

El componente intercultural en las aulas de E/LE. Estudio de caso de una escuela bilingüe en California

IRENE VERDE PELEATO
Departamento de Teoría de la Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universitat de València
irene.verde@uv.es

Conocer la evolución del proceso migratorio en Estados Unidos, así como los programas públicos ofrecidos para atender a los hijos de familias inmigrantes, nos puede ayudar a reflexionar sobre las respuestas más acertadas para actuar en nuestro contexto español. Por otro lado, el estudio de caso de una escuela que funciona con un programa bilingüe en el condado de Los Ángeles puede facilitarnos la comprensión de la educación en un contexto pluricultural para, de alguna manera, aportar ideas que sean aplicables a la realidad de las escuelas españolas, cada vez más diversas culturalmente, en las que son necesarias pautas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

1. El proceso migratorio en Estados Unidos

“We are a diverse people. We always have been, and we most likely always will be” (Parrillo, 2005:175)¹.

Son varios los factores que han hecho que la inmigración haya crecido tanto en Estados Unidos. Principalmente el atractivo de la economía norteamericana fue el cebo para tanta gente cuyas condiciones de vida en sus países eran del todo precarias. De igual manera, la opresión política de muchos países y el antisemitismo provocaron que muchas personas buscaran un mejor destino y se instalaran en Norteamérica.

Estados Unidos, igual que España, se enfrenta desde hace algunas décadas a la llegada masiva y continua de población inmigrante de todos los rincones del mundo (Goldstein, 2003). Desde el punto de vista lingüístico, un dato revelador es que ocho millones de norteamericanos hablan una lengua distinta al inglés en casa.

Durante la década de 1990 una media de más de 1,3 millones de inmigrantes –legales e ilegales– se asentaron en los Estados Unidos cada año. Entre enero de 2000 y marzo de 2002, 3,3 millones más de inmigrantes fueron llegando a esta nación. Una previsión de la oficina del censo nacional estima que, en menos de 50 años, la inmigración causará que la población de Estados Unidos aumente de los 288 millones actuales a más de 400 millones.

La población nacida de extranjeros en los Estados Unidos es actualmente de 33,1 millones, igual al 11,5 % de su población. De este total, la oficina del censo estima que entre 8 y 9 millones de inmigrantes están indocumentados².

Los datos anteriores nos sitúan ante una nación actualmente multiétnica y multirracial que a mediados del siglo XX se caracterizaba por una cultura mayoritaria predominantemente angloprotestante³ y por unas ideas políticas comunes enraizadas en

¹ Somos gente diversa. Siempre lo hemos sido y, probablemente, siempre lo seremos.

² La *National Conference of State Legislatures* ha presentado en la legislación de estos últimos años un interés común por acabar con la inmigración ilegal. Por ejemplo, el 28 de febrero de este año legisladores estatales de 42 estados han introducido 368 leyes relacionadas con los inmigrantes o con el fenómeno de la inmigración de las que gran parte de ellas están relacionadas con la restricción de la inmigración ilegal. (Ver *Los Angeles Times*, 29 de marzo de 2006. pp. A1 y A17).

³ Preservadora de una herencia europea, muy religiosa y comprometida con los principios del Credo americano también conocida popularmente como *WASP (White, Anglo-Saxon Protestant)*.

la cultura entonces mayoritaria⁴; Sin embargo, Estados Unidos iba ya camino de transformarse en una sociedad multicultural -contrariamente al empeño de muchos en preservar una única América monolingüe e ideológicamente homogénea (DeLeón and Reyes 2005:82)- mayoritariamente anglohispana y bifurcada con dos lenguas nacionales (Huntington 2004:259): el inglés y el español. La inmigración, promovida por cambios en la ley de inmigración en 1965 (La ley *Hart-Cellar Act*)⁵ y por trastornos políticos y naturales en todo el mundo, ha cambiado considerablemente la faz de los centros urbanos de los Estados Unidos, como se puede percibir en los diferentes matices del color de la piel de la gente, en la diversidad a la hora de vestirse, en los mensajes plurilingües que nos lanzan las vallas publicitarias o escuchando las variedades lingüísticas que nos llegan a través de los canales de la televisión o de la radio. Hablar, pues, del término “minoría” para hacer referencia a grupos sociales hoy mayoritarios presentes en los Estados Unidos es ya un término que se ha quedado desfasado (García 1994).

Analizando los datos del *Statistical Abstracts of the United States* 2002, vemos que la población hispana, con un total de casi 37 millones, representa ya el 13% de la población de Estados Unidos, cifrada hasta la fecha en 295.734.134 habitantes. Estos números demuestran la expansión del grupo latino (Lindholm-Leary 2001). Las continuas idas y venidas de puertorriqueños de la isla al continente y el paso permanente de mexicanos, principalmente por las fronteras de Tijuana y El Paso, desalienta a los demógrafos (Moncada 1988); sin embargo, estos imparable movimientos migratorios animan a los lingüistas, quienes tienen cada vez más expectativas puestas en la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera. Este panorama social nos presenta al colectivo latino como grupo de mayor crecimiento demográfico, seguido por el oriental en ritmo de crecimiento y el afroamericano en tamaño (Morales, 2003). Las cifras nos demuestran que el grupo blanco empieza a ser minoría frente a un aumento considerable de la población hispana y de cada vez más población multirracial como relata Linda H:

My parents are Black and White American. I come from a long heritage. I am of French, English, Irish, Dutch, Scottish, Canadian, and African descent... I don't really use race. I always say, "My father's Black, my mother's White, I'm mixed". (Nieto 2004:57)⁶

2. El grupo hispano en EEUU: comunidad lingüística y culturalmente plural

Hispanic se define en el *Census Bureau* norteamericano de 2000 como aquella persona que, o ha nacido en un país o área hispanas, o bien tiene una herencia que le une a un país o área hispana. Se consideran hispanos: México, Puerto Rico, Cuba y los países de Centroamérica y Sudamérica. Dentro de este grupo englobaríamos a todas las personas que se designan a sí mismas como *Mexican American*, *Chicano*, *Mexican*, *Mexicano*, *Puerto Rican*, *Cuban*, *Central American*, *South American* u *Other Hispanic*. Solo la inmigración de México está provocando la “reconquista” demográfica de zonas del sudoeste que los estadounidenses habían arrebatado por la fuerza a México en la década de 1830-1840 y que están siendo ahora mexicanizadas de un modo similar al fenómeno de la cubanización del sur del estado de La Florida. A la vez que aumenta la

⁴ Quizás ya hoy deberíamos contemplar el grupo “white” como minoría incipiente dentro del conjunto de la población de los EEUU.

⁵ También conocida como la *Immigration Reform Act*.

⁶ Mis padres son americanos de razas blanca y negra. Desciendo de una larga herencia: francesa, inglesa, irlandesa, holandesa, escocesa, canadiense y africana. Realmente no utilizo el término “raza”. Siempre digo “mi padre es negro, mi madre es blanca y yo soy mixta”.

inmigración de México lo está haciendo el de otros países de Centroamérica y América Latina, por lo que la frontera de Estados Unidos está cada vez más desdibujada hacia el Sur, por más que el Servicio de Inmigración (*U.S. Immigration and Naturalization Service*) intente endurecer sus leyes. El predominio hispano en el flujo inmigrante actual de los Estados Unidos no tiene precedente alguno en nuestra historia (Krikorian 1997:49). Como no había ocurrido anteriormente en la historia el hecho de que casi la mitad de los inmigrantes hablen un único idioma que no sea el inglés y que, en este caso, es el español (Huntington 2004:41).

El grupo hispano⁷, a pesar de su aparente “mancomunidad” de lengua y cultura, que aparece notoriamente en la literatura oficial, se distingue por ser culturalmente plural (Gil 1988; Portes y Truelove 1988) y su falta de autoidentidad colectiva. Podemos distinguir diferentes subgrupos dentro del colectivo hispano atendiendo no sólo al país de origen: la variación socioeconómica, las características lingüísticas, la tasa de logro académico y, por último –pero muy destacable–, el número de generación que representan en los Estados Unidos, nos hacen pensar también en la heterogeneidad de los hispanos.

El progreso de los hispanos en Estados Unidos no se ha frenado a pesar de las muchas barreras sociales y económicas impuestas por la sociedad mayoritaria. Si bien es cierto que un gran número de latinos sigue en la clase obrera, se pueden encontrar muchos ocupando posiciones de prestigio en esferas profesionales, en las universidades y en cargos políticos. El peso del voto latino se ha convertido en un reclamo para los líderes políticos anglosajones, por lo que estos, al pretender acercarse más y ganar su confianza, desempolvan la lengua española estudiada años atrás en las *High School* o escuelas secundarias para acercarse más al hispanohablante. Más importante aún es el hecho de que se ha despertado entre los latinos un interés en participar en la vida política, lo que supone su participación activa en la toma de decisiones locales, estatales y nacionales. Es de crucial importancia reconocer el rol de estas personas que, incorporadas en esferas de prestigio y poder –en las universidades, en la política o en otras las profesiones de gran impacto social–, facilitan un cambio de los estereotipos que han pervivido durante décadas en esta nación y que a su vez han mantenido barreras injustas.

La literatura es también un claro reflejo de las importantes contribuciones del grupo hispano en Estados Unidos (Portes y Truelove 1988). Abundan los escritores cubanos, puertorriqueños y mexicano-americanos que estudian el apasionante fenómeno de ser bicultural y el ser bilingüe con todo lo que implica ese sentimiento de “no ser de aquí, ni ser de allá” y de crecer competentemente bilingüe en inglés y en español (Zentella 1997) tributo que ha de pagar el grupo latino para poder ser reconocido socialmente, precio que, sin embargo, no se le exige al grupo monolingüe. La clientela hispana ha producido una demanda de prensa, radio y televisión que, pese al notorio bilingüismo, o incluso “anglosajonización” de las nuevas generaciones inmigrantes, no deja de crecer (Moncada 1988). Periódicos como *La Opinión* en Los Ángeles o el *Diario de las Américas* en Miami tienen más tirada que algunos periódicos anglos. Una media de ciento setenta y siete estaciones de radio transmiten en español en Estados

⁷ En esta investigación alternamos las palabras *latino* e *hispano* ya que la población de ascendencia hispana en Estados Unidos usa indistintamente los dos calificativos para referirse a ellos mismos. El término *hispano* es elegido por muchos inmigrantes latinoamericanos mientras que los californianos y texanos se autodeterminan como *latinos* (Davis, 2001; O'Brien, 2002). Para muchos miembros del grupo la palabra “latino” implica un cierto grado de compromiso político.

Unidos y Puerto Rico. Igualmente, unas veintinueve cadenas televisivas, la mayoría afiliadas a Univisión, emiten programas en español.

La cultura hispana y el español como lengua en los Estados Unidos están atravesando por un momento de esplendor expresado en una mezcla de afirmación y de auge (Moncada 1988:115). Lo que comenzó como un fenómeno transitorio de inmigración está durando más de lo esperado en cualquier previsión hecha por los sociólogos.

Así pues, el español nunca ha dejado de hablarse en los *Spanish Borderlands* (Silva-Corvalán 2000) o territorios fronterizos desde la época de las exploraciones geográficas españolas hasta comienzos del siglo XVI. Esa población ha sido continua, especialmente en la franja sudoeste del país, que recorre los estados de Texas, Nuevo México, Colorado, Arizona, California y que, en su día, fue parte de la Nueva España (México), hasta ser cedido a consecuencia de la guerra entre Estados Unidos y México (1846-1848) en el Tratado de Guadalupe Hidalgo, firmado al terminarse la guerra (Rubel 2000).

3. Programas públicos ofrecidos para atender a los alumnos inmigrantes

La enseñanza de lenguas sigue siendo actualmente un asunto vibrante en las políticas educativas de los Estados Unidos –aunque muchos eviten resolverlo–, como lo es en cualquier país que tenga tal variedad demográfica a la que dar respuestas educativas (Lindholm-Leary 2001:9).

A nivel nacional y desde hace aproximadamente tres décadas, ha habido un deseo por parte de grupos más comprometidos con la educación de dotar a los alumnos con programas que respondan a la idea de interculturalidad aprovechando las lenguas que se escuchan en la comunidad. Hoy son muchos los padres de origen “anglo” que, al salir de su monolingüismo imperialista y de la pereza mental, están empezando a entender las ventajas de ser bilingüe (español-inglés) y eligen esta opción para la educación de sus hijos (Tiedt and Tiedt 1990). Aumentan también los expositores de literatura en español en las mejores librerías del país –*Borders, Barnes and Noble*– y en las bibliotecas públicas de los grandes núcleos urbanos, así como en las grandes ferias del libro. Igualmente, los festivales de cine latinos y el cine español en versión original ya compiten con la gran industria de Hollywood. Estamos asistiendo a un fenómeno paradójico, ya que a la vez que se suprime la educación bilingüe en muchos estados, continúan lanzándose en otros muchos estados iniciativas cuyo objetivo es la reestructuración de las escuelas para atender a la diversidad lingüística y cultural de su población. En el año 2000, 1,4 millones de estudiantes de lenguas minoritarias se matricularon en las escuelas públicas de California. El 81,9% hablaban español como L1, el 2,9% vietnamita, el 2,0% hmong, el 1,8% cantonés, el 1,3 tagalo y el 1,2% camboyano. Todos estos alumnos, clasificados primeramente como LEP (*Limited English Proficiency*) y, a medida que adquieren el inglés, como FEP (*Fluent English Proficiency*), tuvieron que ser colocados en programas de educación compensatoria o programas de ELD (*English Language Development*). Sólo el estado de California acoge a seis de las veinte ciudades que reciben más inmigrantes legales en Estados Unidos (Lindholm-Leary 2001). La repercusión educativa de esta situación demográfica es que la mayoría de estos inmigrantes son niños en edad escolar o adultos en edad de tener hijos que van a entrar en el sistema escolar con una lengua diferente al inglés. La educación bilingüe (DeGaetano, Williams y Volk 1998) tiene como objetivo la instrucción de los alumnos en cualquiera de las combinaciones entre la L1 y la L2 que explicaremos a continuación (Nieto 2004). La corta historia de estos modelos demuestra que ha habido mucha confusión en cuanto a la definición de educación bilingüe ya que,

con los años, se ha convertido en cualquier forma de instrucción en la que la L1 de los alumnos ha existido parcial o totalmente en las aulas con cualquier finalidad (Lindholm-Leary 2001).

En junio de 1998 se votó por referéndum la Proposición 227 en el estado de California en contra de la educación bilingüe (Santa Ana 2004:104), propuesta muy debatida y definida por NABE (*Nacional Association of Bilingual Education*) como la más extrema, irresponsable y arriesgada en la historia de California, ya que viola la ley de igualdad de oportunidades (*Equal Opportunity Act*) de 1974, el título VI de la ley de los derechos civiles (*Title VI of the Civil Rights Act*) de 1964 y, yendo aún más lejos en la historia, la cláusula de protección igualitaria (*Equal Protection Clause*) de la décimo cuarta enmienda de la Constitución de los Estados Unidos. Esta ley sigue hoy en boca de muchos de los habitantes de California que han visto en ella la evidencia de actitudes anti-inmigratorias, discriminación basada en la lengua y en el conflicto étnico-racial.

Hasta entonces han existido básicamente tres modelos de educación bilingüe en el estado de California –la mayoría referida al binomio inglés-español-: programas de transición (*transitional*) de la L1 a la L2 (inglés), programas de mantenimiento (*maintenance*) de la L1 y, finalmente, los cada vez más numerosos programas de enriquecimiento (*enrichment*) en los que se oferta una L2. En los programas de transición, que han sido y son los más comunes (Baker 1996), el objetivo es que los alumnos recién llegados reciban instrucción académica en su L1 al tiempo que reciben instrucción diaria en ESL (*English Second Language*) hasta estar preparados para recibir instrucción total en inglés. En los programas de mantenimiento, los alumnos permanecen recibiendo instrucción en su lengua nativa un porcentaje del día para determinadas materias y en inglés para el resto de materias. Por el contrario, los programas de enriquecimiento ofrecen enseñanza en una lengua extranjera a través del estudio de otras materias –matemáticas, estudios sociales, arte– y un porcentaje del día, que varía según los programas, enseñanza en inglés de una o dos asignaturas, como ciencias o informática, o de la propia lengua inglesa como tal (Richard-Amato 1996).

A pesar del debate a favor y en contra de la educación bilingüe, el modelo *Two-Way Immersion* o *Dual Immersion Language*, que se basa en la teoría de integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante y conseguir que, siguiendo instrucción en dos lenguas, ambos grupos sean bilingües y desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas (Christian 1999), está teniendo muchos adeptos. Según el último informe realizado por el Center for Applied Linguistics (CAL) acerca de los programas *Two-way Immersion TWI* o *Dual-Language Immersion DLI*, en Estados Unidos las lenguas más enseñadas en estos programas son, en primer lugar, español/inglés, seguidas de chino/inglés, francés/inglés, coreano/inglés y, finalmente, navajo/inglés.

4. Estudio de caso de la enseñanza de E/LE en una escuela primaria de California

Un enfoque cualitativo e interpretativo ha servido de marco como metodología de trabajo en esta investigación, porque entendemos que la comprensión de un fenómeno como el funcionamiento de una escuela bilingüe en un contexto extranjero requiere la inmersión total del investigador en ella, ya que su análisis resulta demasiado complejo y no puede ser reducido a un número concreto de variables, ni siquiera expresarse en forma de hipótesis causales que incluyan aspectos cuantificables. Nos interesaba más buscar respuestas del tipo “¿cómo?” y no tanto del tipo “¿cuántos?” para explicar, describir, comprender, caracterizar e interpretar un fenómeno social. La metodología cualitativa (Nieto 2004) enfatiza las características que tiene una

investigación hecha desde este paradigma: la fuente de datos es el mismo contexto natural que se estudia y el investigador es el instrumento clave; los datos se recogen en forma de palabras, dibujos o fotos más que a través de números; el investigador analiza los datos de forma inductiva; este tiene especial interés en saber qué piensan los implicados en el estudio por lo que sus razones, valores, asunciones y motivos son de gran interés en la investigación. Las técnicas utilizadas por los investigadores cualitativos y que también nosotros hemos seguido son la observación diaria, las entrevistas, la grabación y el análisis de documentos. El estudio de caso o *Case studies* (Hammersley y Atkinson 2001) es uno de los modelos-tipo generales de investigación en Ciencias Sociales que se caracteriza a su vez porque es *particular* ya que se centra en una sola persona o unidad social como es una escuela; es *descriptiva* ya que el resultado es un retrato rico y lleno de detalles; y además es *inductiva*, porque las generalizaciones y las hipótesis emergen del examen cuidadoso de los datos. El estudio de casos implica descripción del fenómeno, explicación y juicio. Los docentes siempre pueden aprender de un estudio de caso, incluso si las circunstancias del caso estudiado no coinciden con las suyas propias.

Así pues, hemos tomado la escuela *El Marino Language School* en la ciudad de *Culver City* (California), en la que conviven dos programas de educación bilingüe, Español/inglés y japonés/inglés, como caso de interés por su enfoque intercultural en la enseñanza de E/LE. Producto de esta investigación es un documental en DVD que pasamos en el congreso y que refleja el enfoque intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera en una escuela primaria de California.

5. Necesidad de una reestructuración de las escuelas españolas para dar respuesta a la diversidad cultural y plurilingüe

Analizando rápidamente la realidad socioeconómica actual en España, observamos que la llegada de inmigrantes no se trata de un fenómeno aislado ni transitorio, sino que es una situación que continuará repitiéndose y previsiblemente incrementándose en los próximos años, como ha ocurrido en Norteamérica. La presencia de alumnado extranjero constituye un hecho hasta hace poco apenas visible, pero ya evidente en la realidad de los centros de educación en España que, indudablemente, debemos tener muy en cuenta al planificar cualquier intervención educativa. Una intervención adecuada arranca del convencimiento de que el alumnado extranjero no constituye un tratamiento diferenciado.

La realidad escolar y social actual en España exige que las medidas de compensación educativa, la interculturalidad y la enseñanza del español como lengua extranjera sean los pilares fundamentales de la atención a la diversidad en las escuelas. El reto que debemos afrontar es conseguir que este hecho constituya un elemento enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje del conjunto del alumnado, ciudadanos de una sociedad que se desarrollará en una situación de convivencia de diferentes culturas.

Ante este panorama social se nos presenta una ocasión única para transformar la ética de los ciudadanos en una ética de convivencia interpersonal, para que el encuentro de culturas no sea un choque, sino que se produzca una fusión de horizontes. La integración educativa es una oportunidad para discernir el valor de las tradiciones culturales, avanzar en la equidad y la inclusión social, fortalecer los vínculos personales y comunitarios y afianzar las convicciones democráticas. Es necesaria la coordinación educativa integral desde distintos ámbitos y en colaboración con todas las instituciones educativas para, conjuntamente, repensar el fenómeno que supone el encuentro entre

culturas y abordar la enseñanza del español como lengua extranjera con una perspectiva intercultural diferente.

- Baker, C (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Christian, D. (1999). *Two-way bilingual education: Students learning through two languages* (Educational Practice Rep. No. 12). Santa Cruz, CA, and Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- De Gaetano, Y., Williams, L.R. y Volk, D. (1998). *Kaleidoscope. A Multicultural Approach for the Primary School Classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Deleón, W and Reyes, X.A (2005). "Multicultural Education is Good for the United States beyond Sensitivity Training". En Osborn, *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action*. London: Praeger Publishers.
- García, E. (1994). "Bilingualism, second language acquisition, and the education of the Chicano language minority students". En Valencia, R.R. (Ed.), *Chicano school failure and success*. London: Farmer. 93-118.
- Gil, M^a.J. (1988). "Los hispanos: una pluralidad cultural". En Cortina y Moncada (eds.), *Hispanos en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana. 113-118.
- Goldstein, T (2003). *Teaching and Learning in a multilingual school. Choices, risks, and dilemmas*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hammersley, M y Atkinson, P (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huntington, S (2004). "One nation, out of many" (One America 2004). Disponible en: http://www.taemag.com/issues/articleID.I8I44/article_detail.asp. (consultado en diciembre de 2004).
- Krikorian, M (1997). "Will Americanization Work in America?". En *Freedom Review* n° 28, otoño de 1997. 48-49.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001) *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Moncada, A. (1988). *Norteamérica con acento hispano*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Morales, A. (2003). "Desplazamiento y revitalización del español en los Estados Unidos: panorama general, en el español en Estados Unidos y Puerto Rico". *Insula* 679: 69-680.
- Nieto, S (2004). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education*. New York: Pearson.
- Parrillo, V. N. (2005). *Diversity in America*. Thousand Oaks. Pine Forge Press.
- Portes, A y Truelove, C (1988). "El sentido de la diversidad: recientes investigaciones sobre las minorías hispanas" en Moncada, A, *Hispanos en los Estados Unidos*. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Richard-Amato, P (1996). *Making it happen. Interaction in the second language classroom. From theory to practice*, New York: Longman.
- Rubel, D. (2000). *American History Desk Reference*. New York. Scholastic
- Santa Ana, O. (2004). *Tongue Tied. The lives of multilingual children in Public Education*. Oxford: Rowman and Littlefield.

- Silva-Corvalán, C. (2000). "La situación del español en los Estados Unidos". En *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 65-116.
- Tiedt, P. L. y Tiedt, I.M (1990). *Multicultural teaching. Handbook of activities, information, and resources*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Zentella, A. (1997). *Growing Up Bilingual*. Oxford: Blackwell.