

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

### **La construcción identitaria de jóvenes de origen argentino y uruguayo que viven en Cataluña**

Ma. Inés Massot Lafon y  
Esther Luna González<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doctoras en Pedagogía. Profesoras e Investigadoras de la Universidad de Barcelona – Facultad de Pedagogía - Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación – Integrante del GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural). imassot@ub.edu; eluna@ub.edu

## Introducción

El presente artículo es fruto de una investigación titulada “vivir entre dos culturas”. Dicha investigación forma parte de las líneas de trabajo iniciadas en el grupo GREDI (Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona) sobre la ciudadanía intercultural. El objetivo de la investigación ha sido conocer y comprender, entre otros aspectos, cómo desarrollan los jóvenes y las jóvenes su sentido de pertenencia, cómo se vinculan a los diferentes contextos (barrio, ciudad, país, etc.), qué elementos destacan como prioritarios para elaborar este sentido de pertenencia: lengua, costumbres, tradiciones, valores..., qué sentimientos y conductas les genera esta situación, cómo se sitúan respecto a la cultura familiar de origen y a la cultura del país de acogida, y la percepción ventajosa o no de su propia situación. La muestra de estudio ha estado formada por jóvenes, entre 17 y 22 años, nacidos en Argentina o Uruguay pero que han realizado su proceso migratorio en la infancia y por lo tanto, su escolarización, sus amistades y vivencias se han desarrollado en la sociedad de acogida, en este caso Cataluña. Su lugar de origen es, mayoritariamente, un referente simbólico con poco peso en su vida cotidiana.

## Reflexión entorno a la identidad

Cuando profundizamos en la noción de identidad, llegamos a la conclusión de que **la cultura no puede entenderse como una imposición de identidades fijas, o como moldes que sellan un linaje, ni se puede considerar que las identidades son estáticas**. La identificación con una cultura no disminuye la capacidad de las personas para identificarse con otras. La integración a una cultura comporta un proceso simultáneo de conservación, pérdida, transformación o creación de una nueva identidad. Hay múltiples identificaciones con numerosos grupos (de origen laboral, fraternal, sexual, vocacional, religioso, económico, etc.), que además se entrecruzan entre ellos, de acuerdo con el contexto y la situación que cada uno vive. A partir del análisis de los testimonios constatamos que los hijos de inmigrantes perciben muchas **diferencias generacionales** sobre la cuestión de la identidad. Los descendientes nunca adoptan plenamente la identidad de sus padres. **Sostenemos que las identidades siempre son flexibles, innovadoras, dialogantes e imaginativas**. No obstante, resulta necesario “cuestionar, revisar y relativizar constantemente los conceptos y los principios básicos comunes, tanto de las culturas dominantes como de las minoritarias, con el fin de construir una cultura común más vital, abierta y democrática” (Turner, 1993). **Las relaciones interétnicas implican también el aprendizaje de un extenso abanico de competencias** por ambas partes, más costoso para los grupos minoritarios a partir de la suposición de que serán rechazados o reprimidos. Una etnia nunca deja de evaluar, rediseñar y construir su identidad, tanto grupal como individualmente. En este proceso de evaluación y cuestionamiento, destacan las diferentes actitudes asumidas frente a la sociedad dominante, como si **la gestación y el desarrollo de las etnias no pudieran desvincularse de las relaciones políticas o de poder**.

## **El término segunda generación: un etiqueta discriminatoria**

Una clave importante de la investigación fue solucionar la confusión terminológica generada por la denominación errónea de **“segunda generación”**, surgida de la bibliografía anglosajona, donde el término está sumamente generalizado. Pero tanto las lecturas y estudios más recientes, como la demostración empírica, dejan en evidencia que “segunda generación” es un término no sólo mal empleado sino con **connotaciones claramente discriminatorias**. Sólo se trata de un etiquetaje más, que no puede estar avalado por una práctica educativa inclusiva y verdaderamente integradora. Su utilización genera algunos interrogantes: **¿Cuántas generaciones tendrían que nacer y criarse en una tierra para ser considerados nativos?** En todo caso, **¿qué diferencia real existe entre estos jóvenes y los autóctonos, educados juntos en las mismas escuelas?** De la misma forma, ese término incluye otros conceptos falaces, ya que engloba a niñas y niños con itinerarios muy heterogéneos (los hijos de la inmigración interna y externa nacidos aquí, los recién llegados o los que residen aquí desde hace mucho tiempo). Esa equívoca denominación es un etiquetaje discriminatorio, una forma de perpetuar el estigma de inmigrantes a lo largo de varias generaciones, y así fomentar la formación de guetos.

Además, tanto los padres como los hijos que llegaron de pequeños han cambiado su cultura y su forma de vida, a veces, muy profundamente. Los hijos de los inmigrantes en rigor deberían llamarse catalanes<sup>2</sup> o primera generación de nativos, pero a pesar de ello se los conoce como inmigrantes de segunda generación.

Estos jóvenes descendientes de la inmigración se distinguen claramente de sus progenitores en muchos sentidos: los jóvenes escolarizados aquí hablan catalán sin acento extranjero, conocen perfectamente la sociedad local y saben, mejor que sus padres, cómo presentar y defender sus demandas e intereses. Pero desde la infancia han escuchado que "son diferentes", y a su vez no conocen ninguna otra patria. Por otra parte, sufren la presión familiar para permanecer fieles a sus tradiciones y no convertirse en "demasiado catalanes".

También forma parte de la identidad de estos jóvenes el hecho de que la residencia de sus padres inmigrantes se convierta en objeto de debate para la sociedad local. Dicho debate muchas veces condiciona la construcción de la identidad de los adolescentes, que expresan sus contradicciones y tensiones en todos los ámbitos. Estos adolescentes representan un futuro muy próximo.

En algunos casos la llamada segunda generación se encuentra frente al dilema generacional clásico: no pertenece a la cultura de origen o no se siente parte de ella, pero tampoco es miembro legítimo de la sociedad de acogida. El reconocimiento de

---

<sup>2</sup> Nos referimos a catalanes porque la investigación a que hacemos alusión se ha aplicado en el contexto catalán.

pertenencia a uno u otro grupo trae aparejado un sentimiento de traición o de negación. En algunos casos, las y los jóvenes, se ven sometidos a la presión de su propio núcleo familiar, que por un lado espera tener una hija o hijo integrado en esta sociedad, pero con las ideas y aspiraciones culturales del país de origen. Los y las jóvenes, mientras tanto, experimentan una notoria soledad al tener que definir su fidelidad entre lo que les rodeaba y lo que han descubierto, entre el mundo que conocían (o conocen a través de sus padres) y el moderno, lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser, lo que habían soñado encontrar y lo que realmente tienen a su alcance.

Resumiendo, estos jóvenes se encuentran en la etapa de entrar en la vida adulta con ciertos límites asignados, y cargando con cantidad de influencias contradictorias y muchos obstáculos. Describiéndolos como segunda generación, les devolvemos una herencia delicada para administrar. Como si no fueran ellos mismos los dueños de su destino, sino los tributarios indirectos de un legado familiar.

Pero para ser capaces de desarrollar su identidad cultural, la mayoría de las personas deben saber en primer lugar quienes son, de dónde provienen, cuál es su entorno y cómo garantizar su propia seguridad. Las personas no se abren a diferentes grupos culturales hasta que no han desarrollado un sentido positivo de sí mismas, incluyendo una conciencia y una aceptación de su propio grupo cultural. La identidad asignada a priori a los jóvenes por la sociedad es esa, la de un inmigrante (de donde provienen).

Lo que se puede afirmar con cierta certeza es que las reticencias de la sociedad local para aceptar las expresiones de una diversidad cultural confronta a los jóvenes descendientes de la inmigración a notorias discriminaciones, por el simple hecho de tener determinados orígenes, y por la suposición estereotipada de que los niños heredan las mismas dificultades de sus padres para encontrar sitio en una nueva sociedad.

Los inmigrantes normalmente tienen un proyecto para la integración de sus hijos, si bien éstos, los verdaderos protagonistas, adoptan totalmente los códigos locales y asumen el hecho de compartir sus elementos culturales. El desarrollo de la identidad cultural individual es un proceso de adaptación a las normas culturales, creencias, actitudes y valores que corresponde a un grupo cultural más que a otro, y las familias de inmigrantes suelen presionar a sus hijos para que adopten los suyos y paralelamente se integren en la sociedad de acogida.

La pertenencia a diversos grupos es una característica individual, pero no la única. Hay que descubrir el principio de la diversidad: sexo, edad, obstáculos, características regionales, religiones, aficiones, etc. En lugar de centrar la atención en los demás como extranjeros, inmigrantes o diferentes, cabe enfocarla hacia cada uno de nosotros mismos y nuestras relaciones: cada uno es diverso y diferente.

Aunque existen motivos fundados para ser optimistas con respecto al futuro, si en Cataluña los hijos de inmigrantes no fueran tratados en condiciones de igualdad con los demás catalanes autóctonos en los mercados laboral y de vivienda, esta sociedad de acogida habrá puesto en marcha, en la práctica, una sociedad de castas.

## **La transformación identitaria en diferentes generaciones**

Partimos de la concepción básica de que “lo que caracteriza a la cultura es precisamente que es aprendida, dinámica y mutable y, por consiguiente asignar la permanencia de una generación a otra es absolutamente arbitrario. Además, por razones de distancia generacional no es posible que los hijos e hijas se sientan identificados con todas las opciones de sus padres, ya sean inmigrantes o autóctonos” (Juliano, 2001: 47).

Para Isajiw (1990), una de las maneras básicas por la cual los grupos culturales se incorporan a una sociedad más amplia es a través del desarrollo de una nueva identidad. Sin embargo, muy a menudo se conserva la identidad étnica. La identidad tiene muchos lados, no es un fenómeno que anula las sumas.

La conservación de la identidad étnica se refiere al punto en el cual los atributos que pueden ser identificados como característicos del grupo cultural específico están presentes en las segundas o posteriores generaciones. Estos atributos pueden o no ser iguales a los de la primera generación.

La integración a una cultura comporta tanto la conservación, la pérdida como la transformación de la identidad; y este proceso puede suceder al mismo tiempo.

Asimismo Isajiw (1990) advierte que la conservación de la identidad étnica de una generación a la otra no significa necesariamente la conservación de ambos aspectos, o de todos los componentes de cada aspecto en igual proporción.

## **Un modelo explicativo sobre la situación de las y los jóvenes que viven entre dos culturas: El modelo de pertenencia y competencias culturales.**

La investigación sobre el desarrollo de la identidad cultural de las hijas e hijos de inmigrantes latinoamericanos (argentinos y uruguayos) nos ha permitido constatar la existencia de modelos de pertenencia y competencias culturales obtenidos y validados a través de las entrevistas y grupos de discusión.

Dichos modelos, describen distintos momentos o etapas por la que las y los jóvenes pasan en su esfuerzo por integrarse a la sociedad de acogida. A lo largo de este proceso las y los jóvenes describen diferentes situaciones o dificultades, los cuales detallamos a continuación.

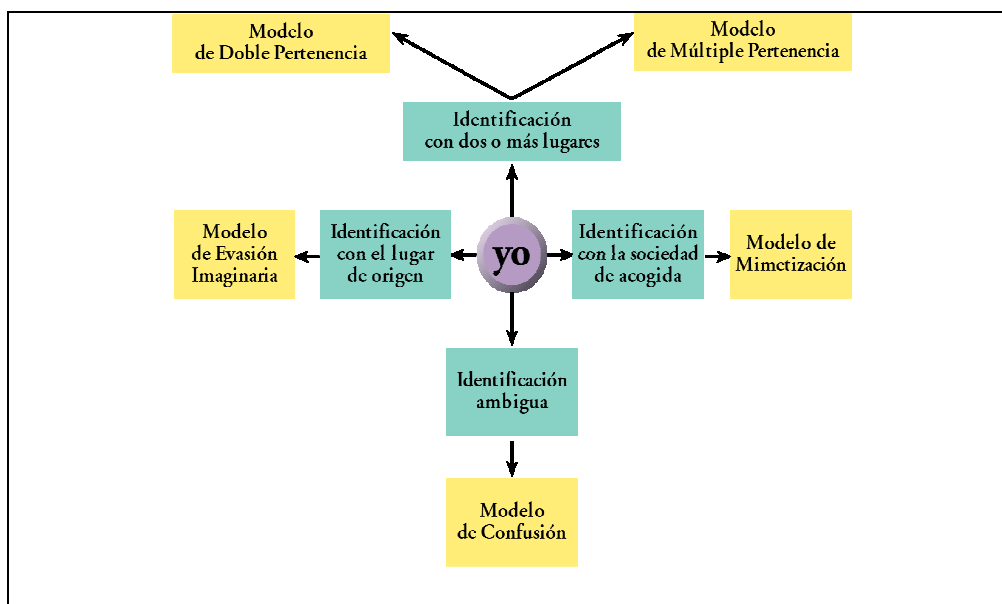
En la conceptualización de los modelos destacamos dos aspectos fundamentales: en primer lugar el sentimiento de pertenencia que, como se extrae de los modelos, se desplaza sobre cuatro ejes:

- La identificación con la sociedad de acogida,
- la identificación con el lugar de origen,
- la identificación ambigua,
- y la identificación con dos o más lugares.

Dichas identificaciones dieron lugar a la gestación de los modelos de:

- Mimetización,
- Evasión Imaginaria,
- Confusión,
- Doble Pertenencia
- y Múltiple Pertenencia

A continuación esquematizamos los modelos:

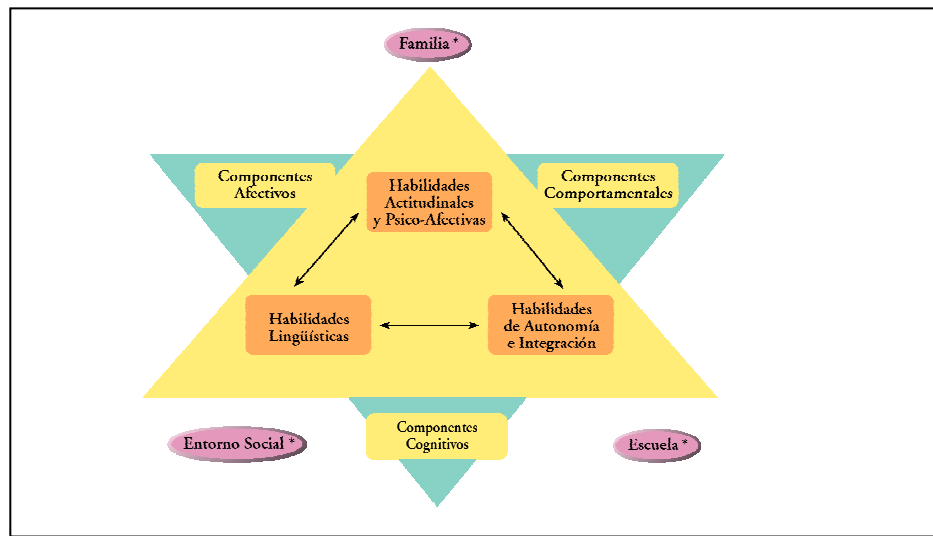


**Gráfico 1: Modelos de pertenencia y competencias culturales**

El segundo aspecto a destacar es el tipo de competencias culturales que han desarrollado las y los jóvenes para vivir en uno u otro sitio, y que hemos clasificado en tres grupos:

- actitudinales y psicoafectivas
- habilidades lingüísticas,
- y de autonomía e integración

Cada una de ellos con sus dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental y teniendo en cuenta los contextos familiar, escolar y social. En la siguiente gráfica se puede observar la ubicación y componentes de dichas habilidades:



**Gráfico 2: Clasificación de las competencias cultural**

A continuación describiremos las características de estos modelos a fin de que poder, por un lado, comprender los procesos de identificación por el que atraviesan las y los jóvenes en la construcción de su identidad cultural, y por otro, que se ayuden a fomentar aquellos modelos que contribuyan al desarrollo de una identidad global positiva.

### ***Modelo de Mimetización***

Los y las jóvenes que se identifican con este modelo manifiestan un no-reconocimiento o rechazo hacia su cultura de origen, como estrategia para asegurar su integración a la cultura mayoritaria. Afirman que ellos viven aquí y, por tanto, su referencia cultural es ésta. El no-reconocimiento de su cultura de origen, en muchos casos está ligada o

bien a experiencias negativas vividas por ellos o su familia, o en otros casos, como una forma de defensa frente al rechazo o la discriminación. A pesar de conocer y manejar las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en ambas culturas, las utilizan de acuerdo con el contexto donde estén. En la escuela o con sus amigos actúan con los códigos de la sociedad de acogida, en casa con su familia recobran las costumbres y códigos argentinos o uruguayos. Es decir, que poseen una gran habilidad para mimetizarse. Esta necesidad de modificar la conducta para adecuarse a los valores, costumbres y formas organizativas de la sociedad receptora, sucede porque en el fondo la consideran superior e inmutable.

### ***Modelo de Confusión***

Estos jóvenes afirman no tener claro su sentido de pertenencia. Según ellos, su situación es confusa. Reconocen tener en sí mismos, elementos de ambas culturas, pero no creen que exista la posibilidad de ser de ambas. Se sienten presionados para identificarse con una sola cultura. Su experiencia de vida se ha desarrollado aquí, conocen y manejan con mucha más habilidad estos códigos, sus conocimientos y vivencias sobre la cultura de origen son, en la mayoría de los casos, sólo fruto del proceso de enculturación. Esa indefinición es una forma de no defraudar o traicionar a ninguno de sus grupos de referencia (familiar y social). Ellas y ellos denominan este modelo como la etapa de "lío mental". Han desarrollado competencias para desenvolverse en ambas culturas, pero muchas veces dudan sobre los comportamientos adecuados o inadecuados de acuerdo al contexto donde se encuentren. Como forma de tranquilizar sus sentimientos ambiguos suelen ser igual de críticos o defensores de ambas culturas.

### ***Modelo de Evasión Imaginaria***

Las y los jóvenes que se identifican con este modelo atraviesan por dificultades personales temporales en las que se plantean que la única forma de solución es huir del lugar donde están. A partir de aquí comienza una etapa de idealización sobre la cultura de origen y, en muchos casos, admiten que si hubieran estado allí todo hubiera sido diferente. Imaginan que huyendo todo se arreglará mágicamente, recuerdan que allí cuentan con una familia extensa que les ayudaría y a la que siempre han soñado tener cerca, igual que los chicos de aquí. Generalmente han viajado poco y sólo conocen Uruguay o Argentina a través de los relatos familiares, pero suficientemente idealizados como para suponer que aquella sociedad hubiera actuado sobre ellas o ellos de manera diferente. En muchos casos se puede llegar a manifestar una actitud de rechazo hacia la sociedad de acogida, ya que a pesar de conocer sus códigos culturales, no los manejan habitualmente, como una demostración de rechazo<sup>3</sup>, o critican las expresiones culturales locales más significativas. Suelen hacer más

---

<sup>3</sup> Se niegan a hablar la lengua del lugar y critican a quienes la utilizan.



patentes o evidentes sus características étnicas: hablan con acento sudamericanizado, modifican su comportamiento, afirman que allí todo es mejor, pero también rechazan o critican con la misma intensidad los elementos de la cultura de origen.

### ***Modelo de Doble Pertenencia***

Los y las jóvenes en este modelo tienen un claro sentimiento de pertenencia a los dos lugares. Demuestran competencias y habilidades para participar tanto en su propio grupo étnico como en el mayoritario. Impulsados por un deseo de comprensión e integración, han desarrollado competencias que les permiten un funcionamiento efectivo en ambas culturas. Las competencias desarrolladas son biculturales. No son cerrados a ningún grupo, mantienen amistad con jóvenes de aquí, pero a su vez, están abiertos a entablar relaciones con jóvenes de otras culturas (no sólo de su grupo cultural originario).

La identificación con la sociedad de acogida se vincula al hecho de haber vivido mayoritariamente aquí. La identificación con la sociedad de origen la asocian, por un lado, al lugar de nacimiento de ellos y de sus padres y, por otro lado, a factores afectivos como la presencia allí de la mayor parte de sus familiares y la historia familiar. Esta historia suelen evocarla con mayor frecuencia las y los hijos de migrantes políticos, pero también los hijos de migrantes económicos que, como los anteriores, han sufrido situaciones dolorosas en el proceso migratorio. Han sido testigos de los esfuerzos y sufrimientos de sus progenitores en el proceso migratorio, y sienten que la negación u olvido de aquella pertenencia puede ser un factor de traición hacia el núcleo familiar; suelen estar vinculados a grupos o asociaciones relacionadas con la realidad latinoamericana. Se identifican con este modelo en una etapa de cierta madurez, afirman que es uno de los modelos óptimos.

### ***Modelo de Múltiple Pertenencia***

En él existe un reconocimiento de pertenencia más amplio que en el anterior modelo: su identidad cultural es fruto de “todos los lugares donde han vivido”. Este modelo describe la meta idealizada de una identidad para la ciudadanía. El individuo es capaz de funcionar adecuadamente en varios ambientes socioculturales, comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de varias culturas. Muestran tanto un compromiso con su propio grupo cultural como una gran empatía y preocupación por los demás grupos. Las y los jóvenes construyen su identidad a partir de múltiples pertenencias. Las competencias desarrolladas son pluriculturales, y están vinculadas tanto a los componentes externos como a los internos. Naturalmente no todas las pertenencias tienen la misma importancia en el mismo momento. Pero no hay ninguna insignificante. Todas ellas son elementos constitutivos de su identidad. Su identificación con los diferentes sitios se relaciona no sólo con sus vivencias personales sino también con las familiares, por lo cual, como en el anterior modelo, la historia familiar cobra

mucha importancia. No reniegan de ninguno de los lugares donde han habitado, porque todos les han dejado experiencias y huellas que conforman su actual identidad.

### **¿La escuela facilita o dificulta la integración?**

Las instituciones creadas por las sociedades para perpetuar la pertenencia cultural, como la escuela, desempeñan una función ambigua con respecto a los hijos de inmigrantes, según Juliano (1993).

Los emigrantes adultos, al abandonar su lugar de origen tienen ciertos recursos para mantener su autoestima. Han partido de una opción voluntaria (aunque estuviera condicionada por factores políticos y económicos) y pertenecen a una cultura con la que pueden identificarse. Pero para los niños pequeños traídos por sus padres, o nacidos en la migración, suele ser más difícil porque carecen de recuerdos, relaciones o referencias que les permitan identificarse con el país de origen de sus padres. También tienen dificultades para ser admitidos como integrantes naturales de la cultura dominante donde están radicados, a pesar de su ductilidad y su afán de mimetizarse con el medio, y de que pueden asimilar fácilmente todos los códigos de la misma.

La educación multicultural debería producir sujetos competentes en cualquier cultura, o al menos en dos diferentes. Los inmigrantes consideran que la cultura nativa debería mantenerse y preservarse, y la dominante debería adquirirse como alternativa o segunda cultura. La educación bicultural conduce a la completa participación de todos los jóvenes por igual, tanto del grupo mayoritario como del minoritario, en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado, y los prepara para que participen fácil y cómodamente en la sociedad dominante.

La reflexión e indagación sobre la propia identidad facilita que el alumno sea consciente de su herencia cultural, sus creencias, valores y actitudes, sus hábitos alimentarios y otras formas de comportamiento. Siendo consciente de su propia identidad personal, el alumnado puede ver de forma más precisa a los demás, aprobar o desaprobado sus conductas y valores, intervenir o no intervenir de acuerdo con su comprensión de que las demás personas tienen el derecho a preservar su identidad.

En la medida que el alumnado se acostumbra a trabajar y revelar valores y cuestiones que les implica a ellos personalmente, están practicando habilidades indispensables para afrontar cuestiones y problemas del entorno social más amplio.

Si bien las políticas educativas reconocen que todos los grupos culturales tienen el derecho de mantener sus actitudes, lenguas y valores tradicionales, por otro lado, a veces, esas diferencias de antecedentes se convierten en el sustituto de las diferenciaciones raciales, cuando ese argumento se esgrime para justificar los problemas educativos de los estudiantes culturalmente heterogéneos. Generalmente se subestima la habilidad de los estudiantes para cruzar las barreras culturales, aprender nuevas lenguas y lograr éxitos académicos. Al no reconocer las diferencias entre los grupos culturales, ni las individuales dentro de ellos, se estereotipan las culturas, lo cual resulta totalmente inaceptable en la mayoría de los contextos políticos y éticos occidentales.

El hecho de ser bi o pluricultural puede elevar el conocimiento del individuo sobre las diferencias entre sí mismo y los demás, y sobre el criterio de que no todas personas tienen los mismos valores, normas, creencias o actitudes. Educar en las diferencias es un factor de crecimiento personal y comunitario, mediante el cual se promueven la comprensión y el respeto.

Los primeros estudios de los niños en ambientes multiétnicos estuvieron dominados por la perspectiva del conflicto. Los niños descendientes de la inmigración fueron concebidos como un grupo situado entre las normas culturales de sus padres y las normas de la sociedad que les rodeaba. Los niños sufrían con una débil y ambigua identidad cultural. Esta perspectiva del conflicto es una adaptación al mundo de los niños de un modelo teórico elaborado a partir de la conducta de los adultos. Tanto éstos como aquellos son concebidos como consumidores pasivos de cultura, como teniendo que escoger una de las dos culturas en conflicto.

Si adoptamos una perspectiva más dinámica y activa de las relaciones multiculturales, en lugar de la anterior, estática y pasiva, hemos de partir de que las personas son creativas y flexibles. Los hijos de inmigrantes deben ser considerados como revitalizadores culturales, una "tercera vía". La cultura es reconstruida por cada individuo. Aunque esta perspectiva enfatiza las diferencias entre las personas, no va en menoscabo de considerar que estos procesos de interpretación y creación tienen lugar en ámbitos de comunicación explícita y social entre los niños (Steiner, 1992).

Las personas con distintas culturas pueden comunicarse porque las culturas no son tan fijas como para no evolucionar, ni las personas son incapaces de recrearlas hasta encontrar respuestas que resuelvan sus propias vidas. Si la educación intercultural intenta posibilitar la comunicación y el diálogo debe, según Escámez (1992:98), "propugnar que las personas en situación educativa encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan. La interculturalidad ha de ser entendida como una búsqueda de lo común, sin renunciar a las diferencias de cada cultura; es decir, procurando acciones cooperativas".

### **Ventajas de la biculturalidad o de identidades culturales múltiples**

Generalmente los niños, antes de haber interiorizado las pautas de los adultos, no suelen considerar peligroso al que es diferente. Por el contrario, les parece atractivo. Pero resulta imposible explicarles que esa gente, que constantemente se juega la vida para llegar en pateras, en cabinas de camión o en el tren de aterrizaje de los aviones, curada en los hospitales e inmediatamente devuelta a sus países de origen, no es peligrosa. En toda Europa hay una política oficial destinada a impedir que los inmigrantes se queden, y se los considera portadores de algún riesgo inherente, ya que de otra manera esas actitudes deberían ser vistas como absolutamente inhumanas.

No obstante, observando esta situación desde la perspectiva opuesta, se puede considerar la diversidad como enriquecedora y no como un peligro. Que el alumnado no perciba la existencia de diversos grupos como algo amenazador sino como una posibilidad y necesidad de enriquecimiento mutuo. Los sondeos efectuados hasta ahora parecen indicar que la mayoría de los jóvenes de origen inmigrante intentan aprovechar lo mejor de ambos mundos, como la libertad individual y la igualdad de trato inculcados por la sociedad local, y al mismo tiempo la seguridad y la herencia cultural de sus padres y del país de origen. Exorcizar el temor al desconocido - convertido en sospecha y desconfianza hacia el extranjero- requiere favorecer el

conocimiento de rostros, nombres, culturas, religiones, etc. Si la estima no es espontánea, el trato la estimula. Sólo partiendo de una estimación incondicional del otro pueden superarse el individualismo y el etnocentrismo culturales.

Los estudiantes bi o pluriculturales sufren numerosas presiones para seguir determinadas normas, de acuerdo al ámbito y momento en que se desenvuelvan, tanto por parte de los amigos, colegios o universidades como por parte de su núcleo familiar o étnico, conformando una situación conocida como "desarticulación familiar/escolar", donde las normas, valores, actitudes y creencias de ambas difieren hasta el punto de apartar al estudiante y su familia del sistema educativo. Sin embargo, varios estudios demuestran que esos alumnos, con identidades culturales híbridas, perciben esas diferencias como una ventaja que les permite escoger el grupo con el que se quieren identificar (Campbell, A. 2000). Estos jóvenes no se convierten en gente traumatizada, excluida o marginal cuando cambian de contexto cultural, sino que el hecho de pertenecer a más de un grupo cultural es aprovechado para integrarse más rápida y efectivamente en los ámbitos culturales desconocidos.

Actualmente es posible utilizar los símbolos cívicos de identidad, como la ciudadanía, y al mismo tiempo identificarse con uno o más grupos culturales dentro de una nación, sin que sus valores respectivos sean excluyentes. Por el contrario, los mismos son acumulativos, y el contexto cultural inmediato determina cuál es la actitud relevante o adecuada para usar en cada momento.

Los alumnos heterogéneos no eligen moverse de un ámbito cultural a otro, y la adaptabilidad cultural desarrollada se convierte en una de sus habilidades esenciales de supervivencia. En las actuales sociedades, caracterizadas por los constantes cambios sociales y culturales, ni los estudiantes ni los educadores pueden quedarse culturalmente limitados, cuando se comprende y proclama que los principios del no-racismo y la no-discriminación son las verdaderas causas de las políticas educativas.

Es fundamental comprender que se pueden perder todos los beneficios de tener individuos con identidades culturales múltiples, si las políticas educativas fomentan la asimilación, y si el biculturalismo es considerado más como una obligación que como una ventaja.

Actualmente se observa un cambio en la percepción y concepción de la escuela, en la que el punto de vista tradicional, de tipo monocultural, está cediendo paso, aunque con dificultades y resistencias, a otra versión multicultural donde la diversidad no es ya un problema sino una riqueza. Aunque todavía no haya suficiente hábeas teórico para considerar la pedagogía intercultural como nuevo paradigma pedagógico, existe al menos una situación socioeducativa que lo está exigiendo y un camino ampliamente andado.

### **Recomendaciones educativas**

Ha quedado demostrado que las competencias pluriculturales son para los jóvenes una clara ventaja, que deberían incluirse en el currículo del futuro. Pero el desarrollo de estas competencias no puede dirigirse sólo al alumnado proveniente de otros sitios, sino que es indispensable para todos. Los constantes cambios a los que se encuentra sometida la sociedad actual exigen aprender, comprender y poder vivir en otras culturas sin que ello sea un *handicap* sino una ventaja que posibilita un constante aprendizaje y enriquecimiento personal y colectivo. Pero este cambio de perspectiva,

deberá estar acompañado de una nueva concepción sobre la inmigración en la sociedad receptora (Solé, 2003).

Pero para ello resulta imprescindible plantearse la formación de un profesorado capaz de fomentar las pertenencias pluriculturales, partiendo en primer lugar de un conocimiento exhaustivo tanto de las causas, la situación y la historia de los pueblos migrantes, como de la filosofía subyacente a los diferentes modelos de educación multicultural que se implementan así como las metodologías que más se adecuan a dichos principios.

Por lo tanto resulta primordial erradicar el establecimiento de categorías que sólo tienen en cuenta el origen cultural, como la de inmigrante y la de autóctono, y no enfatizar las diferencias étnicas incrementando el temor al otro “el extranjero”. Concebir a los descendientes de la inmigración como contribuyentes a la revitalización dinámica de la cultura. Y no enfatizar las diferencias étnicas incrementando el miedo al otro, “el extraño”.

La propuesta educativa compatible con estas recomendaciones responde a los planteos de M. Bartolomé (2000) en la llamada “Pedagogía de la Inclusión” que sea rica en la diversidad de aportes, que contribuya a la construcción social del siglo XXI, y que luche por la igualdad de derechos de todos sus habitantes.

## **Bibliografía**

- BANKS, J. y McGee Banks, Ch. (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan Pub.525-546.
- BARTOLOMÉ, M. (Coord.); Folgueiras, P.; Massot, I.; Sabariego, M. i Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa?. El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa. (Vol.pp.175)
- BARTOLOMÉ, M. CABRERA, F. ESPÍN, J. DEL CAMPO, J., MARÍN, M. RODRÍGUEZ, M. SANDÍN, M. SABARIEGO, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: CEDECS.
- BARTOLOMÉ, M. CABRERA, F. ESPÍN, J. DEL CAMPO, J., MARÍN, M. RODRÍGUEZ, M. SANDÍN, M. SABARIEGO, M. (1998). *Evaluación de un programa de educación intercultural. Desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. (Informe de Investigación presentado en el CIDE). Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M. CABRERA, F. ESPÍN, J. DEL CAMPO, J., MARÍN, M. RODRÍGUEZ, M. SANDÍN, M. SABARIEGO, M. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.

CABRERA, F; ESPÍN, J.V.; RODRÍGUEZ, M Y MARÍN, M. (1996) *Identidad étnica y aculturación en el alumnado de Educación Secundaria*. Comunicación presentada en "European Conference on educational Research". Sevilla, Setiembre, 1996.

CABRERA, F., ESPÍN, J., MARÍN, M. Y RODRÍGUEZ, M.(1999). La formación del profesorado en educación multicultural. En M. A. ESSOMBA (Ed.), *Construir la escuela multicultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

CAMPBELL, A. (2000). *La identidad cultural como un constructo social*. Mimeo.

CASAS, J. Y PYTLUK, S. (1995). Hispanic identity development: Implications for research and practice. En J. PONTEROTTO, J. CASAS, L. SUZUKI Y C. ALEXANDER (Eds.), *Handbook of multicultural counseling*. Londres: Sage.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (1999). *Escolarització d'alumnat fill de famílies immigrants. Informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'ensenyament.

DEPARTAMENT DE TREBALL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2000). Informe sobre immigració. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Treball.

ESCÁMEZ, R. (1992). Diversidad en el aula. En AAVV. *La inmigración extranjera en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

ESPÍN, J. MARÍN, M. RODRÍGUEZ, M. Y CABRERA, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. En *Revista de Educación*, num. 315: pp. 227-249. Barcelona: Universidad de Barcelona.

ISAJIW (1990), W. (1974). Definitions of ethnicity. *Ethnicity*, 1. En PENTERROTO, J.CASAS, J. SUZUKI, L. Y ALEXANDER, CH. (1995) *Handbook of Multicultural Counseling*. London: Sage.

ISAJIW (1990), W. (1990). Ethnic-identity retention. En R. Breton, W. Isajiw (1990), W. Kalbach y G. Jeffrey (Eds.). *Ethnic-identity and equality*. Toronto: University of Toronto Press.

JULIANO, D. (1993). *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

JULIANO, D. (1997). *Universal/particular. Un falso dilema*. En Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (comps.).

JULIANO, D. (2001). Las hijas e hijos de inmigrantes. En *Cuadernos de Pedagogía* (Nº 224).

MAALOUF, A. (1998). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial: Madrid.

MASSOT, I., Font, M. y Jorba, S. (1992). *Guía didáctica. Materials per l'alfabetització de població nord i centre africana*. Barcelona: Ed. Hacer.

MASSOT, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, SA.

SABARIEGO, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer, SA.

SAN ROMÁN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos. Barcelona: UAB.

STEINER, G. (1992). The American Multicultural Debate: Mainstreaming the Intercultural Factor. *European Journal of Intercultural Studies*. 5: 1-12.

SOLÉ, C. (2003). Per disminuir els conflictes de la immigració cal reeducar la societat autòctona. En *Catalunya Recerca*. Barcelona: DURSI