es imposible pronunciarlo sin una vocal. Por esa razón, la enseñanza de la correspondencia entre grafemas y fonemas será más exitosa si comienza con las vocales y las consonantes fricativas que pueden ser aisladas, y se espera que esto ayude al niño a comprender el principio alfabético. Por último, temprana se refiere a que el código alfabético debe presentarse desde el comienzo del programa de enseñanza. (p.6,7).

Respecto al método global, Alegría, Carrillo y Sánchez (2005) señalan que:

En un programa clásico de lectura global se empieza enseñando al aprendiz varias decenas de palabras hasta que las reconozca directamente, es decir, sin recurrir a la mediación fonológica (“luna” /luna/ “sol” /sol/, etc.) El vocabulario visual así adquirido es utilizado por alumnos para leer y componer frases, pero estas actividades están limitadas por la cantidad de palabras memorizadas. Ante una palabra desconocida el aprendiz está obligado a adivinar su significado; el maestro lo animará a practicar esta actividad y no a buscar la correspondencia entre grafemas y fonemas. Versiones menos radicales del método plantean que el crecimiento del vocabulario visual requiere realizar discriminaciones cada vez más finas que pueden inducir al alumno a reparar en la fonología. Por ejemplo, para memorizar el significado de palabras como “luna”, “cuna”, “duna”, “tuna”, etc. inferir el valor fonológico de la primera letra es importante. De esta manera, cabría suponer que si bien las correspondencias grafema-fonema no se enseñan (al menos explícita y sistemáticamente), el alumno pueda llegar a operar con ellas de algún modo. (p.7).

Por lo anterior, encontramos que el método fónico se basa en el aprendizaje de los sonidos de las letras y las combinaciones de letras, mientras que el método global se basa en la memorización de las palabras, lo que puede representar una mayor complejidad para el aprendizaje.

Asimismo, se debe considerar que, en última instancia, la enseñanza de la lectura debe buscar la adquisición de la competencia literaria. Sobre esta última, la obra de Rita Dromundo (2012), titulada, *La literatura, comunicación entre los seres humanos y alas para volar*, señala lo siguiente:

Si replanteamos la cuestión, nos daremos cuenta de que el sentido mismo de los textos literarios nos centra en el objetivo de aprendizaje. En primer lugar la lectura como placer, como hábito y como fuente de conocimiento y comunicación con otros seres humanos, próximos o lejanos en el tiempo y en el espacio. Después, la adquisición de la competencia literaria: una progresiva profundización en el conocimiento de géneros literarios, figuras retóricas y nuestra tradición cultural. Situar un autor, reconocer una metáfora o clasificar una obra será útil en tanto que ayude al alumno a mejorar su comprensión del mensaje literario y desarrolle sus habilidades receptivas y productivas. (p.3)

Asimismo, Rita Dromundo (2012) identifica a la competencia literaria como un aspecto del desarrollo de la competencia comunicativa al afirmar que:

En numerosos textos se han abordado, de diferentes maneras, las competencias lingüística y comunicativa, sin embargo, apenas se ha considerado la competencia literaria, entendida como: la suma de conocimientos, habilidades y actitudes para disfrutar, comprender y producir, distintos tipos de textos literarios, ello nos llevó a plantear una reflexión sobre este aspecto, a partir de la concepción del texto literario como una comunicación y sobre qué saberes y habilidades requieren los estudiantes, si el objetivo debe ser la adquisición de la competencia literaria. Formar lectores con una aceptable competencia literaria como un aspecto del desarrollo de su competencia comunicativa, alcanzado a través de la concepción de la literatura como una forma específica y estética de comunicación. (p. 4)

Por lo anterior, se debe considerar que en el marco de una educación multicultural se debe promover no solo la lectura sino la competencia literaria.

Sistema educativo de Estados Unidos

Un sistema educativo puede definirse como una estructura de enseñanza integrada por un conjunto de instituciones y organismos que regulan, financian y prestan servicios para el ejercicio de la educación según políticas, relaciones, estructuras y medidas dictadas por el Estado de un país.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2022), la definición de sistema educativo es la siguiente:

Un sistema educativo comprende todo lo que implica educar a los estudiantes de escuelas públicas en los planos de estado/provincia, distrito/municipio o comunidad. El sistema educativo generalmente se refiere a la educación pública y privada desde la primera infancia hasta los programas de escuela secundaria. Las escuelas o los distritos escolares suelen ser la forma reconocida más pequeña de un sistema educativo y los estados/región/provincia son las más grandes.

La primera característica a resaltar del sistema educativo de Estados Unidos es que se encuentra fuertemente descentralizado. En este sentido, el gobierno federal tiene un papel reducido en comparación con la participación de los gobiernos estatales y los distritos escolares.

Pese a ello, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el gobierno federal de Estados Unidos impulsó legislación importante para mejorar la educación y volverla más inclusiva.

Ejemplos de lo anterior son la National Defense Education Act de 1958, mediante la cual gobierno invirtió millones de dólares en todos aquellos alumnos, profesores, Estados y distritos que fomentaran la continuación de sus estudios en las áreas de matemáticas, ciencias, ingenierías y lenguas extranjeras más allá de la educación secundaria y la Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965 impulsó la educación en las zonas más rurales del país para combatir la desigualdad que había entre la ciudad y el campo.

Como se mencionó anteriormente, los gobiernos estatales tienen un papel muy relevante en el sistema educativo de Estados Unidos. Al respecto, Suriñach Fernández (2017) señala lo siguiente:

Mientras el Gobierno Federal de los Estados Unidos ha sido el encargado de

promover e impulsar los valores humanos dentro de la educación e invertir en forma de ayudas y fondos para mejorar la calidad, los Estados han sido y son los máximos responsables de mantener y operar las escuelas públicas de su territorio. A nivel práctico, podemos decir que de ellos depende el desarrollo del currículum; la distribución de los fondos económicos federales y estatales a los distritos escolares; la evaluación y certificación de los alumnos, así como también la rendición de cuentas de los maestros, escuelas y distritos; la adopción de materiales educativos específicos; la certificación de los profesionales que intervienen en las escuelas; y la supervisión de la normativa federal. En consecuencia, esto significa que cada Estado tiene unos estándares y unas políticas diferentes que tienen un impacto directo en la calidad de la educación que ofrecen y que los diferencian de otros Estados. (p. 4).

Asimismo, existe una fuerte participación del nivel local, pues el gobierno federal de Estados Unidos delega en los distritos escolares la administración y operación de las escuelas. Por ello, los distritos escolares son quienes establecen las políticas educativas de las escuelas, aunque siempre debe permanecer el respeto al currículum.

Así, “los distritos escolares, tienen competencias muy amplias en relación con la política educativa que deseen llevar. En este sentido, pueden ampliar y modificar el currículum, apostar por determinadas metodologías y materiales, introducir sistemas de evaluación de alumnos y profesores.” (Suriñach Fernández, 2017, pág. 5)

Otro aspecto relevante de la descentralización del sistema educativo de Estados Unidos es que no existe un currículum único a nivel de todo el país, sino que son los gobiernos locales y los distritos escolares quienes establecen los contenidos a impartir. Sobre este punto, Suriñach Fernández (2017) afirma que:

En Estados Unidos no hay aprobado un currículum para todo el país. Lo más parecido que se ha hecho hasta la fecha ha sido la aprobación del “Acto para Educar América: los Objetivos para el año 2000”, en 1994, bajo el mandato del presidente Bill Clinton, que definió un conjunto de mínimos que había que conseguir para el 2000. Así pues, son los Estados y los distritos escolares los responsables de elaborar sus propios currículos. Unos currículos que sólo definen los contenidos y estándares que tienen que adquirir los alumnos cada

cierto nivel educativo pero que, en ninguno de los casos, define el número de horas que los centros deben impartir de esas asignaturas, dejándolo a la libre elección de cada centro. (p. 9)

En cuanto a los tipos de escuelas, en Estados Unidos existen escuelas públicas, que reciben fondos federales y estatales y también existen escuelas privadas. Existen cerca de 100 mil escuelas públicas y alrededor de 33 mil escuelas privadas. Las escuelas públicas tienen un total de 49 millones de estudiantes, mientras que las escuelas privadas suman seis millones de alumnos.

En síntesis, la característica más importante del sistema educativo de Estados Unidos es su descentralización. La figura de los distritos escolares es fundamental pues concentra gran parte de las funciones administrativas y operativas de la educación, además de tener facultad para establecer los lineamientos de la política educativa.

Lo anterior coincide con la cultura y formas de organización política y administrativa de Estados Unidos, las cuales están caracterizadas por dar un mayor peso a lo local que a lo nacional.

Educación multicultural en Estados Unidos.

Como parte de las características más relevantes que definen a Estados Unidos como nación es la presencia de una gran cantidad de minorías étnicas y culturales. Como es de esperarse, esta característica de la sociedad de Estados Unidos ha tenido un impacto significativo en la educación.

De manera particular, en Estados Unidos, a partir de la década de los sesenta, se ha desarrollado un modelo de educación multicultural. Al respecto, la obra de María Cristina Turienzo González (2017), titulada, *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades*, señala lo siguiente:

La educación multicultural, como tal denominación, nace en los años 60 de una reflexión sobre la presencia en las escuelas de EE.UU. de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela, necesitan una atención especial cuando acceden a esta última. Se diseñan, entonces, programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en

algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de acogida. Aparece también como un reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación como señala Cameron McCarthy (1993: 298), o como un intento de reflexión sobre la realidad educativa que se estaba desarrollando en el ámbito anglosajón, en el que comenzaban a emerger distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. (p. 59)

Por lo anterior, encontramos que en el modelo de educación de Estados Unidos se ha buscado incorporar una visión del multiculturalismo como una manera de incorporar a los diferentes grupos étnicos y culturales que conforman la sociedad estadounidense. Tal esfuerzo ha sido particularmente notorio en el sistema de educación pública, buscando la representación de los grupos minoritarios. Cristina Turienzo González (2017), afirma que:

El multiculturalismo ha tenido su influencia más poderosa en la educación pública, que ha insistido en la representación de todos los grupos minoritarios en el plan de estudios de las escuelas públicas (Burdick-Will y Gómez, 2006). Estos autores señalan que hoy en día muchos sistemas educativos requieren que las clases incluyan lecciones que subrayen el papel de los negros, los hispanos, los asiáticos, y las mujeres en los movimientos sociales y los descubrimientos científicos. Algunos conservadores discutirían que el apoyo multicultural para la educación bilingüe está basado menos en el idioma de la instrucción y más en el contenido del plan de estudio y la validez del patrimonio cultural y el entendimiento de los grupos minoritarios étnicos (Glazer, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006). (p. 60)

Asimismo, en lo referente a la educación multicultural en el ámbito de las lenguas, Cristina Turienzo González (2017), señala que:

Y añaden, además, que, en el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés

por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendices construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad. A medida que la experiencia lingüística del aprendiz aumenta, los conocimientos lingüísticos que va adquiriendo se consolidan en un modo de competencia formada por una compleja red de relaciones que se crean entre los conocimientos y las experiencias lingüísticas que la persona va adquiriendo a lo largo de su vida. (pp. 61, 62)

De particular interés para esta investigación resultan los programas de español como segunda lengua en primaria (FLES) Foreign Languages in Elementary Schools. Sobre estos, Cristina Turienzo González (2017) afirma lo siguiente:

El objetivo de los programas FLES es desarrollar en los aprendices destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Además, se busca desarrollar en los aprendices un cierto grado de comprensión y respeto hacia otras culturas e iniciarlos en el desarrollo de las destrezas de escritura y lectura en una lengua extranjera, teniendo presente que para los alumnos inmigrantes no es una LE. Los alumnos dedican entre un 5% y 15% de su trabajo de aula al aprendizaje de la lengua extranjera, recibiendo clases de dos a tres veces por semana por espacio de 75 minutos semanales. Los programas FLES pueden dirigirse estrictamente a la enseñanza de la lengua extranjera o, en cambio, enseñar la lengua a través de contenidos multi curriculares. Los programas FLES de contenido, tradicionalmente exponen más al alumno a la lengua extranjera de lo que lo hacen otros programas que enseñan español, enfatizando la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral. Los estudiantes dedican entre un 15% y un 50% de su tiempo de clase al aprendizaje de la lengua extranjera y estudian algunas asignaturas en dicho programa (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales). Algunos centros están adoptando una variación del programa FLES denominado 'ContentBased FLES' o instrucción de idiomas extranjeros basada en contenidos, que también es llamado por

algunos ‘Content-Enriched FLES’ o programa basado en contenidos enriquecido. Es un programa que va más allá de la instrucción secuencial de contenidos lingüísticos y culturales, objetivos del FLES, y usa contenido de materias básicas como herramienta de instrucción. El objetivo de este programa es ofrecer una instrucción significativa y no limitarse solo a la educación de la lengua. El uso de este tipo de programas ha resultado en un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas y permite que los estudiantes profundicen lo que están aprendiendo en otras áreas. (p. 27)

Asimismo, destacan los programas de doble inmersión, los cuales se caracterizan por usar dos lenguas como medio de instrucción; integrar hablantes de inglés y de una minoría lingüística en un mismo salón de clases, y promover el bilingüismo, la biliteracidad, el desarrollo académico y de competencias multiculturales en todos sus estudiantes. (Alfonso Quitian, 2017)

Acerca de este tipo de programas, la obra de Tania Cristina Alfonso Quitian (2017) titulada, *Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México*, señala lo siguiente:

La más grande diferencia entre estos programas y otras formas de educación bilingüe, según señala Lindholm-Leary (2002), está en la población a la que se dirigen. Mientras que los programas bilingües tradicionales son escuelas de élite, los programas de doble inmersión están dirigidos a comunidades étnica y socialmente diversas, favoreciendo el ingreso de estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas, que usualmente hacen parte de estratos socioeconómicos bajos, sin perder de vista la composición ideal de cada clase: 50 % hablantes nativos de inglés y 50 % hablantes de la lengua minoritaria.

Pese a que los primeros programas de doble inmersión surgieron entre los años sesenta y setenta (Lindholm-Leary, 2002; Howard, Sugarman y Christian, 2003), fue a mediados de los ochenta cuando el número de programas empezó a aumentar de manera sostenida. Para 2002, había 266 programas registrados, la mayoría de ellos enseñaban inglés y español, aunque también se reportan programas bilingües en inglés y coreano, francés, chino o navajo (Howard et al, 2003). Según los autores, hoy en día la mayoría de los programas funcionan en escuelas públicas, en el nivel de básica primaria, y conviven con otros

programas de educación (especial y monolingüe en inglés), desarrollados todos en el mismo plantel educativo.

Ahora, aunque se reportan muchas variaciones del modelo, los autores identifican dos formas de aplicación más recurrentes según el tiempo de instrucción que se dedique a cada lengua: el modelo en el que domina la lengua minoritaria o 90:10, y el modelo balanceado o 50:50. En el primero, la lengua minoritaria es usada durante el 90 % de la jornada escolar en los primeros grados, aunque el inglés aumenta en los grados intermedios, hasta alcanzar una proporción de 50:50 en los más avanzados. Los programas 50:50 dedican la mitad de la jornada escolar a cada lengua en todos los niveles de instrucción. Cabe aclarar que también hay programas que aplican el modelo de doble inmersión mediante una distribución de tiempo distinta a las anteriores (80:20, 70:30, etc.), pero estos son menos comunes.

Sobre los resultados de este tipo de programas, investigaciones anteriores han reportado que existe una percepción favorable por parte de los propios estudiantes que participan en ellos. En ese sentido, Tania Cristina Alfonso Quitian (2017) afirma que:

El tema de mayor interés ha sido los logros académicos de los chicos educados bajo este modelo, en comparación con otros programas de educación para minorías lingüísticas y las escuelas regulares (monolingües en inglés). En la revisión bibliográfica de Howard, Sugarman y Christian (2003), por ejemplo, se muestran resultados de varias (a gran y pequeña escala) que señalan cómo tanto los hablantes nativos de inglés como de lengua minoritaria que forman parte de programas de doble inmersión obtienen resultados comparables o incluso superiores a los de chicos de otros programas en los exámenes estandarizados en inglés o en español. A esto se suma la ventaja de hablar dos lenguas, objetivo que según los autores es alcanzado por la mayoría de programas de doble inmersión. A ese propósito, Howard, Sugarman y Christian (2003) concluyen que ambas porciones del estudiantado llegan a ser bilingües y bilingües al final de los programas, si bien los resultados de los hablantes de lengua minoritaria apuntan a un bilingüismo más balanceado. También parece haber suficiente evidencia a favor de la hipótesis de interdependencia y

transferencia lingüística, por cuanto ambas poblaciones obtendrían resultados similares al comparar sus habilidades comunicativas en L1 y L2.

Howard, Sugarman y Christian (2003) también reportan resultados favorables en relación al objetivo de promover el multiculturalismo a través de programas de doble inmersión. Muchos de los estudios reseñados en su revisión apuntan a que se estaría promoviendo la interacción positiva entre estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas y lingüísticas diversas, pues los chicos estarían entablando amistades y trabajando colaborativamente con compañeros sin importar su lengua o color, lo que mostraría a una reducción en la segregación en ambientes escolares. Además, los estudiantes desarrollarían actitudes positivas hacia sí mismos, su cultura y lengua, y las de otros. Genesse y Gándara (1999) reportan, por ejemplo, el impacto sociocultural de estos programas en lo tocante a la reducción prejuicios sociales, estereotipos y discriminación hacia la lengua y cultura propias, y las del otro.

Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Kibler, Salerno y Hardigree (2014), quienes estudiaron las percepciones y aprendizajes de 20 adolescentes (aprendices de inglés y español) acerca de sí mismos, otros y el aprendizaje de una lengua, en un programa extracurricular de doble inmersión para estudiantes de grados 9 a 12 de secundaria. Las investigadoras usaron como herramientas de recolección de datos, entrevistas, observaciones y diarios de campo, además de grabaciones de algunas sesiones de clase. Los estudiantes expresaron haber aprendido acerca de otras culturas, particularmente de países latinoamericanos, al compartir sus experiencias y hablar de sus propias familias y raíces culturales con chicos a quienes no conocían antes o no hubieran conocido de no haber participado en el programa. Algunos participantes también reportaron un aumento en la autoconciencia y reconocimiento del otro como aprendices y modelos de lengua al colaborar en actividades académicas, lo que se traduciría en una mayor tolerancia y solidaridad hacia variedades del inglés y del español no estándar (de aprendices de lengua) y un aumento en su conciencia lingüística al comparar el uso real de la lengua con lo que aprenden en clases de idiomas. Ambos

grupos expresaron su satisfacción al poder usar la lengua y vivirla, experiencia que les dio mayor confianza en sus capacidades bilingües, sobre todo a los hispanohablantes, quienes rara vez podían usar su lengua en la escuela.

Por lo anterior, este tipo de modelos basados en la doble inmersión resulta un método de enseñanza favorable para promover la educación multicultural, particularmente en un entorno bilingüe.

El caso del distrito escolar Beloit.

La Ciudad de Beloit se encuentra ubicada en el sur del estado de Wisconsin, al noreste de Estados Unidos. Desde la presentación de la ciudad en su página web oficial, se destaca que es una ciudad que busca promover la diversidad. (Beloit government, 2022)

En lo referente al ámbito educativo, el distrito escolar de Beloit cuenta con más de cinco mil 600 estudiantes. De ellos, el 24.5 por ciento son afroamericanos, 32.4 por ciento son hispanos, 33.2 por ciento son caucásicos y el 9.9 por ciento se identifican dentro de otra categoría. Lo anterior da muestra de la importante diversidad que existe en el distrito escolar. (School District of Beloit, 2022)

En el mismo sentido, el distrito escolar de Beloit busca promover iniciativas que refuercen la cultura de la diversidad. Por mencionar un ejemplo, el 23 por ciento de los empleados del distrito pertenecen a una minoría étnica, lo cual brinda a los estudiantes una experiencia multicultural dentro y fuera del aula. (School District of Beloit, 2022)

Entre los programas para promover la diversidad cultural, destaca el Programa Bilingüe de Doble Inmersión. Al respecto, la página web del Distrito Escolar de Beloit (2022) señala lo siguiente:

El Programa Bilingüe de Doble Inmersión se ofrece en las escuelas primarias Converse, Hackett, Robinson, y Todd, así como también en todas las Escuelas Intermedias y Beloit Memorial High School.

Este programa sigue el modelo de la Inmersión de Dos Vías, dándoles el apoyo en su primer idioma a los estudiantes hispanoparlantes para el acceso más comprensivo al currículo. A la misma vez, el programa da la oportunidad a los estudiantes cuyo primer idioma no es el español, para aprender el idioma mientras aprenden el currículo apropiado para su grado escolar.

Por lo anterior, el Distrito Escolar de Beloit es un caso paradigmático de los programas de enseñanza basados en el multiculturalismo. Asimismo, es un ejemplo relevante de los programas de inmersión en dos vías que se aplican en diferentes lugares de Estados Unidos.

Capítulo 1. Aproximación teórica a la cultura y su relación con la educación.

Concepto de cultura

El concepto de cultura, así como el estudio y reflexión sobre el mismo tiene una larga tradición en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades. Pese a tratarse de un concepto ampliamente utilizado, no solamente en el campo académico, sino en el lenguaje común, el significado último de lo que se entiende por “cultura” suele ser poco aprehensible, así como motivo de debates y de múltiples interpretaciones

Por ello, antes de abordar el problema de la educación bicultural, resulta conveniente detenerse a realizar una revisión y reflexión acerca de las implicaciones que se tienen cuando se habla de cultura, con el objetivo de partir del principio de claridad conceptual.

Para ello, el punto de partida es la revisión de la historia del propio concepto de “cultura” Al respecto, la obra de John B Thompson (1990), titulada, *El concepto de cultura*, señala lo siguiente:

Permítaseme comenzar haciendo un recorrido por la historia del concepto de cultura. Derivado de la palabra latina culturam, el concepto adquirió una presencia significativa en muchas lenguas europeas durante el inicio del periodo moderno. Los primeros usos dados al concepto en las lenguas europeas preservaron parte del sentido original de cultura, el cual significaba primordialmente el cultivo o el cuidado de algo, como las cosechas o los animales. A partir del siglo XVI, el sentido original se extendió poco a poco de la esfera de la labranza al proceso del desarrollo humano: pasó del cultivo de las cosechas al cultivo de la mente. Sin embargo, el uso del sustantivo independiente «cultura», para referirse a un proceso general o al producto de dicho proceso, no fue algo común sino hasta fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. El sustantivo independiente apareció primero en francés e inglés; y a fines del siglo XVIII, la palabra francesa se incorporó al alemán, en el que primero se escribía Cultur y más tarde Kultur. A principios del siglo XIX, la palabra «cultura» se usaba como sinónimo de la palabra «civilización», o en algunos casos en oposición a ella. Derivado de la palabra latina civilis, que

significa de los ciudadanos o perteneciente a ellos, el término «civilización» se usó inicialmente en francés e inglés a fines del siglo XVIII para describir un proceso progresivo de desarrollo humano, esto es, un movimiento hacia el refinamiento y el orden, y un alejamiento de la barbarie y el salvajismo. Detrás de este nuevo sentido se encontraba el espíritu de la Ilustración europea y su creencia confiada en el carácter progresista de la era moderna. En francés e inglés se traslaparon los usos de las palabras «cultura» y «civilización»: ambas se usaron cada vez más para describir un proceso general de desarrollo humano, de «cultivarse» o «civilizarse». Sin embargo, en alemán estas palabras se usaban con frecuencia en oposición, de manera que Zivilisation adquirió una connotación negativa y Kultur una positiva. (p. 184)

De esta manera, se puede encontrar un primer elemento relevante respecto al concepto de “cultura”. Se trata de un concepto con una carga valorativa importante. En ese sentido, la “cultura” pasa a ser una oposición de lo “salvaje” o “incivilizado”, refiriéndose implícitamente a un estado de desarrollo del ser humano que ha alcanzado una evolución respecto a su condición natural.

Esta concepción de la cultura proviene fundamentalmente de una perspectiva propia de la Antropología. Para esta disciplina, la cultura se puede entender fundamentalmente en oposición al estado de naturaleza como condición primigenia del ser humano.

El paso de la naturaleza a la cultura desde la perspectiva antropológica: La teoría de Claude Levi-Strauss.

Esta dicotomía entre naturaleza y cultura es, sin embargo, difícil de delimitar. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la obra de Claude Levi-Strauss (1969), en la cual se puede leer lo siguiente:

Aunque resulta relativamente fácil establecer la distinción de principio, la dificultad comienza cuando se quiere efectuar el análisis. Esta dificultad es doble: por una parte, se puede intentar definir, para cada actitud, una causa de orden biológico o de orden social; por otra, buscar el mecanismo que permite que actitudes de origen cultural se injerten en comportamientos que son, en sí mismos, de naturaleza biológica y logra integrárselos. Al negar o subestimar la

oposición se cerrará la posibilidad de comprender los fenómenos sociales, al otorgarle su pleno alcance metodológico se correrá el riesgo de erigir como misterio insoluble el problema del pasaje entre los dos órdenes. ¿Dónde termina la naturaleza? ¿Dónde comienza la cultura? Pueden concebirse varias maneras de responder a esta doble pregunta. Sin embargo, hasta ahora todas estas maneras resultaron particularmente frustrantes. (p. 36)

Como se mencionó anteriormente, la noción de cultura, en su desarrollo histórico se aparejó al concepto de “civilización”. Lo anterior puede notarse también en la obra de Levi-Strauss (1969), en la cual se afirma que:

Ningún análisis real permite, pues, captar el punto en que se produce el pasaje de los hechos de la naturaleza a los de la cultura, ni el mecanismo de su articulación. Pero el análisis anterior no sólo condujo a este resultado negativo; también nos proporcionó el criterio más válido para reconocer las actitudes sociales: la presencia o la ausencia de la regla en los comportamientos sustraídos a las determinaciones instintivas. En todas partes donde se presente la regla sabemos con certeza que estamos en el estadio de la cultura. Simétricamente, es fácil reconocer en lo universal el criterio de la naturaleza, puesto que lo constante en todos los hombres escapa necesariamente al dominio de las costumbres, de las técnicas y de las instituciones por las que sus grupos se distinguen y oponen. (p.41)

Para pretender explicar el paso de la naturaleza a la cultura, Levi-Strauss (1969) identifica que éste se da en el terreno de la vida sexual, pues en su obra explica lo siguiente:

He aquí, pues, un fenómeno que presenta al mismo tiempo el carácter distintivo de los hechos de naturaleza y el carácter distintivo -teóricamente con el precedente- de los hechos de cultura. La prohibición del incesto posee, a la vez, la universalidad de las tendencias y de los instintos y el carácter coercitivo de las leyes y de las instituciones. ¿De dónde proviene? ¿Cuál es su ubicación y su significado? Desbordando, de modo inevitable, los límites siempre históricos y geográficos de la cultura (coextensiva en el tiempo y en el espacio con la especie biológica), pero reforzando doblemente, mediante la prohibición social, la acción espontánea de las fuerzas naturales a las que, por sus características

propias, se opone a la vez que se identifica en cuanto al campo de aplicación, la prohibición del incesto se presenta a la reflexión sociológica como un terrible misterio. En el seno mismo de nuestra sociedad son pocas las prescripciones sociales que preservaron de tal modo la aureola de terror respetuoso que se asocia con las cosas sagradas. (pp. 43, 44)

Más adelante, Levi-Strauss (1969) profundiza al afirmar que.

Por otra parte, señalemos que, si bien la reglamentación de las relaciones entre los sexos constituye un desborde de la cultura en el seno de la naturaleza, por su parte la vida sexual es, en el seno de la naturaleza, un indicio de la vida social, ya que, de todos los instintos, el sexual es el único que para definirse necesita del estímulo de otro. Debemos volver sobre este punto; el instinto sexual, por ser él mismo natural, no constituye el paso de la naturaleza a la cultura, ya que eso sería inconcebible, pero explica una de las razones por las cuales, en el terreno de la vida sexual, con preferencia a cualquier otro, es donde puede y debe operarse, forzosamente, el tránsito entre los dos órdenes. Regla que en la sociedad abarca lo que le es más

extraño, pero, al mismo tiempo, regla social que retiene en la naturaleza aquello que es susceptible de superarla, la prohibición del incesto se encuentra, a la vez, en el umbral de la cultura, en la cultura y, en cierto sentido, como trataremos de mostrarlo, es la cultura misma. (p.45)

Finalmente, Levi-Strauss (1969) concluye que la prohibición del incesto constituye el paso de la naturaleza a la cultura al explicar lo siguiente:

Constituye el movimiento fundamental gracias al cual, por el cual, pero sobre todo en el cual se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura. En un sentido pertenece a la naturaleza, ya que es una condición general de la cultura y, por lo tanto, no debe causar asombro comprobar que tiene el carácter formal de la naturaleza, vale decir, la universalidad. Pero también en cierto sentido es ya cultura, pues actúa e impone su regla en el seno de fenómenos que no dependen en principio de ella. (...) Sin embargo, esta unión no es estática ni arbitraria, y en el momento en que se establece modifica por completo la situación total. En efecto, es menos una unión que una transformación o un

pasaje; antes de ella, la cultura aún no existe; con ella, la naturaleza deja de existir, en el hombre, como reino soberano. La prohibición del incesto es el proceso por el cual la naturaleza se supera a sí misma; enciende la chispa bajo cuya acción una estructura nueva y más compleja se forma y se superpone - integrándolas- a las estructuras más simples de la vida psíquica, así como estas últimas se superponen -integrándolas -a las estructuras más simples de la vida animal. Opera, y por sí misma constituye el advenimiento de un nuevo orden. (pp. 58, 59)

De esta manera, se puede concluir que una primera concepción acerca de lo que significa el concepto de cultura se da por medio de la perspectiva antropológica a partir de la dicotomía entre naturaleza y cultura.

La concepción simbólica de la cultura

Existe otra concepción acerca de la cultura que la delimita, fundamentalmente, al uso e intercambio de símbolos que es propio, de manera exclusiva, de la especie humana.

En este sentido, la cultura se fundamenta en un proceso mental que solamente los seres humanos han podido desarrollar. Sobre esta concepción de la cultura, Thompson (1990) afirma que:

Durante mucho tiempo se ha sostenido que el uso de símbolos es un rasgo distintivo de la vida humana. En tanto que los animales pueden emitir señales de diversas clases y responder a ellas, sólo los seres humanos han desarrollado plenamente, según se argumenta, lenguajes en virtud de los cuales se pueden construir e intercambiar expresiones significativas. Los seres humanos no sólo producen y reciben expresiones lingüísticas significativas, sino que también dan significado a construcciones no lingüísticas: acciones, obras de arte y objetos materiales de diversos tipos. El carácter simbólico de la vida humana ha sido un tema de reflexión constante entre los filósofos preocupados por el desarrollo de las ciencias sociales y humanidades, y entre los profesionales dedicados a él. En el contexto de la antropología, esta reflexión se ha

concentrado en elaborar lo que podemos describir como una «concepción simbólica» de la cultura. En la década de 1940, L. A. White delineó en *The Science of Culture* una concepción en este sentido. A partir de la premisa de que el uso de símbolos, o «symbolizing» como lo llama él, es el rasgo distintivo del ser humano, White argumenta que la «'cultura' es el nombre de un tipo preciso o clase de fenómenos, es decir, las cosas y los sucesos que dependen del ejercicio de una habilidad mental, exclusiva de la especie humana, que hemos denominado 'symbolizing'».13 White divide después la amplia categoría de los fenómenos culturales en tres sistemas: el tecnológico, el sociológico y el ideológico, y los coloca en un marco evolutivo amplio que enfatiza el papel de la tecnología. No obstante, al desarrollar de esta manera su descripción, White pierde gran parte del interés y la originalidad de su concepción de cultura. Si bien sus estudios ayudaron a preparar el camino de una concepción que subrayó el carácter simbólico de la vida humana, correspondió a otros autores desarrollarla de manera plausible y efectiva. (p.194)

En este sentido, la concepción simbólica de la cultura se basa fundamentalmente en el intercambio de elementos que permiten la comunicación entre la especie humana.

En otras palabras, para esta concepción, la cultura puede reducirse a la capacidad de los seres humanos de dotar de significado a un conjunto de símbolos que les permite interactuar entre ellos. El propio Thompson (1990) lo explica de la siguiente manera:

El enfoque interpretativo de Geertz al estudio de la cultura es de gran interés, pues representa un avance antropológico que coincide en ciertos aspectos con desarrollos de otras áreas de las ciencias sociales y las humanidades. Este enfoque se apoya en una concepción de la cultura que he descrito como la «concepción simbólica», y que puede caracterizarse en general de la siguiente manera: la cultura es el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas —entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos— en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. El análisis cultural es, en primer lugar y ante todo, la elucidación de estos patrones

de significado, la explicación interpretativa de los significados incorporados a las formas simbólicas. Visto de esta manera, el análisis de los fenómenos culturales se transforma en una actividad muy distinta de la que implica la concepción descriptiva, con sus suposiciones asociadas acerca del análisis y la clasificación científicas, acerca del cambio evolutivo y la interdependencia funcional. En la descripción de Geertz, el estudio de la cultura es una actividad más parecida a la interpretación de un texto que a la clasificación de la flora y la fauna. Lo que requiere no es tanto la actitud de un analista que busque clasificar y cuantificar, sino más bien la sensibilidad de un intérprete que busque descifrar patrones de significado, discriminar entre distintos matices de sentido, y volver inteligible una forma de vida que ya es de por sí significativa para los que la viven. (pp. 185, 186)

Por lo anterior, para la concepción simbólica de la cultura, ésta es un objeto de estudio que se interpreta. Tal interpretación es la que permite entender a los patrones de significados transmitidos históricamente que se incorporan en símbolos, mismos que, en última instancia, influyen y determinan la interacción de los grupos humanos.

1.1.3 La cultura como manifestación de las bellas artes

Como se mencionó anteriormente, el concepto de “cultura”, aunque de uso común tanto el ámbito académico como en la vida cotidiana, en ocasiones resulta difícil de aprehender.

Precisamente por su extendido uso en el lenguaje común, el concepto de “cultura” se presta a una serie de confusiones o usos imprecisos. Tal es el caso cuando se equipara el concepto “cultura” con la producción artística y en particular con las bellas artes. Pese a no ser la noción de cultura que interesa a esta investigación, dado su extensivo uso conviene precisar lo referente a esta acepción.

Sobre la noción de cultura como arte, la obra de Tomás R. Millán (2000), titulada, *Para comprender el concepto de cultura*, señala lo siguiente:

Es el sustantivo común y abstracto "que describe trabajos y práctica de actividades intelectuales y específicamente artísticas, como en cultura musical,

literatura, pintura y escultura, teatro y cine", es decir, se trata de un concepto de cultura que considera que esta se acrecienta en la medida que se eleva hacia las manifestaciones más altas del espíritu y la creatividad humana en las bellas artes. A lo anterior habría que agregar que los viajes también aportarían al permitir conocimiento de otros pueblos y costumbres. En palabras de Fischer, "se dirá así de un individuo que tiene cultura cuando se trata de designar a una persona que ha desarrollado sus facultades intelectuales y su nivel de instrucción. En este sentido la noción de cultura se refiere a la cultura del alma (cultura animi, Cicerón) para retomar el sentido original del término latino cultura, que designaba el cultivo de la tierra". Por extensión se asume que un individuo que conoce de las más altas manifestaciones del espíritu humano tiene que ser diferente a la gente común, demostrando su alto nivel de cultura mediante maneras refinadas de trato con los demás, asignándole la calificación de "culto"; por contraposición, una persona con un escaso nivel de educación y refinamiento pasa a ser "inculto" o de "poca cultura". Esta forma de conceptualizar la cultura pertenece definitivamente a la Europa refinada del siglo XIX, y se acerca mucho al concepto usual, tradicional de la calle o el común de la gente, la que en Chile se hizo corriente por la fuerte admiración que había en el siglo pasado por las letras y la "cultura" europea. La razón por la que Fischer la llama la concepción humanista del término, se debe a que el pensamiento humanista decimonónico partía de la base de que el progreso humano era continuo y ascendente, sumando cada vez más conocimientos del hombre y la naturaleza, que se traducían en el crecimiento de la filosofía, la ciencia y la estética. Esta forma de progreso en el refinamiento del espíritu era capaz de producir obras de extraordinario refinamiento estético, pero que sólo podían comprender aquellos a los que la fortuna les permitía un gran acervo de conocimiento y desarrollo intelectual, de manera que este crecimiento y sus manifestaciones más altas de significado y refinamiento era la cultura humana en ascenso permanente. (pp. 3, 4)

Por lo anterior, nuevamente se puede afirmar que el concepto de "cultura" suele ser utilizado para referirse a un estadio superior del desarrollo humano. Así, se reafirma lo anteriormente escrito acerca de la carga valorativa que tiene el concepto de "cultura".

La concepción psicoanalítica de la cultura

Para el psicoanálisis, la cultura es una forma de limitación para el desarrollo y expresión de la personalidad de cada individuo. Por ello, para esta corriente del pensamiento, la cultura se encuentra en oposición al ego y por tanto constriñe la expresión del mismo.

Al respecto, Tomás R. Millán (2000) afirma que:

Fischer lo toma del conocido libro de Freud, "El malestar en la cultura", y nos dice que la definición freudiana se emparenta con el superego y dice: "La cultura humana (...) comprende, por una parte, todo saber y el poder adquirido por los hombres para dominar las fuerzas de la naturaleza; y por otra, todas las organizaciones necesarias para fijar las relaciones entre ellos" en otras palabras, para el psicoanálisis, la cultura está constituida por todas aquellas presiones intrapsíquicas, de origen social o colectiva, que constriñen la libre expresión del ego y repercutiendo en la personalidad y hasta posiblemente en traumas psíquicos. A ello agregamos que uno se da cuenta que hay un punto en que la cultura se enraíza con la psiquis al presenciar la forma enconada en que se defienden posiciones personales que no son otra cosa que posiciones culturales, lo mismo que las situaciones de depresiones profundas debidas al shock cultural que se le produce inicialmente a la persona que se va a vivir a una cultura que no es la propia. (p.5)

Considerando la cita anterior, para la escuela del psicoanálisis la cultura es una especie de obstáculo o limitación para el comportamiento de los seres humanos y la interacción entre ellos.

1.1.5 La cultura desde la perspectiva social

Una vez recapituladas diversas concepciones del concepto "cultura" toca el turno de referirse a una visión más cercana al objeto de estudio de la presente investigación. De manera específica, resulta conveniente acercarse a la perspectiva sociológica de la cultura, la cual la entiende como la suma de conocimientos que es compartida por

una sociedad. Al respecto, Tomás R. Millán (2000) explica lo siguiente:

Mucho menos conocido y apreciado, el concepto sociológico se entiende como "el concepto abstracto que describe procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estéticos" del acontecer humano, incluyendo la ciencia y la tecnología, como cuando se habla del desarrollo cultural de un pueblo o país; Fischer dice que para la concepción sociológica la cultura se define como "el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad". En general se usa el concepto de cultura en su acepción sociológica, cuando el hablante se refiere a la suma de conocimientos compartidos por una sociedad y que utiliza en forma práctica o guarda en la mente de sus intelectuales. Es decir, al total de conocimientos que posee acerca del mundo o del universo, incluyendo todas las artes, las ciencias exactas (matemáticas, física, química, etc.) las ciencias humanas (economía, psicología, sociología, antropología, etc.) y filosofía. Teniendo presente que por mucho que ese pueblo o sociedad sepa del universo, siempre hay áreas de conocimiento que no posee o desconoce. (p.5)

Para esta visión de la cultura, la lengua resulta un elemento fundamental. Así lo expresa Helena Beristáin (1997) en su obra titulada, *Diccionario de retórica y poética*, en la cual presenta la siguiente definición de "cultura":

Cultura. Conjunto organizado de sistemas de comunicación (de signos) de gran complejidad estructural debido a lo que concierne a lo social. Entre tales sistemas el más importante y poderoso es la lengua, debido a que la sociedad solo es posible gracias a la existencia de la lengua (el sistema de signos lingüísticos que permite la comunicación entre los seres humanos) y viceversa. En efecto la sociedad y el individuo se determinan mutuamente en la lengua y por medio de ella. La lengua es una realización del lenguaje que consiste en la facultad de simbolizar, es decir, de representar lo real por un signo y de comprender ese signo como representante de lo real. El hombre no se relaciona de manera inmediata y directa con el mundo o con los demás hombres. Mediante el lenguaje construimos representaciones de las cosas y operamos con tales representaciones. Solo nos relacionamos con el mundo a través del lenguaje, que permite la formulación de los conceptos que, al referirse a las

cosas, hacen posible tanto el *pensamiento* como la *comunicación* acerca de la misma cultura: el *pensamiento* porque solo pensamos a través del lenguaje y porque todo aquello respecto a lo cual pensamos es cultura, pues no existe ningún aspecto de la vida humana que no esté relacionado con la cultura: la *comunicación* porque la cultura se aprende, es siempre aprendida, y todo aprendizaje se realiza mediante el lenguaje, ya que cada individuo descubre el mundo a través de los nombres de las palabras y así también se identifica a sí mismo y se distingue de los demás y descubre la posibilidad de comunicarse con ellos. Esto despierta en él la conciencia del medio social y de la cultura en que está inserto y en la que se integra en mayor medida, conforme su pensamiento se vuelve más complejo. Utilizando la lengua el hombre aplica su cultura a la tarea de percibir e interpretar su circunstancia y su propia experiencia, y a comunicarse respecto a la cultura misma. De este modo hace mella sobre la cultura, deja en ella su propia marca. En otras palabras, el hombre, gracias al lenguaje, asimila su cultura, la perpetúa y la transforma. Cada cultura construye un aparato simbólico que la caracteriza, hecho a partir de símbolos lingüísticos y no lingüísticos: el mapa de México, la figura de Tláloc, los bailes regionales, la comida típica, las rondas infantiles, serían una muestra de lo que puede formar parte de este aparato para un niño mexicano, por ejemplo. (p. 127)

Asimismo, Beristaín (1997), explica que la cultura convierte a un individuo en parte de un grupo al afirmar que:

Ahora bien, el aprendizaje de una cultura convierte a un individuo en miembro de un determinado grupo humano, pues la cultura es un generador de estructura actúa organizado estructuralmente el entorno del hombre y determina el modo como el individuo piensa, se expresa, reacciona, se viste, se divierte, se enfrenta a problemas, construye ciudades, , objetos, herramientas, mecanismos, y determina también aquello que sabe, lo que cree, lo que hace por costumbre, : religión, valores, rituales, arte, comportamiento en general. El núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales, es decir generadas y seleccionadas históricamente. Las ideas tradicionales son producto de acciones y a su vez condicionan acciones futuras que modifican

constantemente el ambiente en que vive el hombre.

La cultura es pues, tanto un sistema fundado en una herencia, en una tradición como una virtualidad, una posibilidad de producción de cambio y producción de objetos culturales concretos que pueden ser ideas, valores, sistemas, procedimientos, hábitos y bienes, toda clase de instrumentos y artefactos. (p. 128)

Esto puede abarcar desde elementos abstractos a utensilios de uso cotidiano, que son representados por medio del lenguaje.

La complejidad de este concepto radica en el hecho de que el proceso de la cultura es a la vez un producto individual y social, una tradición y una virtualidad, una abstracción y un precipitado, que está presente en cada persona cuando “configura su percepción del entorno”; y también está presente en concreciones como las palabras, los instrumentos, los objetos simbólicos, los conocimientos, , las actitudes, las respuestas ante determinados estímulos; todo lo cual es posible merced al lenguaje y a la capacidad de simbolización que este conlleva. El entorno del que forman parte todas las cosas construidas por el hombre, desde una vasija hasta un sistema político, es producto de la cultura.

Por ello, en el ámbito de la educación la cultura tiene un papel importante. Una reflexión interesante que da pie a la reflexión acerca de las políticas educativas multiculturales se encuentra en la obra de Millán (2000) en la cual se puede leer lo siguiente:

Por ejemplo ¿Cree Ud. que los chilenos sabemos todo sobre matemáticas, física química, o cualquier campo del conocimiento? La respuesta es que no, que hay muchísimos campos del conocimiento y su aplicación práctica que debemos aprehender como país, al mismo tiempo que debemos aprender cómo y cuándo usarlo. Por ellos es justamente el sentido sociológico el que usa los agentes del gobierno, la planificación o la política cuando proponen planes "para desarrollar la cultura nacional". El concepto sociológico de cultura tiene una fuerte connotación con la apreciación del presente pensando en el desarrollo o progreso futuro de la sociedad para alcanzar aquello que llamamos el patrimonio cultural de la humanidad o simplemente "la cultura universal". Es en este sentido que debe entenderse la expresión "desarrollar la cultura de un

país", implicando desarrollar y ampliar el conocimiento nacional de lo que el hombre (universal) ha sido capaz de desarrollar hasta hoy (8). Es en este sentido sociológico que se entiende -- por ejemplo-- las expresiones de Umberto Eco: "Una prudente política de los hombres de cultura como corresponsables de la operación televisión será la de educar aun a través de la televisión a los ciudadanos del mundo futuro, para que sepan compensar la recepción de imágenes con una rica recepción de información escrita" (p.5)

Veamos, por último, a manera de síntesis de lo planteado anteriormente, cómo define la UNESCO, este concepto en su Biblioteca Digital:

¿Qué es cultura?

La definición de cultura se amplía hacia todo aquello que el hombre y la mujer añaden a la naturaleza y la transforma, produciendo bienes materiales a partir de procesos individuales y colectivos creando civilización.

La UNESCO define el concepto cultura como: Conjunto distintivo de una sociedad o grupo social en el plano espiritual, material, intelectual y emocional comprendiendo el arte y literatura, los estilos de vida, los modos de vida común, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. Se define a la cultura como el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y efectivos que nos caracterizan como sociedad o grupo social. Esta visión, engloba además de las artes y las letras, nuestros modos de vida, derechos fundamentales, como seres humanos, nuestros sistemas de valores, tradiciones, costumbres y creencias.

La cultura, es la forma organizada de la vida social que resulta de la interacción inteligente y socializada desde tiempos antiguos por una comunidad humana. Dicha forma se inspira en una visión del mundo y de la vida y se expresa en un conjunto de normas de pensamiento y de conducta comúnmente aceptadas por el respectivo grupo humano.

Partiendo de lo anterior, en el siguiente apartado se analizará el concepto de multiculturalismo

1.2 Multiculturalismo

A partir de la segunda mitad del siglo XX, en países como Estados Unidos y Canadá tomaron relevancia conceptos como multiculturalismo e interculturalismo, que destacan particularmente, debido al incremento en la migración de grupos diversos y a las demandas presentadas por estos grupos minoritarios.

Esta situación se vio reflejada en debates teóricos que defendieron la diferencia entre conceptos como “multicultural”, “intercultural”, o “multiculturalismo” o “interculturalismo”. Por ello, resulta un asunto no menor el contar con claridad teórica y conceptual acerca del significado e implicaciones de estos términos.

Al respecto, la obra de Miriam Hernández Reyna (2007), titulada, *Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalismo*, señala lo siguiente:

Aunque existen diversas acepciones de la multiculturalidad, en general puede ser entendida como el fenómeno que señala la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio o en una situación o bien dentro de un mismo Estado. Respecto de este término, León Olivé señala que “en ocasiones el término “multicultural” se utiliza para describir sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas” (Olivé, 2004: 21) Asimismo, Olivé apunta que asume como sinónimos multiculturalidad y pluriculturalidad. Por otra parte, del multiculturalismo afirma que “expresa un concepto que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones. A diferencia de la multiculturalidad, que tiene un sentido descriptivo, el concepto de “multiculturalismo” tiene un sentido normativo” (Ibid: 22) Estos sentidos, tanto de multiculturalidad como de multiculturalismo apuntan hacia uno de los temas centrales del multiculturalismo que es la diversidad cultural. En la definición de la multiculturalidad como término descriptivo está implicada dicha diversidad cultural, entendida como pluralidad, y el multiculturalismo, en tanto normativo es precisamente el proyecto de la regulación de tal convivencia entre culturas. (p. 431)

A partir del reconocimiento de esta diversidad cultural, se han desarrollado proyectos

políticos y sociales que, como es de esperarse, alcanzan el ámbito de la educación. Sobre este punto, Miriam Hernández Reyna (2007) presenta la siguiente explicación:

Sobre esta comprensión de las sociedades en tanto multiculturales se ha elaborado el proyecto político del multiculturalismo. Y se trata de un proyecto político porque, sobre todo, ha abogado fundamentalmente por el reconocimiento de la diversidad cultural de grupos minoritarios en el ámbito legislativo y del ejercicio de políticas públicas, aun cuando también promueve el reconocimiento de la diversidad cultural en otros aspectos. En este tono, Kimlicka describe el reto del multiculturalismo en los siguientes términos: “las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales (Kimlicka, 1996: 25) Lo que puede resaltarse aquí es que efectivamente el multiculturalismo está ligado a la diversidad cultural como un fenómeno que se da en el mundo, asume de facto esta diversidad. Y dado que el multiculturalismo afirma este hecho, también ha derivado en el proyecto de un pluralismo cultural. Beuchot señala que justamente el pluralismo cultural es el modelo con el que se trata de explicar o manejar el multiculturalismo¹. Asimismo, afirma que, sin embargo, el multiculturalismo es “una denominación de origen liberal, e implica y propicia la dominación” (Beuchot, 2005: 14). Esto puede ser así, puesto que el multiculturalismo en nivel político asume la diversidad como diversidad de grupos minoritarios frente a los grupos de poder dentro de los Estados. (p. 432)

De esta manera, se puede afirmar que existen al menos dos dimensiones para abordar el fenómeno de la diversidad cultural. La primera de ellas se refiere a esa diversidad como fenómeno en sí mismo, mientras que la segunda se refiere fundamentalmente al proyecto político construido en torno al reconocimiento de la diversidad.

En ese sentido, se puede encontrar la diferencia entre los conceptos de “multiculturalidad” y “multiculturalismo”, sobre los cuales Miriam Hernández Reyna (2007) afirma que:

Con lo anterior, es posible concluir que la multiculturalidad se distingue por ser un término descriptivo que señala un fenómeno: El de la existencia de varios

grupos culturales en un mismo contexto, y dicho término no puede comprenderse sin su relación con la diversidad cultural en tanto pluralidad de culturas. En este tono, la multiculturalidad afirma la diversidad cultural como una realidad, incluso es hay que decir que la acepta como algo existente no sólo como una idea o como una propuesta sino como algo que efectivamente es. En lo que toca al multiculturalismo, se trata, como señala Olivé de un concepto, pero no descriptivo sino normativo. Esta normatividad se refiere justamente a la regulación de la diversidad cultural a la que ya apunta la multiculturalidad. Por otra parte, el multiculturalismo en tanto movimiento está entretejido con el reconocimiento de la identidad y la diferencia por parte de los grupos minoritarios y es eminentemente político. Asimismo, como movimiento es un proyecto de modificación y creación de políticas públicas. Esto muestra que la multiculturalidad y el multiculturalismo se constituyen como dos dimensiones: la descriptiva y la normativa. (p.434)

Por otra parte, cuando se hace referencia al encuentro e intercambio entre culturas diversas, el término que resulta más adecuado es el de interculturalidad. Este concepto se refiere a una perspectiva dinámica y de intercambio entre culturas diversas. Al respecto, Miriam Hernández Reyna (2007) afirma que:

Si bien la multiculturalidad se define fundamentalmente como la existencia de varios grupos culturales en una sociedad, o dentro de un estado, la interculturalidad refiere a la interacción o al encuentro específico entre dos o más grupos culturales, suponiendo que las sociedades son multiculturales. Empero, es posible que la interculturalidad no se defina específicamente por la coexistencia de varias culturas en una misma sociedad o en un Estado. La interculturalidad asume que se dan encuentros momentáneos de culturas, o encuentros en donde una cultura sea desconocida para la otra, y aunque esto suceda en una situación o una sociedad, el énfasis es puesto en el encuentro, la interacción y la relación, incluso entre grupos que no compartan un Estado. A este respecto, cabe resaltar que Beuchot asume también la interculturalidad como la interacción cultural. Por otra parte, multiculturalismo suele a veces entenderse como interculturalismo, por ejemplo, en el mismo texto citado, Olivé concibe el multiculturalismo como “proyecto intercultural”. No hay entonces una

distinción radical entre multiculturalismo e interculturalismo pero, en cambio, Mauricio Beuchot señala que más recientemente al multiculturalismo se le llama interculturalidad, aunque éste último sea un término con una connotación más determinada y estudiada. También, y en consonancia con el multiculturalismo, el interculturalismo afirma la diversidad cultural como uno de sus supuestos fundamentales. (p. 435)

Estos fenómenos se han acentuado debido a la movilidad social, propiciada por diversos factores, que pueden ser de origen social, económico, religioso, político, de niveles de violencia... entre otros. Las personas van a otros países con la esperanza de encontrar lo que no tienen en su lugar de origen (paz, seguridad, bienestar económico). El ingreso de grupos con distintas culturas, da lugar a la interacción entre ellos y a la influencia recíproca, que puede darse entre varios grupos, o fundamentalmente entre los que son mayores y /o dominantes.

Sólo es posible hablar del encuentro de culturas afirmando que existe más de una cultura, y que cada una posee sus diferencias. Sin embargo, a diferencia del multiculturalismo, uno de los antecedentes del interculturalismo es el biculturalismo, que ya había sido propuesto por Evon Vogt en 1951. El biculturalismo consistía en el manejo (como capacidad) de dos culturas al mismo tiempo, pero sin que una destruyera o suprimiera a la otra. El biculturalismo también se aplicó en la educación, tendiendo una tendencia a complementarse o a desarrollarse desde la idea del bilingüismo. Cabe señalar que el bilingüismo se ha posicionado también como uno de los elementos centrales del interculturalismo.

De esta manera, lo anterior resulta de gran relevancia para los fines de la presente investigación, pues permite comprender qué es el interculturalismo y, particularmente, el biculturalismo, sustento de los modelos educativos en contextos bilingües.

1.2.1 Tipos de multiculturalismo y educación

Como se mencionó anteriormente, el multiculturalismo y el interculturalismo se sustentan en un importante componente de proyecto político, basado en principios acerca de la concepción de lo que es un individuo, un ser humano, un ciudadano y su

papel dentro de una sociedad y un Estado.

En este sentido, para poder analizar las políticas públicas en materia educativa que buscan desarrollar modelos interculturales, se debe partir de la visión que se tenga acerca de fenómenos como la multiculturalidad y la interculturalidad.

La primera de ellas puede identificarse como la perspectiva liberal, la cual parte de poner en el centro al individuo y el respeto a su propia cultura, moral y forma de entender el mundo.

Al respecto, la obra de Ernesto Díaz Couder Cabral (2009), titulada, *Multiculturalismo y educación*, señala lo siguiente:

Se trata, como el nombre sugiere, de la versión liberal del multiculturalismo. Desde esta perspectiva lo fundamental continúa siendo la libertad y los derechos “naturales” del individuo. A diferencia del universalismo, se reconocen los derechos culturales de las comunidades, porque es en ellas donde pueden realizarse los derechos y las libertades de los individuos reales, concretos. Es decir, las culturas y los derechos de los pueblos o las comunidades son relevantes, solamente en la medida que afectan los derechos de los individuos. La diferencia entre esta perspectiva y el universalismo duro y puro, es que aquí se reconoce que los individuos no son entidades genéricas y abstractas, sino seres concretos que existen en un contexto particular en términos históricos, sociales y culturales. En otras palabras, si bien todos los hombres somos iguales filosóficamente hablando, en la realidad existimos o vivimos en comunidades históricas y culturales concretas que nos especifican y diferencian. En una perspectiva liberal lo fundamental es la preeminencia de los individuos como sujeto moral; lo cual puede expresarse en el principio de que lo que es bueno para los individuos, es bueno para la comunidad. Nótese que la inversa no es aceptable en esta perspectiva, ya que lo que es bueno para la comunidad (generalmente el Estado) no necesariamente es bueno para los individuos en la medida que la preeminencia de la comunidad tiende a limitar la libertad de los individuos. Por eso los derechos y las garantías individuales son inherentemente libertades negativas, son una protección contra la intervención de la comunidad, del colectivo, de la res pública, en la libertad del

individuo. Aquí el bastión principal es la libertad de los individuos. (p. 46)

De esta manera, la perspectiva liberal de las políticas educativas multiculturales parte del supuesto de que lo más importante es el respeto a la propia cultura del individuo, respetando elementos como su lengua nativa, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En contraparte, se encuentra la visión del multiculturalismo pluralista. Esta perspectiva considera que la interculturalidad es un medio para alcanzar la integración de los individuos, por lo que parte de un modelo en el que existen puentes entre las diferentes culturas involucradas.

Sobre este tipo de multiculturalismo Ernesto Díaz Couder Cabral (2009) afirma que:

Esta clase de multiculturalismo se sustenta en una ética pluralista no en una nueva moral, o una nueva jerarquía de valores, sino en una nueva forma de tratarlas (Bilbeny 2000: 15); ya que ser pluralista no sólo significa “[...] reconocer la pluralidad irreductible de las concepciones de vida, sino proponer soluciones para encontrar una vía de relación y comunicación entre ellas” (Bilbeny 2002: 45). Esta base ética es el sustento de una política educativa realmente intercultural. Sin privilegiar a los individuos o las comunidades como sujetos morales, pero reconociendo los derechos de ambos, una estrategia intercultural debe contribuir a construir “una vía de relación y comunicación” entre las comunidades culturales de la nación. En esta perspectiva, la educación intercultural no es un fin en sí mismo; es un medio para inculcar la convivencia en la diversidad, condición indispensable para la democracia pluralista. Como otros medios o instrumentos (instituciones, servicios, programas, organismos, leyes) se limita a tratar las diferencias culturales, no a solucionarlas (Bilbeny 2002: 53). Como todo medio, para ser efectivo el multiculturalismo exige algunos requisitos. El más importante es reconocer y respetar los derechos de las identidades, y luego protegerlos mediante instituciones. Sólo entonces, la educación intercultural, en tanto medio, estará en condiciones de lograr sus propósitos. Por ello es esencial el establecimiento de políticas públicas que fomenten el reconocimiento de la diversidad y que den lugar a las instituciones que puedan protegerlos. (p. 48)

Esta perspectiva del multiculturalismo es relevante para esta investigación, debido a que, entre sus fundamentos se encuentra la posibilidad de utilizar más de una lengua en múltiples aspectos de la vida social, destacando, como es de esperarse, el de la educación.

Para reforzar la idea anterior, se citan, a continuación, las palabras de Ernesto Díaz Couder Cabral (2009) quien afirma que:

Lo cierto es que la atención educativa de la diversidad sociocultural y lingüística con un enfoque intercultural supone, además del conocimiento o familiaridad con la diversidad, el ejercicio de la misma. Por ejemplo, no sólo saber que existen muchas lenguas, sino la posibilidad real de que se hablen y utilicen en los ámbitos públicos: centros de trabajo, comercio, servicios bancarios, medios de comunicación, hospitales, y por supuesto los espacios de la administración pública y de justicia, entre otros. Esto significa encontrar formas de convivencia de la diversidad en los ámbitos públicos y no solamente la tolerancia a formas lingüísticas y culturales en ámbitos privados. Se trata de dar un tratamiento a la diversidad en las instituciones públicas, no sólo en las actitudes y saberes privados de los individuos. (p. 49)

En síntesis, para las políticas educativas que son objeto de estudio de la presente investigación, los conceptos multiculturalismo, interculturalidad, interculturalismo y multiculturalismo pluralista, resultan de gran relevancia, pues se encuentran en el fondo mismo de los problemas y retos educativos que se presentan entre grupos con lenguas distintas y diversidad de códigos culturales.

Capítulo 2. Historia de la Educación Bilingüe en Estados Unidos

2.1 Raíces históricas de la educación bilingüe en Estados Unidos

Desde su mismo origen como nación, Estados Unidos se ha nutrido de la migración, lo que dio como resultado una sociedad en la que confluyen diferentes culturas y lenguas. Incluso desde la propia formación de las 13 colonias que son el antecedente directo del actual Estados Unidos, existió una fuerte mezcla de diferentes lenguas que definió en buena medida el carácter multicultural de la nueva nación.

Partiendo de lo anterior, la educación multilingüe en Estados Unidos es más antigua de lo que se suele pensar. En la literatura especializada se habla incluso de que la educación multilingüe en Estados Unidos puede encontrar sus orígenes desde el siglo XIX.

Al respecto, la obra de Teresa Fernández Ulloa y Crawford James (2007), titulada, *Lost in translation: la educación bilingüe en los Estados Unidos*, señala lo siguiente:

Como nos recuerda J. Crawford (2005), contrariamente a la imagen popular del país, Estados Unidos ha sido una sociedad multilingüe desde sus orígenes. En 1664, cuando la colonia de New Netherland quedó bajo control británico y su nombre pasó a ser Nueva York, en la isla de Manhattan se hablaban dieciocho idiomas europeos. La educación vernácula (bilingüe o no) era habitual en muchas comunidades de inmigrantes desde el período Colonial hasta la época de la Primera Guerra Mundial. En el ámbito escolar, los idiomas que más se hablaban eran el alemán, especialmente en los valles de Ohio y el río Mississippi; el francés, en Louisiana y el norte de Nueva Inglaterra; y el español, en Nuevo México y California. Otros idiomas utilizados para fines educativos eran el noruego, danés, polaco, italiano, checo y cherokee.

En las escuelas del siglo XIX la política lingüística variaba entre estados y localidades debido a la administración descentralizada; también sucedía lo mismo con el diseño de los programas bilingües. En 1839, Ohio aprobó la primera ley que autorizaba la educación bilingüe, siempre y cuando fuese solicitada por un número suficiente de padres; Louisiana adoptó una medida

muy parecida en 1847. Aparecieron leyes similares en otros diez estados y territorios. En otros lugares, las escuelas bilingües funcionaban con frecuencia sin siquiera contar con el visto bueno del estado.

Esta situación se vio favorecida también debido a que los propios inmigrantes buscaban que, por medio de la educación, los estudiantes pudieran desarrollarse en dos ámbitos. Por un lado, adoptar su lugar de destino; por el otro, mantener ciertos elementos de la cultura de origen.

Al respecto, la obra de Elvira Sánchez-Migallón (2017), titulada, *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: El caso de Estados Unidos, Canadá y España*, señala lo siguiente:

A principios del siglo XIX, el hecho de que la escolarización de los alumnos se llevara a cabo por cada comunidad de inmigrantes era algo normalizado. Desde el principio, y tras su llegada y asentamiento en suelo americano, fueron las propias comunidades de inmigrantes las que constituían las escuelas pretendiendo así socializar a sus descendientes con la lengua y cultura de destino, pero, sobre todo, y al mismo tiempo, conservar en la medida de lo posible la lengua y cultura de su etnia. Por tanto, la gestión educativa estaba en manos de cada pueblo y distrito y las escuelas eran financiadas por los habitantes de la propia comunidad; de ella escogían a los profesores y elegían la lengua de instrucción usada, que solía ser la misma lengua que la hablada en la comunidad. Cabe señalar que a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la iglesia desempeñó un papel sumamente relevante con relación a la escolarización de los grupos de inmigrantes, sobretudo en aquellas regiones del Este y del medio Oeste, donde se establecieron la mayoría de los grupos de población provenientes del norte de Europa cuya lengua nativa era una lengua diferente a la lengua inglesa. Así, la parroquia de cada comunidad tenía el importante cometido de gestionar y solucionar los problemas que surgieran, y de esta forma los habitantes de la misma eran organizados para asistir a las escuelas parroquiales y allí ser enseñados a través de la lengua de la comunidad, principalmente alemán, noruego y suizo(...) Según ponen de manifiesto diferentes estudios (Theodore Anderson, 1978; Charles A. Ferguson, 1981; Schmid, 2001; Tyack, 1974), en 1694 ya podíamos hablar de

la existencia de numerosas escuelas donde la lengua que utilizaban para la instrucción de contenidos era el alemán por ser el idioma de la comunidad y, por otra parte, la lengua inglesa se enseñaba como una segunda lengua. Algún tiempo después, a mediados del siglo XIX, promovido por la política ejercida por los alemanes en el estado de Ohio, concretamente en la ciudad de Cincinnati, se estableció el bilingüismo alemán-inglés en algunas escuelas públicas. (p.137)

La educación bilingüe no era entendida como un obstáculo para que los inmigrantes pudieran adaptarse al entorno y cultura de Estados Unidos. Por ello, algunos estados incluso adoptaron leyes para permitir que la educación se impartiera de manera bilingüe.

Al respecto, Elvira Sánchez-Migallón (2017) afirma que:

En este sentido, en 1840 y en 1847, el estado de Ohio y el estado de Luisiana aprobaron las primeras leyes que permitían la educación bilingüe y las razones que les llevaron a ello eran claras. Las autoridades educativas de ciudades como Indianápolis, San Luis y Cincinnati no vieron incoherencia entre los objetivos de americanización y bilingüismo, por ello implantaron la educación bilingüe, satisfaciendo así las necesidades y deseos de los inmigrantes alemanes que querían de algún modo preservar su herencia cultural en América. Temían además que, si se les negaba esta posibilidad en los centros públicos, los padres pudieran matricular a sus hijos en centros parroquiales, luteranos o católicos, donde la enseñanza que se impartía era por completo en alemán. Así pues, el objetivo perseguido por el desarrollo de la enseñanza bilingüe en inglés-alemán consistía en acercar a los alumnos inmigrantes al idioma y cultura mayoritarios del país, permitiéndoles preservar sus raíces culturales y lingüísticas (Tyack, 1974). (...) En 1864, en San Luis, los alemanes convencieron al consejo escolar de incluir la lengua alemana en las escuelas primarias buscando así un enriquecimiento económico y un incremento en el número de alumnado. Sin embargo, lejos de cumplirse las expectativas de conseguir inscripciones de estudiantes de origen alemán, en 1872 los alumnos angloamericanos también fueron admitidos a dichas clases y, de esta manera,

el porcentaje de alumnos interesados en aprender alemán aumentó considerablemente (Tyack, 1974). (p. 138)

Asimismo, existían escuelas que impartían la educación en idiomas como el español o el francés, particularmente en estados con mayorías poblacionales que hablaban estas lenguas, tal como lo explica Elvira Sánchez-Migallón (2017) al señalar lo siguiente:

Por otra parte, en estados como California y Nuevo México, donde la población hispana era claramente mayoritaria, se crearon escuelas inglesas y escuelas españolas. El estado de Nuevo México aprobó una ley en 1884 reconociendo las escuelas de primaria españolas (Wiley, 2009; Crawford, 1992; Ovando, 2003). Sin embargo, no ocurrió lo mismo en otros estados donde la educación bilingüe no se dio de manera tan clara y tanto en el estado de Luisiana como en el norte de Nueva Inglaterra, la lengua que imperaba era la lengua francesa y existían escuelas públicas donde la enseñanza que se llevaba a cabo a la comunidad de inmigrantes allí establecidos se hacía a través de ese idioma en cuestión. Otros idiomas a destacar eran: el noruego, danés, polaco, italiano y checo, que conformaban el currículo en aquellas áreas donde había una mayoría de población inmigrante procedente precisamente de estos países (Kloss, 1977 y Theodore Anderson, 1978).

En definitiva, podemos decir que la implantación de la educación bilingüe en Estados Unidos, a mediados del siglo XIX, se estableció para satisfacer los intereses y las necesidades del gran número de inmigrantes que habitaban el país. Se trataba de lo que Havighurst (1978) citado en Ovando (2003) llamó pluralismo defensivo, donde los inmigrantes intentaban salvaguardar sus raíces, idioma, religión, cultura y el legado ancestral que portaban, sin que por ello perjudicase a la convivencia y participación en el estilo de vida americano. Se pretendía que, tanto el objetivo perseguido por los programas bilingües, como el objetivo de asimilación con la cultura americana fueran compatibles. (p. 139)

Pese a ello, con la llegada del siglo XX, el auge de los nacionalismos tanto en Europa como en el propio Estados Unidos y debido a los conflictos que desencadenaron las dos guerras mundiales, la educación multilingüe sufrió importantes reveses. Elvira

Sánchez-Migallón (2017) afirma que:

El verdadero cambio de actitud frente al bilingüismo no surgió hasta 1906 con la aprobación de una ley en el estado de Texas (The Nationality Act) que obligaba a las escuelas a no enseñar otro idioma que no fuera el inglés e instaba a los inmigrantes a hablar la lengua inglesa y demostrar su dominio y fluidez si querían ser considerados ciudadanos americanos (Leibowitz, 1971). Por otra parte, el país fue sacudido por dos de los acontecimientos más relevantes del siglo como son las dos guerras mundiales, y teniendo en cuenta además el periodo de aislamiento político y económico que vivió el país en la primera mitad del siglo XX, no es de extrañar que, en referencia al marco lingüístico, el cambio en el discurso nacional estuviera dirigido hacia una asimilación más extrema: “From its tiny beginnings at the end of the nineteenth century to its height during World War I, the movement for Americanization was another indication of the growing urgency of the nationalist impulse” (Crawford 1992:73). Con el comienzo del siglo XX y el inminente estallido de la I Guerra Mundial, se desató en Estados Unidos cierta desconfianza hacia todo lo que fuese foráneo, un recelo que también afectó en gran medida en la lengua y la cultura alemana, y por ello, las escuelas bilingües fueron percibidas como un peligro para el fuerte sentido nacionalista que se estaba extendiendo en el país. Como consecuencia de este sentimiento intolerante, el gobernador del estado de Ohio propuso la aprobación de una ley que endureciera la práctica de la enseñanza bilingüe inglés-alemán en las escuelas estadounidenses, argumentando que la lengua alemana suponía un peligro para todo el nacionalismo americano (Crawford, 2005). (p.156)

De manera particular, la confrontación con Alemania hizo que desaparecieran en Estados Unidos programas educativos en idiomas diferentes al inglés, dando paso a un entorno de intolerancia y abandono de los principios de multiculturalidad de la sociedad norteamericana.

Teresa Fernández Ulloa y Crawford James (2007) afirman que:

Aunque la educación bilingüe inició su declive hacia 1890, especialmente en

las zonas urbanas, las encuestas llevadas a cabo en 1900 señalaban que 600.000 niños en la fase de educación elemental –aproximadamente un 4% del total de matriculados en todo el país– seguían recibiendo toda o parte de su enseñanza en alemán (Kloss, 1998). En 1915, casi uno de cada cuatro alumnos norteamericanos de secundaria estudiaba el alemán como idioma extranjero (Zeydel, 1961).

La política cambió radicalmente cuando Estados Unidos entró en guerra con Alemania. Las diferencias lingüísticas, totalmente asumidas en una nación de inmigrantes, se politizaron. La mayoría de las escuelas eliminaron todos sus procedimientos de enseñanza en alemán. Fue durante este período cuando se introdujo la enseñanza del español a gran escala en Estados Unidos, aunque se produjo un declive general en el estudio de idiomas modernos. Llegado el año 1923, treinta y cuatro estados obligaron a los centros, tanto públicos como privados, a utilizar el inglés como único idioma para la enseñanza (Leibowitz, 1969).

Las restricciones lingüísticas se intensificaron como consecuencia de una actitud de intolerancia hacia los “nuevos inmigrantes” que llegaban desde el este y sur de Europa. Se decía que tardaban en dominar el idioma inglés y en adaptarse a las costumbres norteamericanas. Se comparaba a los italianos, judíos, eslavos y griegos de forma negativa con los “viejos inmigrantes” procedentes de Gran Bretaña, Alemania y Escandinavia. Los primeros se convirtieron en el objetivo de la llamada “campaña de americanización”, puesta en marcha antes de la guerra por industriales como Henry Ford. El lema central era que los recién llegados serían bien acogidos siempre y cuando respetasen la tradición del “crisol de culturas” y se adaptaran: debían jurar su lealtad a Estados Unidos y desprenderse de todo rasgo cultural extranjero, especialmente del idioma. El expresidente, Theodore Roosevelt propuso incluso deportar a aquellos que no fueran capaces de aprender a hablar inglés en un período de cinco años después de su llegada al país.

La educación bilingüe fue una de las áreas perjudicadas durante este período. No fue hasta principios de los 60 cuando renació la educación bilingüe en Miami entre los exiliados procedentes de la Cuba de Castro, quienes recibieron numerosas facilidades de las autoridades federales y estatales. Poco tiempo después sucedió lo mismo en

el sudoeste con los norteamericanos de origen mexicano y los indios, y en el noreste con los puertorriqueños. Al principio, sin embargo, estos experimentos tenían más que ver con los problemas educativos relacionados con la pobreza y el dominio limitado del inglés que con el mantenimiento del español o el navajo.

La situación llegó a tal punto que se desarrollaron movimientos de tipo nativista que pedían retirar recursos públicos a escuelas que pretendieran implementar programas de educación bilingüe. Al respecto, Elvira Sánchez-Migallón (2017) afirma que:

Años más tarde, ese sentimiento ególatra y patrio condujo al nacimiento de un activo movimiento subversivo llamado “English-only” que promovía básicamente la promulgación de leyes que privaran de fondos económicos a todas las escuelas que impartiesen enseñanza en alemán y, por otra parte, les concedía ayudas económicas a aquellas escuelas que sólo enseñaran en inglés (English-only schools), como consecuencia de ello, la mayoría de las escuelas bilingües se vieron obligadas a cerrar. Posteriormente, también se aprobaron leyes para algunos estados donde se exigía la escolarización sólo en escuelas públicas, donde el gobierno podía ejercer un mayor control sobre el alumnado. A partir de entonces, la mayoría de los estados prohibieron la enseñanza de una lengua que no fuera la inglesa y aprobaron leyes cuyo incumplimiento podía suponer el ingreso en prisión: (...) Para el año 1923, ya existían 34 estados que exigían incondicionalmente los programas English-only en sus escuelas. Apenas se prestó atención a las necesidades de los alumnos de las minorías lingüísticas y eran expuestos a una clase en la que la única opción era la supervivencia, el denominado enfoque de submersión involuntaria o “sink or swim” (hundirse o nadar). Haciendo nuestro el símil que utiliza Skutnabb-Kangas (1980), los alumnos inmigrantes asistían a unas clases en las que la lengua de instrucción era sólo la lengua inglesa, al igual que si fueran arrojados a una piscina sin saber flotar y además, donde el profesor era incapaz de hablar su lengua y, por tanto, tampoco podía prestarles ayuda. (p.158)

Como se verá más adelante, fue hasta la década de los sesenta que la educación bilingüe volvió a tener presencia y relevancia en los programas gubernamentales de Estados Unidos.

2.2 El resurgimiento de la educación bilingüe

Durante la década de los sesenta, en Estados Unidos aparecieron diferentes movimientos que buscaban el reconocimiento y ampliación de los derechos civiles de las minorías.

En ese contexto, se presentó la oportunidad de volver a poner en la agenda pública el tema de la educación bilingüe como una forma de respeto a los derechos de la población y de garantizar la diversidad cultural que desde siempre caracterizó al país.

Sobre este tema, Elvira Sánchez-Migallón (2017) señala lo siguiente:

En el período comprendido entre las dos guerras mundiales la tónica general fue la de un sentimiento de hostilidad y rechazo a cualquier lengua minoritaria asentada en Estados Unidos, cuyos alumnos asistían a escuelas donde debían “nadar o hundirse” (“swim or sink”). Sin embargo, tras la resolución del caso Brown, surgieron los movimientos a favor de los derechos civiles que, inicialmente estaban enfocados en la lucha de los afroamericanos por conseguir los derechos obtenidos tras la proclamación de emancipación de 1862. Como resultado de tales movimientos surgió lo que sería uno de los mayores impulsos para la educación bilingüe, ya que eran una medida de presión para alcanzar el pluralismo cultural que se pretendía (Field, 2011). Así pues, se dispuso la aprobación del artículo VI de la ley de los Derechos Civiles en 1964, defendiendo el derecho de toda persona a disfrutar de cualquier programa o actividad financiada con dinero gubernamental. El mencionado artículo, recoge lo siguiente: “no person in the US shall, on the grounds of race, color or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving federal financial assistance” (Hoff, 1994:492).

La cita anterior resalta el cambio en la actitud hacia las lenguas minoritarias en Estados Unidos durante el período entre las dos guerras mundiales. Inicialmente, prevalecía un sentimiento de hostilidad y rechazo hacia estas lenguas, y los

estudiantes que las hablaban se enfrentaban a una mentalidad de "nadar o hundirse". Sin embargo, después de la resolución del caso Brown, se produjo un movimiento a favor de los derechos civiles, que inicialmente se centraba en la lucha de los afroamericanos por obtener los derechos otorgados por la Proclamación de Emancipación de 1862.

Asimismo, como resultado de estos movimientos, se impulsó la educación bilingüe como una medida de presión para lograr el pluralismo cultural buscado. En 1964, se aprobó el Artículo VI de la Ley de Derechos Civiles, que defendía el derecho de todas las personas a participar en cualquier programa o actividad financiada por el gobierno sin ser excluidas, negadas los beneficios o discriminadas por motivos de raza, color u origen nacional. Este artículo es importante porque establece un marco legal para garantizar la igualdad de acceso a la educación y otros programas gubernamentales para todas las personas, sin importar su origen. Además, sienta las bases para el desarrollo de la educación bilingüe como una forma de preservar y valorar la diversidad lingüística y cultural en Estados Unidos. Más adelante, Sánchez-Migallón (2017) profundiza al afirmar que:

Debido a estos revolucionarios movimientos y a las nuevas leyes promulgadas, se fomentó la iniciativa de llevar a cabo programas bilingües como réplica a la discriminación sufrida por las minorías lingüísticas asentadas en Estados Unidos. En este sentido, pronto la educación bilingüe tomó un cariz diferente y fue considerada como una solución para proporcionar la ansiada igualdad de oportunidades para aquellos estudiantes que hablaran una lengua que no fuera la lengua inglesa. Hemos de señalar que, además de este movimiento de los derechos civiles, existía en el país una gran preocupación por las etnias minoritarias y, sobre todo, por la pobreza que les hostigaba en numerosos estados y que impedía el avance y desarrollo educativo de dichas minorías. En este sentido, surgió en Estados Unidos una sensación de entusiasmo en torno a la educación y pasó a ser considerada una de las herramientas más poderosas en la lucha contra la pobreza y la diferencia entre las clases sociales (Malakoff & Hakuta, 1990). (p. 163)

En este proceso de revalorización del derecho a la educación bilingüe y el respeto a

la diversidad cultural, existieron una serie de determinaciones judiciales que fueron fundamentales para superar la visión nacionalista y nativista del periodo de las guerras mundiales.

Sobre este tema, la obra de Fernando Martín Pescador (2013), titulada, *Historia de la educación bilingüe en el estado de Nuevo México*, presenta la siguiente reseña histórica:

A lo largo del siglo XX, una serie de decisiones en los tribunales de diversos estados y una serie de leyes han logrado paliar la discriminación que suponía la política federal de uniformidad. La primera batalla legal se ganó en Nebraska en 1920. Este estado, junto con Iowa y Ohio, habían pasado unas leyes que prohibían la enseñanza de un idioma que no fuera el inglés hasta que un niño no hubiera pasado el octavo curso. Meyer, un maestro de Nebraska, fue llevado a los tribunales por enseñar alemán a un muchacho de diez años. Fue declarado culpable. Apeló al Tribunal Supremo de Nebraska y siguió siendo considerado culpable. Fue entonces al Tribunal Supremo de los Estados Unidos. El Tribunal Supremo le dio la razón: «La protección de la Constitución se extiende a todos, a los que hablan otros idiomas igual que a los que nacieron con el inglés en la boca.»⁴⁰ El Tribunal Supremo concluía: Es de todos sabido que el dominio total de una lengua extranjera rara vez se consigue si no te enseñan desde una edad temprana y la experiencia nos dice que ni es dañina para la salud, ni para la moral ni para el entendimiento de un niño normal. En 1970, la ley de los Derechos Civiles decía: Donde el hecho de no saber hablar y no poder entender la lengua inglesa impida que los niños pertenecientes a minorías no puedan participar con efectividad en el programa educativo ofrecido por un distrito escolar, el distrito debe tomar medidas compensatorias para rectificar esa deficiencia lingüística y, de esta manera, abrir sus programas de instrucción a estos estudiantes. En 1974, gracias al contencioso legal Lau v. Nichols, los abogados de Lau demostraron que los muchachos chinos estaban siendo discriminados en las escuelas públicas de San Francisco porque todas las clases se daban en inglés. La sentencia decidió que se estaban privando de derechos a los muchachos chino-parlantes según lo establecido en el Artículo

VI de la ley de los Derechos Civiles. Esta decisión en los tribunales desencadenó la aprobación del Equal Educational Opportunity Act (ley de Oportunidades Iguales en la Educación) en 1982: Ningún estado negará la igual oportunidad educativa a un individuo debido a su raza, color, sexo u origen nacional (...) y todas las agencias educativas tomarán las medidas adecuadas para superar las barreras lingüísticas que puedan impedir la igual participación de los estudiantes en sus programas de instrucción. (p.307)

Los movimientos por los derechos de la población afroamericana tuvieron repercusión y en cierta medida se replicaron entre la población hispana. Sobre las características específicas de la búsqueda de la población hispana por contar con una educación bilingüe, Fernando Martín Pescador (2013) afirma que:

En los años sesenta, los movimientos en defensa de los derechos civiles de la población afroamericana pronto tuvieron sus réplicas dentro de la población hispana. Las protestas multitudinarias contra la guerra de Vietnam unieron al pueblo americano. Todas las razas estaban implicadas en la guerra y las protestas contra la guerra fueron el detonante de numerosos movimientos que defendían una mayor igualdad de oportunidades para todas las razas, todos los sexos y todas las clases sociales. El Movimiento Chicano, mucho más agresivo y contundente que los movimientos anteriores, englobó a grupos como La Alianza, La Raza Unida, The Crusade for Justice, The United Farm Workers⁵³ y múltiples movimientos estudiantiles chicanos. Todos combatieron para que los hispanos tuvieran un mayor reconocimiento social, la cultura y la historia de los latinos tuviera mayor presencia en el currículum y los muchachos de la raza tuvieran las mismas oportunidades que todos los demás ciudadanos del país. Algunas veces, la lucha fue armada, como en el caso de La Alianza que, liderada por el texano Reies López Tejerina, tomó los juzgados en Tierra Amarilla, Nuevo México, por la fuerza en 1967, denunciando que el gobierno estadounidense y algunos particulares tenían que devolver la tierra que habían robado a los nuevomexicanos. Los miembros de la Alianza intercambiaron disparos con las fuerzas del orden y, al final, los juzgados fueron recuperados con la ayuda del ejército. Más específicamente involucrada con la educación, apareció MALDEF⁵⁴ (The

Mexican American Legal Defense and Education Fund – Fondo para la educación y la defensa legal de los mexicano - americanos) todavía activa en la actualidad. MALDEF se opone explícitamente a las políticas del «English Only» o «American English» y apoya la ley de No Child Left Behind a pesar de que admite que a veces no está bien implementada. El MEChA55 (Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán) se estableció como una de las coaliciones de asociaciones estudiantiles chicanas a finales de los años sesenta. La nueva generación prefería el término chicano a la denominación de mexicano - americanos. El MEChA consiguió que numerosas universidades del suroeste incluyeran estudios hispanos en los currículos. (p. 310)

Un acontecimiento muy relevante se dio en 1968 con la aprobación de la Ley Nacional de Educación Bilingüe, mediante la cual se buscaba asegurar que estudiantes con un dominio del inglés limitado aprendieran correctamente el inglés y alcanzaran altos niveles académicos.

Sobre esta ley y su importancia, Elvira Sánchez-Migallón (2017) presenta la siguiente explicación:

La Ley de Educación Bilingüe (BEA)⁵⁴ reconocía los problemas educativos a los que se enfrentaban los estudiantes por su incapacidad para hablar inglés y aseguraba fondos y apoyos gubernamentales para mejorar esa educación. BEA también apuntaba que “equal education was different from identical education with the same teachers and within the same classrooms” (Malakof & Hakuta, 1990:32). Esta ley fue promulgada para definir los programas de educación bilingüe, identificar los objetivos de los mismos y para establecer unos criterios, a la hora de obtener una respuesta del progreso de los alumnos. El propósito de la elaboración de esta ley era brindar apoyo gubernamental con fondos económicos para las diversas delegaciones educativas, para así implantar programas bilingües destinados a aquellos niños hispanohablantes sin recursos, para los que la lengua inglesa era una lengua extranjera y su dominio de la misma, era limitado.

La promulgación de esta ley fue fundamental para definir programas de educación bilingüe, establecer metas claras y establecer criterios para evaluar

el progreso de los alumnos. Su propósito era proporcionar apoyo económico gubernamental a las diversas instituciones educativas para implementar programas bilingües dirigidos a estudiantes hispanohablantes desfavorecidos cuyo dominio del inglés era limitado o lo consideraban como una lengua extranjera.

La dificultad de acceso a la educación para estos grupos de estudiantes complicaba su integración y su adecuada incorporación a la sociedad. La BEA surgió como una respuesta a esta problemática, brindando recursos y programas diseñados específicamente para apoyar y facilitar su aprendizaje del inglés, al tiempo que valoraba su lengua materna y su identidad cultural. Sánchez-Migallón (2017) continúa mencionando que:

Se trataba, por tanto, de ofrecer parte de la instrucción en la lengua nativa del estudiante y así facilitar su admisión en la sociedad. A este enfoque educativo, del que más adelante haremos un breve análisis, se le denominó “transitional bilingual approach” (Lessow-Hurley, 1990; Del Valle, 2003). Se pretendía que la instrucción se llevara a cabo en la lengua nativa junto con el inglés como segunda lengua. En este sentido la educación bilingüe cobró gran reconocimiento y pasó a ser considerada una posible medida para solucionar la desigualdad educativa y económica que estaba afectando al desarrollo y la mejora de las clases sociales más desfavorecidas. En principio, las medidas y ayudas iban destinadas a aquellas escuelas de los distritos donde habitaran las comunidades hispanohablantes con pocos recursos. Sin embargo, en enero de 1967 el senador Ralph Yarborough modificó la ley especificando que todos aquellos grupos lingüísticos minoritarios que necesitaran tales ayudas podían beneficiarse de las mismas. (p. 165)

Por su parte, Fernando Martín Pescador (2013) relata que:

Es en este contexto de movilizaciones sociales cuando se aprobó la ley nacional de la Educación bilingüe (Bilingual Education Act) en 1968. La ley fue primero escrita por el senador por Texas, Ralph Yarborough, como presidente

del Subcomité Especial sobre la educación bilingüe. El senador por Nuevo México, Joseph Montoya, apoyó el proyecto desde el comienzo, y encontró a un experto en la materia y defensor de la educación bilingüe, Henry Pascual, dentro del mismo estado. Cuando el senador Yarborough perdió su escaño en 1968, fue Montoya el que tomó el liderazgo en la defensa e implementación de la ley de Educación Bilingüe, mejor conocida como «Título VII» (Title VII) que fue aprobada en ese mismo año. El presidente de los Estados Unidos, Lyndon B. Johnson, firmó el Título VII y lo convirtió en ley. El Título VII se justificaba a sí mismo debido a la necesidad de ayudar a víctimas de la pobreza que tenían problemas para hablar en inglés. La enmienda a la ley nacional de 1974 añadía también un componente cultural e histórico al documento final del Título VII. La Ley Nacional de Educación Bilingüe fue reautorizada por quinta y última vez en 1994⁵⁶ y fue transformada en el 2002 en la Ley de Adquisición de la Lengua Inglesa dentro del famoso paquete legal No Child Left Behind⁵⁷, la ley de Educación del gobierno de George W. Bush. La ley de Educación Bilingüe admite que «la presencia de americanos con lenguas minoritarias está relacionada sólo en parte con la política federal de inmigración», lo cual implica la aceptación de que hay lenguas minoritarias propias del territorio estadounidense. (pp. 310, 311)

De esta manera, a partir de la década de los sesenta y particularmente del año 1968 con la aprobación de la Ley de Educación Bilingüe, Estados Unidos ha transitado paulatinamente hacia un modelo de educación que respete los principios del multiculturalismo.

2.3 Multiculturalismo y educación en Estados Unidos

Como se mencionó anteriormente, parte de las características más relevantes que definen a Estados Unidos como nación es la presencia de una gran cantidad de minorías étnicas y culturales. Como era de esperarse, esta característica de la sociedad de Estados Unidos ha tenido un impacto significativo en la educación.

De manera particular, en Estados Unidos, a partir de la década de los sesenta, se ha desarrollado un modelo de educación multicultural. Al respecto, la obra de María

Cristina Turienzo González (2017), titulada, *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades*, señala lo siguiente:

La educación multicultural, como tal denominación, nace en los años 60 de una reflexión sobre la presencia en las escuelas de EE.UU. de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela, necesitan una atención especial cuando acceden a esta última. Se diseñan, entonces, programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de acogida. Aparece también como un reto a las propuestas curriculares etnocéntricas sobre educación como señala Cameron McCarthy (1993: 298), o como un intento de reflexión sobre la realidad educativa que se estaba desarrollando en el ámbito anglosajón, en el que comenzaban a emerger distintos tipos de conflictos, contactos e interacciones entre distintas culturas y grupos étnicos. (p. 59)

Por lo anterior, encontramos que en el modelo de educación de Estados Unidos se ha buscado incorporar una visión del multiculturalismo como una manera de integrar a los diferentes grupos étnicos y culturales que conforman la sociedad estadounidense. Tal esfuerzo ha sido particularmente notorio en el sistema de educación pública, buscando la representación de los grupos minoritarios. Cristina Turienzo González (2017), afirma que:

El multiculturalismo ha tenido su influencia más poderosa en la educación pública, que ha insistido en la representación de todos los grupos minoritarios en el plan de estudios de las escuelas públicas (Burdick-Will y Gómez, 2006). Estos autores señalan que hoy en día muchos sistemas educativos requieren que las clases incluyan lecciones que subrayen el papel de los negros, los hispanos, los asiáticos, y las mujeres en los movimientos sociales y los descubrimientos científicos. Algunos conservadores discutirían que el apoyo multicultural para la educación bilingüe está basado menos en el idioma de la instrucción y más

en el contenido del plan de estudio y la validez del patrimonio cultural y el entendimiento de los grupos minoritarios étnicos (Glazer, citado en Burdick-Will y Gómez, 2006). (p. 60)

Asimismo, en lo referente a la educación multicultural en el ámbito de las lenguas, Cristina Turienzo González (2017), señala que:

Y añaden, además, que, en el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendices construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad. A medida que la experiencia lingüística del aprendiz aumenta, los conocimientos lingüísticos que va adquiriendo se consolidan en un modo de competencia formada por una compleja red de relaciones que se crean entre los conocimientos y las experiencias lingüísticas que la persona va adquiriendo a lo largo de su vida. (pp. 61, 62)

De particular interés para esta investigación resultan los programas de español como segunda lengua en primaria (FLES) *Foreign Languages in Elementary Schools*. Sobre estos, Cristina Turienzo González (2017) afirma lo siguiente:

El objetivo de los programas FLES es desarrollar en los aprendices destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Además, se busca desarrollar en los aprendices un cierto grado de comprensión y respeto hacia otras culturas e

iniciarlos en el desarrollo de las destrezas de escritura y lectura en una lengua extranjera, teniendo presente que para los alumnos inmigrantes no es una LE. Los alumnos dedican entre un 5% y 15% de su trabajo de aula al aprendizaje de la lengua extranjera, recibiendo clases de dos a tres veces por semana por espacio de 75 minutos semanales. Los programas FLES pueden dirigirse estrictamente a la enseñanza de la lengua extranjera o, en cambio, enseñar la lengua a través de contenidos multi curriculares. Los programas FLES de contenido, tradicionalmente exponen más al alumno a la lengua extranjera de lo que lo hacen otros programas que enseñan español, enfatizando la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral. Los estudiantes dedican entre un 15% y un 50% de su tiempo de clase al aprendizaje de la lengua extranjera y estudian algunas asignaturas en dicho programa (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales). Algunos centros están adoptando una variación del programa FLES denominado 'ContentBased FLES' o instrucción de idiomas extranjeros basada en contenidos, que también es llamado por algunos 'Content-Enriched FLES' o programa basado en contenidos enriquecido. Es un programa que va más allá de la instrucción secuencial de contenidos lingüísticos y culturales, objetivos del FLES, y usa contenido de materias básicas como herramienta de instrucción. El objetivo de este programa es ofrecer una instrucción significativa y no limitarse solo a la educación de la lengua. El uso de este tipo de programas ha resultado en un mayor desarrollo de habilidades lingüísticas y permite que los estudiantes profundicen lo que están aprendiendo en otras áreas. (p. 27)

Asimismo, destacan los programas de doble inmersión, los cuales se caracterizan por usar dos lenguas como medio de instrucción; integrar hablantes de inglés y de una minoría lingüística en un mismo salón de clases, y promover el bilingüismo, la biliteracidad, el desarrollo académico y de competencias multiculturales en todos sus estudiantes. (Alfonso Quitian, 2017)

Acerca de este tipo de programas, la obra de Tania Cristina Alfonso Quitian (2017) titulada, *Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en*

Estados Unidos y México, señala lo siguiente:

La más grande diferencia entre estos programas y otras formas de educación bilingüe, según señala Lindholm-Leary (2002), está en la población a la que se dirigen. Mientras que los programas bilingües tradicionales son escuelas de élite, los programas de doble inmersión están dirigidos a comunidades étnica y socialmente diversas, favoreciendo el ingreso de estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas, que usualmente hacen parte de estratos socioeconómicos bajos, sin perder de vista la composición ideal de cada clase: 50 % hablantes nativos de inglés y 50 % hablantes de la lengua minoritaria.

Pese a que los primeros programas de doble inmersión surgieron entre los años sesenta y setenta (Lindholm-Leary, 2002; Howard, Sugarman y Christian, 2003), fue a mediados de los ochenta cuando el número de programas empezó a aumentar de manera sostenida. Para 2002, había 266 programas registrados, la mayoría de ellos enseñaba inglés y español, aunque también se reportan programas bilingües en inglés y coreano, francés, chino o navajo (Howard et al, 2003). Según los autores, hoy en día la mayoría de los programas funcionan en escuelas públicas, en el nivel de primaria básica, y conviven con otros programas de educación (especial y monolingüe en inglés), desarrollados todos en el mismo plantel educativo.

Ahora, aunque se reportan muchas variaciones del modelo, los autores identifican dos formas de aplicación más recurrentes, según el tiempo de instrucción que se dedique a cada lengua: el modelo en el que domina la lengua minoritaria o 90:10, y el modelo balanceado o 50:50. En el primero, la lengua minoritaria es usada durante el 90 % de la jornada escolar en los primeros grados, aunque el inglés aumenta en los grados intermedios, hasta alcanzar una proporción de 50:50 en los más avanzados. Los programas 50:50 dedican la mitad de la jornada escolar a cada lengua en todos los niveles de instrucción. Cabe aclarar que también hay programas que aplican el modelo de doble inmersión mediante una distribución de tiempo distinta a las anteriores (80:20, 70:30, etc.), pero estos son menos comunes.

Sobre los resultados de este tipo de programas, investigaciones anteriores han reportado que existe una percepción favorable por parte de los propios estudiantes que participan en ellos. En ese sentido, Tania Cristina Alfonso Quitian (2017) afirma que:

El tema de mayor interés ha sido los logros académicos de los chicos educados bajo este modelo, en comparación con otros programas de educación para minorías lingüísticas y las escuelas regulares (monolingües en inglés). En la revisión bibliográfica de Howard, Sugarman y Christian (2003), por ejemplo, se muestran resultados de varias (a gran y pequeña escala) que señalan cómo tanto los hablantes nativos de inglés como de lengua minoritaria que forman parte de programas de doble inmersión obtienen resultados comparables o incluso superiores a los de chicos de otros programas en los exámenes estandarizados en inglés o en español. A esto se suma la ventaja de hablar dos lenguas, objetivo que según los autores es alcanzado por la mayoría de los programas de doble inmersión. A ese propósito, Howard, Sugarman y Christian (2003) concluyen que ambas porciones del estudiantado llegan a ser bilingües y bilingües al final de los programas, si bien los resultados de los hablantes de lengua minoritaria apuntan a un bilingüismo más balanceado. También parece haber suficiente evidencia a favor de la hipótesis de interdependencia y transferencia lingüística, por cuanto ambas poblaciones obtendrían resultados similares al comparar sus habilidades comunicativas en L1 y L2.

Howard, Sugarman y Christian (2003) también reportan resultados favorables con relación al objetivo de promover el multiculturalismo a través de programas de doble inmersión. Muchos de los estudios reseñados en su revisión apuntan a que se estaría promoviendo la interacción positiva entre estudiantes pertenecientes a comunidades étnicas y lingüísticas diversas, pues los chicos estarían entablando amistades y trabajando colaborativamente con compañeros sin importar su lengua o color, lo que mostraría a una reducción en la segregación en ambientes escolares. Además, los estudiantes desarrollarían actitudes positivas hacia sí mismos, su cultura y lengua, y las de otros. Genesse y Gándara (1999) reportan, por ejemplo, el impacto

sociocultural de estos programas en lo tocante a la reducción prejuicios sociales, estereotipos y discriminación hacia la lengua y cultura propias, y las del otro.

Un ejemplo de lo anterior es la investigación de Kibler, Salerno y Hardigree (2014), quienes estudiaron las percepciones y aprendizajes de 20 adolescentes (aprendices de inglés y español) acerca de sí mismos, otros y el aprendizaje de una lengua, en un programa extracurricular de doble inmersión para estudiantes de grados 9 a 12 de secundaria. Las investigadoras usaron como herramientas de recolección de datos entrevistas, observaciones y diarios de campo, además de grabaciones de algunas sesiones de clase. Los estudiantes expresaron haber aprendido acerca de otras culturas, particularmente de países latinoamericanos, al compartir sus experiencias, hablar de sus propias familias y raíces culturales, con chicos a quienes no conocían antes o no hubieran conocido de no haber participado en el programa. Algunos participantes también reportaron un aumento en la autoconciencia y reconocimiento del otro, como aprendices y modelos de lengua, al colaborar en actividades académicas, lo que se traduciría en una mayor tolerancia y solidaridad hacia variedades del inglés y del español no estándar (de aprendices de lengua) y un aumento en su conciencia lingüística al comparar el uso real de la lengua con lo que aprenden en clases de idiomas. Ambos grupos expresaron su satisfacción al poder usar la lengua y vivirla, experiencia que les dio mayor confianza en sus capacidades bilingües, sobre todo a los hispanohablantes, quienes rara vez podían usar su lengua en la escuela.

Por lo anterior, este tipo de modelos basados en la doble inmersión resultan un método de enseñanza favorable para promover la educación multicultural, particularmente en un entorno bilingüe.

Como conclusión de este capítulo, se debe destacar la existencia de diferentes enfoques educativos para la enseñanza de idiomas, entre los que se encuentran los programas FLES (Foreign Languages in Elementary Schools) y los programas de doble inmersión. Los programas FLES buscan desarrollar habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en una lengua extranjera, mientras que los

programas de doble inmersión utilizan dos idiomas como medio de instrucción, fomentando el bilingüismo y la biliteracidad.

En cuanto a los programas FLES, estos pueden centrarse en la enseñanza exclusiva del idioma extranjero o integrarse con otros contenidos curriculares. Estos programas brindan a los estudiantes la oportunidad de dedicar un porcentaje de tiempo en el aula al aprendizaje del idioma extranjero, lo que les permite desarrollar habilidades lingüísticas y profundizar en otras áreas de estudio. Por otro lado, los programas de doble inmersión se enfocan en comunidades étnica y socialmente diversas, buscando la integración de hablantes nativos de inglés y hablantes de una lengua minoritaria. Estos programas se implementan en escuelas públicas y buscan promover el bilingüismo, la biliteracidad y el desarrollo académico y multicultural de todos los estudiantes.

La investigación ha demostrado resultados favorables en ambos enfoques. Los estudiantes que participan en programas de doble inmersión suelen obtener resultados académicos comparables o superiores a los de otros programas en exámenes estandarizados tanto en inglés como en el idioma minoritario. Además, estos programas fomentan la interacción positiva entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, lo que reduce la segregación y promueve actitudes positivas hacia la propia cultura y lengua, así como hacia las de los demás.

En resumen, tanto los programas FLES como los programas de doble inmersión son enfoques efectivos para promover el aprendizaje de idiomas y el desarrollo multicultural en el ámbito educativo. Estos programas brindan a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades lingüísticas, desarrollar una mayor conciencia intercultural y fortalecer su identidad cultural y lingüística.

Capítulo 3. Un caso de educación bilingüe. El distrito escolar de Beloit.

Entrevista a Rosamaria Laursen, Directora de Programas Multilingües

Rosamaría Laursen es Directora de Programas Multilingües en el Distrito Escolar de Beloit. Cuenta con estudios universitarios en Lenguas Germánicas, además de estudios de posgrado en Ciencias de la Educación y Liderazgo y Administración Educativa. Se ha desempeñado como docente en el programa bilingüe de doble inmersión.

En la entrevista, Laursen señaló que el programa bilingüe de doble inmersión es diferente a un programa tradicional bilingüe. Este programa comenzó en 2012 con cuatro clases de kínder, en dos grupos de dos escuelas. El objetivo en la actualidad es tener la mitad de estudiantes hispanoparlantes y la otra mitad angloparlantes para que puedan aprender unos de otros.

Asimismo, la entrevistada refirió que los estudiantes pueden entrar en prekinder, kínder o el primer cuatrimestre del primer grado. Posteriormente no se recomienda entrar al programa porque ya perdieron mucho tiempo en la experiencia con el español. En el caso de que los estudiantes vengan de países hispanoparlantes se les permite ingresar al programa cuando ellos decidan. Lo mismo sucede si vienen de otros programas donde se aprenda el español.

En cuanto al número de estudiantes, señaló que en las tres escuelas en prekinder existen alrededor de 70 o 75 estudiantes cada año. Además, en todas las escuelas intermedias del distrito escolar existe el programa. En términos aproximados afirmó que en total existen más de mil estudiantes que forman parte del programa.

Destacó que, al llegar a la escuela intermedia, los estudiantes angloparlantes suelen encontrar mayores dificultades y los padres piden que se les saque del programa, por lo que a partir de este nivel predominan los estudiantes hispanoparlantes en el programa.

Laursen afirmó que por medio de completar el curso los estudiantes pueden obtener

hasta 32 créditos universitarios, además se ofrecen cursos avanzados con los que también pueden obtener créditos. Además, el estado de Wisconsin tiene entre sus requisitos que los estudiantes alcancen un nivel intermedio-alto para obtener el sello de certificación de alfabetización bilingüe. Por el momento no existen datos sobre eficiencia terminal pues los estudiantes del programa que se encuentran más avanzados cursan actualmente décimo grado.

Pese a ello, la entrevistada afirmó que los datos muestran que los estudiantes que forman parte del programa de inmersión dual tienen mejores resultados en los exámenes, especialmente los estudiantes que hablan español en su casa. Por ello, la manera en que ha ayudado es que los estudiantes se perciben a sí mismo como académicamente más avanzados y tienen mayores habilidades. Los padres y maestros destacan que antes del programa los alumnos que hablan español en su casa eran más tímidos, mientras que en la actualidad se expresan con mayor desenvolvimiento.

Sobre la participación de los padres de familia, Laursen informó que estos pueden formar parte de diferentes actividades que se ofrecen en las escuelas, las cuales se basan en la cultura de América Latina y se sienten más cómodos sabiendo que los maestros hablan español y de esta manera encuentran interlocutores para atender sus necesidades.

La entrevistada mencionó que anteriormente los estudiantes que hablan español en sus casas prácticamente no hablaban inglés, mientras que ahora existen muchos estudiantes que su primer idioma es bilingüe y los maestros les ayudan a diferenciar las reglas gramaticales del inglés y el español. Además, aprenden a pensar en los dos idiomas porque saben cómo funcionan, aunque eso toma tiempo pues al inicio se comunican de manera bilingüe, no necesariamente en español o en inglés.

Otro de los beneficios que destacó es que aprenden a leer más rápido, tienen una manera diferente de pensar y mayor manejo de la frustración, prestan mayor atención y tienen capacidad de resolver problemas pues han estado en situaciones en las que

tienen que usar toda la información que está en el ambiente para que lo que están escuchando tenga sentido, y aumenta su autoestima al hacer cosas difíciles, pero alcanzar su objetivo.

En cuanto a las técnicas de enseñanza, la entrevistada afirmó que se utiliza mucha información visual y se busca conectar con el idioma, se busca desarrollar el vocabulario con experiencias y sobre todo práctica con apoyo de los docentes.

La meta del programa es que los alumnos sean bilingües y biculturales. Wisconsin es un estado bilingüe y desde el marco jurídico se existe que en las escuelas debe haber docentes que puedan enseñar de manera bilingüe. Por ello, el objetivo es no solamente que aprendan los dos idiomas sino las culturas de América Latina y también de Estados Unidos.

Laursen afirmó que se utilizan herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la lecto escritura y en cuanto al diseño de los curriculums se tienen que reunir los maestros para decidir los contenidos a impartir en español y los contenidos impartidos en inglés porque los estudiantes no deben repetir los mismos temas en ambos idiomas. Por el contrario, se deben construir conexiones por lo que se hace un puente que es cuando los estudiantes comparan los dos idiomas acerca de una determinada materia o unidad y que analicen el lenguaje.

En cuanto a la evaluación del programa, informó que esta se basa en revisar los resultados de exámenes y se apoya de información que ofrecen los maestros.

Finalmente, en cuanto a las recomendaciones a los estudiantes, Laursen recomendó que no se den por vencidos pues puede ser un reto difícil manejar el currículum académico en dos idiomas, pero no es imposible y tendrán beneficios de entender dos idiomas. Asimismo, señaló que los padres de familia suelen tener preocupaciones por el aprendizaje de sus hijos, pero deben comprender que lleva tiempo.

Ficha Técnica de la Entrevista.

Dirección:

La entrevista de este proyecto de investigación ha sido realizada por Mónica Pando Santillán (entrevistadora), estudiante de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.

Método:

La técnica utilizada ha sido la entrevista semiestructurada, las preguntas están formuladas por el entrevistador, son de tipo abiertas de carácter informativo sobre la educación bilingüe en el distrito escolar de Beloit.

Fecha de realización:

19 de febrero del 2023.

Nombre de la entrevistada:

Rosamaría Laursen. Directora de Programas Multilingües de Verona.

Conclusiones y sugerencias

En la actualidad, conceptos como el multiculturalismo e interculturalismo son relevantes debido al incremento en la migración de grupos diversos y las demandas presentadas por estos grupos minoritarios. Estos conceptos han sido objeto de debates teóricos que buscan diferenciar los términos "multicultural", "intercultural", "multiculturalismo" e "interculturalismo". El término multiculturalidad se refiere a la existencia y convivencia de varios grupos culturales en un territorio, situación o dentro de un mismo Estado. Se utiliza para describir sociedades en las que conviven grupos que provienen de diversas culturas. Además, el término multiculturalidad se asocia con la pluriculturalidad y se utiliza como una descripción descriptiva de la diversidad cultural.

Por otro lado, el multiculturalismo es un concepto normativo que se refiere a modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, diseñar y justificar políticas públicas, tomar decisiones y realizar acciones. A diferencia de la multiculturalidad, que tiene un sentido descriptivo, el multiculturalismo tiene un sentido normativo y se centra en el proyecto de regulación de la convivencia entre culturas.

Es importante destacar que ambos conceptos apuntan hacia la diversidad cultural como uno de los temas centrales del multiculturalismo. La diversidad cultural se entiende como la pluralidad de culturas y el multiculturalismo busca regular esta convivencia entre culturas a través de políticas públicas y acciones.

A partir del reconocimiento de la diversidad cultural, se han desarrollado proyectos políticos y sociales que también han impactado en el ámbito educativo. El multiculturalismo ha abogado por el reconocimiento de la diversidad cultural de grupos minoritarios en el ámbito legislativo y el ejercicio de políticas públicas. Esto implica el reconocimiento de la identidad y diferencia por parte de los grupos minoritarios y se ha convertido en un proyecto de modificación y creación de políticas públicas.

El interculturalismo, por otro lado, se refiere al encuentro e intercambio entre culturas diversas. A diferencia del multiculturalismo, que se centra en la convivencia de grupos

culturales en un mismo contexto, el interculturalismo se enfoca en la interacción y relación entre dos o más grupos culturales, incluso entre aquellos que no comparten un mismo Estado. El interculturalismo también reconoce la diversidad cultural como uno de sus supuestos fundamentales y busca promover la interacción cultural.

Es importante mencionar que el interculturalismo ha surgido como una evolución del multiculturalismo y se ha propuesto como un término con una connotación más determinada y estudiada. Aunque algunos autores consideran que no hay una distinción radical entre multiculturalismo e interculturalismo, se reconoce que el interculturalismo enfatiza más el encuentro y la interacción entre culturas diversas.

Estos fenómenos de multiculturalismo e interculturalismo se han acentuado debido a la movilidad social propiciada por diversos factores, como el origen social, económico, religioso, político o niveles de violencia. El ingreso de grupos con distintas culturas ha dado lugar a la interacción y la influencia recíproca, especialmente entre grupos.

Lo anterior tiene una materialización específica en los modelos de educación bilingüe. Por medio de la revisión documental realizada en esta investigación, se pudo constatar la existencia de diferentes enfoques educativos para la enseñanza de idiomas, como los programas FLES y los programas de doble inmersión. Ambos enfoques han demostrado ser efectivos para promover el aprendizaje de idiomas y el desarrollo multicultural en el ámbito educativo.

Los programas FLES se centran en el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera, mientras que los programas de doble inmersión utilizan dos idiomas como medio de instrucción para fomentar el bilingüismo y la biliteracidad.

Tanto los programas FLES como los programas de doble inmersión han mostrado resultados favorables. Los estudiantes que participan en programas de doble inmersión suelen obtener resultados académicos comparables o superiores, tanto en inglés como en el idioma minoritario. Estos programas también promueven la

interacción positiva entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, reduciendo la segregación y fomentando actitudes positivas hacia la propia cultura y lengua, así como hacia las de los demás.

En definitiva, estos enfoques ofrecen a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades lingüísticas, desarrollar una mayor conciencia intercultural y fortalecer su identidad cultural y lingüística. Es importante considerar y adaptar estos enfoques en el contexto educativo para proporcionar una educación inclusiva y equitativa que valore la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes.

Asimismo, la entrevista a Rosamaria Laursen, Directora de Programas Multilingües del distrito de Beloit, permitió conocer de primera mano el funcionamiento de uno de estos programas. La entrevista reveló la efectividad y los beneficios del programa de inmersión dual en el desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes. Laursen destaca que este programa es diferente a los programas bilingües tradicionales y ha demostrado resultados positivos desde su implementación en 2012.

Se destaca la recomendación de que los estudiantes ingresen al programa en etapas tempranas, lo cual tiene sentido debido a la plasticidad del cerebro en las primeras etapas de desarrollo. En estas etapas, los niños tienen una mayor capacidad para adquirir y asimilar nuevos idiomas de manera natural. Sin embargo, el texto también menciona que se permite la entrada en momentos posteriores a aquellos estudiantes que vienen de países hispanoparlantes o de otros programas de aprendizaje del español. Esto sugiere que se valora la diversidad de antecedentes lingüísticos y se busca brindar oportunidades de aprendizaje a estudiantes que se unen al programa en etapas posteriores.

Entre los aspectos positivos, en primer lugar, destaca que los estudiantes que participan en el programa tienen la oportunidad de obtener hasta 32 créditos universitarios, lo que indica que se les ofrece un currículo riguroso y enriquecedor que puede tener beneficios a largo plazo para su educación superior.

Además, se menciona que el programa tiene como objetivo alcanzar un nivel

intermedio-alto de certificación de alfabetización bilingüe. Esto muestra el compromiso del programa en desarrollar habilidades lingüísticas sólidas en ambos idiomas y brindar a los estudiantes una competencia bilingüe significativa.

Asimismo, se debe mencionar los resultados positivos en los exámenes académicos de los estudiantes del programa de inmersión dual, especialmente aquellos que hablan español en casa. Esto sugiere que el programa no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también tiene un impacto positivo en el rendimiento académico en general. Los estudiantes se sienten más seguros, tienen un mayor desenvolvimiento y muestran habilidades superiores en comparación con antes de ingresar al programa, lo que sugiere un efecto positivo en su autoconfianza y habilidades sociales.

Por otra parte, un elemento relevante es el uso de técnicas de enseñanza visual, la conexión con el idioma y la práctica constante con el apoyo de los docentes. Estas estrategias pedagógicas pueden contribuir a un aprendizaje más efectivo y significativo, facilitando la comprensión y el dominio de los dos idiomas.

En cuanto al diseño curricular, se menciona la importancia de evitar la repetición de temas en ambos idiomas y fomentar la construcción de conexiones entre ellos. Esta aproximación busca que los estudiantes puedan transferir y aplicar sus conocimientos de un idioma al otro, fortaleciendo así su competencia en ambos idiomas y promoviendo un aprendizaje más integrado.

En síntesis, el programa de inmersión dual es una valiosa oportunidad para que los estudiantes se conviertan en individuos bilingües y biculturales, adquieran habilidades académicas sólidas y desarrollen una mayor comprensión intercultural. El programa contempla aspectos pedagógicos como el uso de técnicas visuales, la conexión con el idioma y la práctica constante, así como el diseño curricular centrado en evitar la repetición y construir conexiones entre los idiomas. Además, se menciona el uso de herramientas tecnológicas y un enfoque de evaluación integral. Estos elementos en conjunto respaldan la efectividad y la riqueza del programa de inmersión dual en el

logro de sus objetivos educativos.

El programa de inmersión dual del distrito educativo de Beloit ha demostrado ser una iniciativa valiosa para promover la educación multicultural y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes. Una de las principales conclusiones es que el programa de inmersión dual ha demostrado ser exitoso en la promoción del bilingüismo y la valoración de la diversidad cultural. Los estudiantes que participan en este programa desarrollan habilidades sólidas en ambos idiomas, lo que les permite comunicarse eficazmente tanto en inglés como en español. Además, se ha observado que los estudiantes adquieren una comprensión profunda de diferentes culturas y son más tolerantes y respetuosos hacia las diferencias culturales.

Otra conclusión importante es que el programa de inmersión dual ha demostrado ser beneficioso tanto para los estudiantes que son hablantes nativos de inglés como para aquellos que están aprendiendo el idioma. Los hablantes nativos de inglés tienen la oportunidad de aprender otro idioma de manera más profunda y comprender la importancia de la diversidad lingüística. Por otro lado, los estudiantes que están aprendiendo inglés como segundo idioma se benefician al tener una inmersión constante en el idioma y una mayor exposición a hablantes nativos, lo que acelera su proceso de aprendizaje.

En resumen, el programa de inmersión dual del distrito educativo de Beloit es una iniciativa educativa altamente efectiva que fomenta el bilingüismo, la apreciación cultural y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes. Los resultados positivos observados en los estudiantes respaldan la continuación y expansión de este programa, ya que proporciona una base sólida para su éxito académico y su preparación para un mundo diverso y globalizado.

Fuentes de Información.

Alegría, J. C. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, 340(1), 6-14.

Alfonso Quitian, T. C. (2017). Programas de doble inmersión: educación bilingüe y lenguas minoritarias en Estados Unidos y México. *Pedagogía y Saberes*, núm. 47, pp. 107- 119, 2017.

Beristáin, H. (1997). *Diccionario de retórica y poética*. . México: Ed. Porrúa.

Cabral, E. D. (2009). Multiculturalismo y educación. *Cultura y representaciones sociales*, 4(7).

Delhi Barboza, F. y. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59).

Dromundo, A. R. (2012). La literatura, comunicación entre los seres humanos y alas para volar. En *90 años de Cultura* (pág. 362 a 377). Centro de Enseñanza para Extranjeros. México, UNAM, ISBN 978-607-02- 2754-7.

Eggleston, J. (1989). *Sociología del currículo escolar*. . Argentina: Troquel.

Fernández Ulloa, T. &. (2007). Lost in translation: la educación bilingüe en los Estados Unidos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*.

Goodson, I. F. (1998). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares- Corredor.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa . (2022). *Sistema educativo*.

Obtenido de Glosario de términos: <https://inee.org/es/eie-glossary/sistema-educativo#:~:text=Un%20sistema%20educativo%20comprende%20todo,los%20programas%20de%20escuela%20secundaria>.

León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 11(39), 595-604. Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Editorial Paidós.

Martín Pescador, F. (2013). Historia de la educación bilingüe en el estado de Nuevo México. . *Epos: revista de filología*, 29, 297-313.

Millán, T. R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y desarrollo*, 1(1), 1-11.

Reyna, M. H. (2007). Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalismo. . *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 3(2), 429- 442.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). La enseñanza como práctica cultural: *Enseñanza & Teaching*, 29, 1-2011, 53-70.

Russel, B. (2004). *La Educación y el Orden Social*. Barcelona: Edhasa.

Sánchez-Migallón, E. I. (2017). *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: El caso de Estados Unidos, Canadá y España*. Tesis Doctoral.

Suriñach Fernández, D. (2017). El sistema educativo de los Estados Unidos de América. . *Avances en supervisión educativa*.

Thompson, J. B. (1990). El concepto de cultura. *Ideología y cultura moderna*.

Turienzo González, M. C. (2017). *El aprendizaje del español en una escuela de inmersión dual estadounidense: culturas, motivación y forja de identidades*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral