

FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN INTERCULTURAL Y TEORÍA SOCIOLÓGICA DE LA PRÁCTICA: DOS FUNDAMENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES BILINGÜES

JAIRO EDUARDO SOTO MOLINA*

RESUMEN

En la experiencia de enseñar inglés en contextos alejados y bien distantes de la posibilidad de que su comunidad pueda tener acceso al mundo anglosajón; la perspectiva de la enseñanza intercultural del inglés valida la tesis según la cual su adquisición se hace pertinente al seleccionar elementos culturales de la cultura local. Si aprender una segunda lengua es considerada una re-simbolización de la realidad, se debe hacer una lectura del contexto al que pertenece su hablante materno, traduciendo elementos de su realidad circundante, pero sin caer en un mono culturismo, sino en una relación intercultural de aceptación y respeto por las dos culturas en contacto.

Ante esta novedosa posibilidad hay que centrar los procesos en una relación intersubjetiva referida al sentido común de los significados compartidos y socialmente construidos por los miembros de la comunidad en sus interacciones y usando como recurso cotidiano para interpretar el significado de los elementos de la vida cultural, al compartir el sentido común se comparte una definición de la situación.

El concepto central de la construcción social de la realidad es que las personas y grupos que interactúan en un sistema social crean, con el tiempo, conceptos o representaciones mentales de las acciones de los demás, y que estos conceptos con el tiempo se acostumbran a roles recíprocos interpretados por los actores en relación con cada una de ellas. Cuando estas funciones están a disposición de los otros miembros de la sociedad para actuar y sentir, se dice que se institucionaliza las interacciones recíprocas. En el proceso de esta institucionalización, el significado está incrustado en la sociedad. El conocimiento y la concepción de la gente (comprensión) de lo que es la realidad se incrusta en el tejido institucional de la comunidad. La realidad entonces se dice que es socialmente construida. Por ello, una perspectiva de la filosofía intercultural y la sociología de la práctica deben seguirse en el proceso de explicación del nuevo modelo de adquisición del inglés como segunda lengua.

Palabras clave

Interculturalidad, Multiculturalismo, Descolonización, Habitus, Construcción social de la realidad, Intersubjetividad, Perspectiva ontológica, Campos, Lectura de contexto.

Recibido: 28 de abril de 2015

Aceptado: 16 de junio de 2015

* Profesor Universidad del Atlántico en Barranquilla, Colombia. Magister en Educación. Educador “Emerito 2007 en el distrito de Barranquilla”. Pergamino “Brisa, Río y Mar”. Estudiante 2º año Doctorado de Ciencias Humanas Universidad del Zulia. languagecircle.re@hotmail.com

ABSTRACT

In the experience of teaching English in contexts far away and with few possibilities to access the Anglo Saxon world, teaching English interculturally validates the thesis that an acquisition process becomes relevant when selecting cultural elements from the Native culture. As learning a second language is considered a re-symbolization of reality, it should be a reading of the context of the real world to which the speaker of English belongs to has to interpret; without falling into monocultu-
rism, but an intercultural relationship of acceptance and respect for both cultures in touch.

In this new possibility must center processes an intersubjective relationship referred to common sense and socially shared meanings constructed by members of the community in their interactions and using as everyday resource to interpret the meaning of the elements of cultural life, by sharing common sense shared definition of the situation.

The central concept of Social Construction of Reality is that people and groups interacting in a social system create, over time, concepts or mental representations of each other's actions, and that these concepts eventually become habituated into reciprocal roles played by the actors in relation to each other. When these roles are made available to other members of society to enter into and play out, the reciprocal interactions are said to be institutionalized. In the process of this institutionalization, meaning is embedded in society. Knowledge and people's conception (and belief) of what reality is becomes embedded in the institutional fabric of society. Reality is therefore said to be socially constructed. Therefore, a philosophical perspective of the interculturality and the social practice theory are followed in the process of explaining the new model of acquisition of English as a second language.

Key words

Interculturality, Multiculturalism, Decolonization, Habitus, Social construction of reality, Intersubjectivity, Ontological perspective, Fields, Reading of the context.

En la perspectiva intercultural de la filosofía latinoamericana planteada por Betancourt (2007), en la que señala que el modelo monocultural construido bajo el supuesto de una vigencia universal en su aplicación, está en crisis al haberse convertido en inherente. La crítica al eurocentrismo reclama un modelo auténtico con valores propios, como ideales que reclaman el reconocimiento de la diversidad y la participación activa de los que hasta ahora han sido marginados. Es ahí donde la filosofía de la liberación intercultural gana relevancia para articular el contexto y la cultura latinoamericana en respuesta al deseo de homogenización de las culturas propuesto por la llamada globalización.

Es precisamente Fernet-Betancourt de los primeros filósofos en el mundo en establecer un marco hermenéutico epistemológico para el concepto de la filosofía de la liberación intercultural en el contexto latinoamericano; reconociendo los sectores que históricamente han sido marginados y excluidos, como los indígenas, los afro latinoamericanos, la mujer, y su influencia en el desarrollo del pensamiento latinoamericano. Ese reconocimiento a la diversidad apuesta a toda interpretación uniforme de ese crisol de pueblos que son observados como el traspatio de los estados Unidos y Europa occidental. Esto tiene su fundamento en el pensamiento de José Martí en su documento **“Nuestra América”**.

Esta concepción la construyó Martí a partir de un discurso educativo en busca de la construcción de la identidad latinoamericana. En una utopía histórico-social, en su sueño de ver una Latinoamérica unida que se desatara de los atavismos, herencias coloniales y colonialistas. La sociedad latinoamericana se estructuró a partir de un racismo que se convirtió en ideología y como orden social. Betancourt (2007) usa la metáfora “un complejo mosaico de muchos pueblos” para describir a América latina. Es entonces cuando propone pasar de una filosofía inculturada a una filosofía intercultural con el fin de superar el “eurocentrismo” de la filosofía latinoamericana. Su propuesta filosófica se centra en los siguientes aspectos:

Una hermenéutica pluritópica hacia una ética de la liberación

La diversidad de universos culturales requiere una visión hermenéutica como fundamento que le posibilitará a la filosofía una apropiada comprensión de la pluralidad cultural, comenzando por el contexto histórico de América Latina. Una hermenéutica pluritópica que en lugar de ontologizar las culturas, las analice como determinadas por procesos históricos de hegemonización y dominación. Esta hermenéutica elabora una crítica que busca develar el monoculturalismo del Estado, del mercado y de las demás instituciones modernas en América Latina, para progresar hacia un diálogo intercultural en el que parti-

cipen los que han estado marginados. Fornet-Betancourt propone vincular la filosofía con los procesos sociales y convertirla en un motor de los procesos de liberación, en lugar de observarla como un ejercicio simplemente académico y profesional. La interculturalidad actúa como un correctivo, como un intento de corregir los excesos de una cultura hegemónica que se pretende universal y válida para todos. Señala Betancourt (2007, p. 2) “me parece de gran utilidad para elaborar una discusión acerca del significado de la filosofía intercultural en América Latina”, como enfoque teórico dentro del marco de los estudios interculturales.

Correlacionando este apartado con nuestra investigación podemos colegir que la globalización ha tratado de hacer una homogenización de las culturas en detrimento a la diversidad cultural. Esto tiene un propósito político y es la aceptación del capitalismo internacional de corte norteamericano, bajo el sofisma que los países en desarrollo la deben aceptar si quieren crecer y luchar eficazmente contra la pobreza. Sin que este eslogan haya cumplido con sus promesas de beneficio económico. Adicionalmente, en el campo educativo, los textos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera están asociados a una enorme carga alienante en lo ideológico lo que hace necesario hacer un estudio hermenéutico de tipo pluritópico como lo establece Betancourt para señalar esa carga alienante que contiene

un programa monocultural o inculturado como lo señala Betancourt, que busca mantener el poder hegemónico de dominación política a través de lo cultural y minar la soberanía nacional.

Es innegable el papel del inglés como lengua franca en el mundo, pero por ser precisamente la lengua de la ciencia, la técnica, la tecnología y el comercio internacional. Esta condición debe ser usada para resimbolizar nuestra realidad latinoamericana y nuestros contextos regionales y locales; procurar la permanencia de nuestro campo cultural como lo señala Bourdieu. El científico debe tener cuidado de no reproducir dócilmente los discursos de legitimación de una franja de la sociedad que estudia. Esta franja de la sociedad que no esperó a la ciencia social para expandirse (de allí el hecho de que las ciencias sociales encuentren competencia y resistencias sociales) y que se legitima por el discurso teórico que mantiene acerca de la sociedad en su conjunto. Por otra parte, es siempre la franja dominante, tanto es así que la clase dominante de una sociedad (que en las sociedades occidentales comprende a la sub-clase de los científicos), siempre se caracteriza por una práctica de la espectacularización, una práctica teórica de la puesta de distancia, de la teorización objetivante y distanciante de la vida social. Es esta objetivación ficticia (y por lo tanto sesgada) la que debe poder objetivar el verdadero sociólogo, así como, en la medida de lo posible, desarticular (Bourdieu, 1980, pp. 36-41).

A nuestro entender los programas bilingües que habían sido solo desarrollados por los colegios de la élite social, ahora son promovidos por el gobierno para la enseñanza pública oficial. A esta política hay que ponerle un sentido de la sospecha y es precisamente el enfoque monocultural al que no se le debe permitir cabida para que los propósitos de homogenización cultural ocurran. De este modo, se debe correlacionar la filosofía intercultural propuesta por Betancourt con la teoría sociológica de la práctica, según Bourdieu. El “sentido práctico”, el cual depende fuertemente del contexto, del que los individuos dan muestras en su vida social. El verdadero método sociológico debe ser capaz de conceptualizar y de explicar ese “sentido práctico”.

Pero en principio, ¿qué es el sentido práctico? Es un sentido común pero también un arte de la invención de la acción. Es propio de los miembros de una formación social particular (grupo, sociedad, clase social...). Toma la forma de una lógica práctica, es decir, una lógica de la acción cómoda, heurística, y a la vez una lógica de la práctica del mundo social. Es una lógica de lo cotidiano, inmersa, en contexto. Es como esas reglas inhallables de los “juegos de lenguaje” que también operan en contexto, en “formas de vida”, según Wittgenstein (2005) (autor central para Bourdieu, 1980, pp. 22-23, 67).

Es una lógica que tiene una historia

y que es el fruto de una historia. El agente recurre constantemente a ella, de modo parcial o completamente inconsciente. Y es tanto más eficaz cuanto que sus dominios permanecen ocultos para él. No le es impuesta por completo desde afuera sino parcialmente desde adentro; y cuando se le impone desde adentro, es sobre todo desde adentro de su cuerpo (por lo tanto no solamente desde su espíritu): por consiguiente, es una lógica que pone en marcha incorporaciones, segundas naturalezas, esquemas perceptivos y clasificadores adquiridos, disposiciones adquiridas tanto sea –si no más– por el cuerpo que por el espíritu y el lenguaje. Al depender a la vez de un contexto y de una historia, es una lógica no directamente expresable lógica ni teóricamente: los métodos formales que cosifican las estructuras, para Bourdieu siempre son des-historizantes. Por esto mismo, se sospecha que sirven a una empresa de legitimación extra-científica desde el momento que “legitimar” consiste siempre en hacer pasar como “natural”, como dado, lo que en realidad es el fruto de una historia y sobre todo lo que fue posible por condiciones sociales de posibilidad (entre las cuales, por ejemplo, se encuentran las formas del sistema educativo).

Por lo tanto, en la raíz del lazo social hay una «economía de las prácticas», así como hay una «economía del don», tal como lo había sugerido el antropólogo Marcel Maussen en su *Ensayo sobre el don*: según Mauss, en

las primeras sociedades, el don incita al contra-don y al intercambio, y a través de eso, el intercambio teje lo esencial de los lazos sociales. Sin embargo, para Bourdieu la economía de los intercambios materiales y simbólicos no instaura una igualdad formal entre los individuos, sino al contrario, relaciones de dominación fundantes: en el fundamento de toda formación social que intercambia, hay una estructura de dominación. La constancia y la omnipresencia de la dominación masculina –que Bourdieu estudió en uno de sus últimos libros (1998)– son una ilustración llamativa de ello. Mauss y sobre todo Levi-Strauss habían insistido acerca de la intercambiabilidad de los roles y habían pasado por alto señalar que en el lapso que ocurre entre el don y el contra-don, el beneficiario del don permanece durablemente en una situación de dominado, ya que queda obligado a su donador (Bourdieu, 1980, pp. 167-168). Fundada en el sentido de la temporalidad de las prácticas, la dominación, fermento de lo social, para Bourdieu, no es un objeto aprehensible por los modelos des-historizantes. Precisamente, la dominación es dinámica: se inscribe en relaciones de fuerzas inestables, se instituye y se legitima constantemente, se transmite, se reproduce, y circula permanentemente en el juego social, y esto de manera asimétrica (por lo tanto desigual) e irreversible.

Lo anterior, hace necesario la construcción de una **ética de la libera-**

ción, ya que la relación intercultural es un imperativo ético en medio de un mundo que se deteriora por la intolerancia y la falta de comprensión de lo diferente. La interculturalidad no es un llamado al mantenimiento de las identidades estáticas, sino a la transformación ético-política de ellas. Es un reto por atenuar las desigualdades que excluyen a la mayoría de las personas y ello reclama una opción ética para el pobre, tal como lo planteó en su momento la Teología de la liberación. Así como lo expresó José Martí: “con los pobres de la tierra quiero yo mi suerte echar”.

Una antropología dialógica

La filosofía intercultural busca transformar la antropología creada por la modernidad occidental, que pone al individuo como “sujeto” privilegiado de la acción y del conocimiento que es capaz de “apropiarse” del mundo. Frente a esta antropología individualista, Fernet-Betancourt plantea una filosofía en la que el hombre es un ser en relación. El hombre no es antes que todo individuo, sino que es heredero de una lengua, de una tradición, de unas costumbres que le han convertido en lo que es. Lo cual no significa negar la autonomía, sino comprender que esta se posibilita al interior de una serie de relaciones. No hay autonomía si se rompen los lazos comunitarios. La construcción de comunidades es esencial para el desarrollo de la autonomía, desde lo cultural.

El principio dialógico que se acaba de esbozar permite pensar con fundamento que Betancourt al pensar en esa clave indudablemente tiene una conciencia de estar desarrollando un pensamiento diferente, un pensamiento que se distancia conscientemente de la gran tradición filosófica occidental. La cual se ha centrado en el ideal de pensar objetivamente, su modelo se ha caracterizado porque el sujeto piense sobre un objeto con la pretensión que ese pensamiento objetivo sea una doctrina de la realidad, un acercamiento lo más concreto posible a la realidad. En tanto, la filosofía dialógica afirma que la realidad es dialógica y que a la realidad se acerca el hombre a través del diálogo y no solo a través del conocimiento de un objeto por parte de un sujeto. A partir de este contexto la filosofía intercultural parte de la ausencia de los discursos de los excluidos o marginados como sujetos que han construido la historia como los indígenas y los afrodescendientes. Lo que implica “metodológicamente trabajar con otras fuentes para respetar esas culturas en sus tradiciones orales, sus ritos y símbolos”.

En nuestra investigación también hay una pretensión de traer al escenario de la enseñanza del inglés esas voces marginales de la comunidad suroccidental de Barranquilla. A la vez de posibilitar que la herencia cultural sea re-significada, al igual que sus tradiciones, costumbres que le han convertido en lo que es.

Otro elemento que introduce Betancourt a partir de Sidekum más tarde, es el de una ética intercultural como fundamento regulador de ese diálogo intercultural, teniendo ella una gran relevancia para una ética normativa que asocie el vínculo entre la ciencia y la ética acerca de la derivación de normas y plantee señalando los problemas generados por la racionalidad instrumental en una crisis valórica de la modernidad y que responda a una hermenéutica de la praxis estableciendo un vínculo indisoluble entre la ética y el lenguaje como “aquel que no se precipita rápidamente a una conciliación apresurada para anular las diferencias entre los registros discursivos (sostener que existen las mismas reglas universales para todos los discursos), ni tampoco el tipo de diálogo que se cierra a reconocer las dificultades efectivas existentes en la comunicación entre seres humanos que han conformado diferentemente sus mundos de vida (sostener que las reglas de los registros discursivos son todas diferentes)”.

Cuando alguien trasciende decididamente su situación concreta, es decir, se inicia con un acto elemental de abstracción, o sea, se da el movimiento interno del hombre de elevarse por encima de la situación concreta hasta la esfera de la estricta conceptualización, en la que los conceptos ya no son, como allí, instrumentos auxiliares para la comprensión de la realidad, sino que representan al ser liberado de

todo condicionamiento, como objeto del pensamiento.

Ese ser incondicionado es el fundamento absoluto de la verdad. Con esa tendencia la persona ha sido arrancada de su existencia concreta y real para ser reducida a un Yo que piensa los objetos externos a él, en interacción con los demás.

Por ello en la comunidad suroccidental de Barranquilla proponemos un modelo de bilingüismo desde la perspectiva intercultural para que los sujetos en su relación intersubjetiva construyan su propio pensamiento autónomo, emancipatorio y liberador que lucha contra toda forma de colonización cultural y contra los poderes hegemónicos preestablecidos y alimentados por el sistema. Un proceso de descolonización que rompa los lazos con él toda forma de imperialismo político y cultural; con los sistemas políticos hegemónicos al servicio de las grandes empresas editoriales multinacionales y formas de marginación social. Se requiere fortalecer nuestra propia cultura pero respetando también la cultura alterna. Sin que en su relación existan formas de dominación.

Aquí el concepto de *habitus* (Bourdieu) es pertinente introducirlo como un sistema de disposiciones que se manifiesta, a nivel de las acciones del agente individual, por maneras de decir, maneras de ver, maneras de hacer y de comprender.

Habitus individuales no idénticos sino solamente homólogos (que dan lugar a percepciones o maneras de hacer homólogos) definen un “*habitus* de clase”. Cada clase social es definida por el comportamiento de clase que la caracteriza. En una sociedad dada, un *habitus* de clase tiende a construir condiciones sociales objetivas que aseguran su reproducción: siendo él mismo el fruto de condiciones objetivas dadas por la historia más o menos reciente, un *habitus* siempre tiene tendencia a hacer actuar a los agentes en el sentido de la perpetuación de las condiciones objetivas que lo hicieron posible. Es el fenómeno de la reproducción, que no se revela nunca de manera más aguda que en la acción pedagógica.

En cuanto a la noción de “campo”, cada vez remite a un aspecto particular de la actividad social. Designa lugares sociales en los que ejercen los agentes dotados de los *habitus* que les han sido inculcados: hay un campo de la política, un campo de la filosofía, un campo de la religión, un campo del arte, un campo de la moda... (Bourdieu, 1984, p. 113). Un campo es un espacio estructurado de posiciones (para agentes sociales) “cuyas propiedades dependen de su posición en este espacio, las cuales pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes” (Bourdieu, 1984, p. 113). Adicionalmente, todo campo es un campo de fuerza, de luchas ya que en él, las posiciones en materia de dominación son de valores

desiguales. Los mismos campos mantienen relaciones de luchas entre ellos para obtener la dominación en el seno del meta campo que viene a ser el campo del poder: por ejemplo, cuando un “intelectual comprometido” interviene directamente en la lucha política, el campo literario es el que trata de imponer la supremacía de sus valores al campo político. El concepto de campo es analógicamente comparado con el concepto antes establecido de semiósfera en Lotman. En esa relación teórica que procura explicar el modelo de educación intercultural bilingüe a partir de las representaciones sociales.

La lucha está en todas partes, y comienza desde el mismo instante en el que el sujeto o agente quiere entrar en un campo: es el caso cuando quiere que se lo reconozca como artista, por ejemplo, o como filósofo. El *ticket* de entrada al campo tiene un costo que difiere precisamente en función del *habitus* que anima al agente candidato: en consecuencia, los campos no son igualmente accesibles para todos. Su accesibilidad depende indirectamente, y de modo persistente, del origen social. Es una de las fuentes mayores y más persistentes de desigualdad social. En efecto, se puede relacionar este costo de entrada con una diferencia de capitales. Bourdieu retoma y amplía la noción marxista de capital, para hacer que designe todo tipo de bien (material, simbólico, cultural) que sirve para estructurar un campo, es decir, dominar en él, inter-

cambiar en él pero también para intercambiar entre campos distintos (en ese caso, por medio de un proceso de conversión entre capitales distintos).

Por ejemplo, cuando entran en el campo de la enseñanza superior, los *habitus* de los estudiantes que vienen de la clase dominante (la burguesía) como por arte de magia revelan su superioridad en lo que les permite disponer de un fuerte “capital cultural” previo, lo que ventajosamente se convierte en “capital escolar” y es valorado como tal por el campo de la enseñanza superior, pero, por el contrario, no lo es en el campo de los viajantes comerciales, por ejemplo (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 46).

El saber una lengua es un valor simbólico que solo estaba destinado para las clases pudientes y no para las clases populares; esa accesibilidad será reductora de desigualdades sociales y permitirá un dominio cultural en cuanto el saber, el saber hacer y saber ser. Su accesibilidad tiene que depender indirectamente, y de modo persistente, al origen social de su comunidad. Esto es lo que reduciría la desigualdad social. En efecto, se puede relacionar este costo de entrada con una diferencia de capitales. El hablar otra lengua interculturalmente posibilita la valoración de las dos culturas, ayuda a aumentar la autoestima y por tanto a mejorar el desempeño en el uso de la lengua extranjera. Una ventaja adicional de aprender la lengua bajo un enfoque intercultural es que quienes

hablan inglés aprenden a re-simbolizar su realidad, su contexto, sus costumbres sus tradiciones, sus mitos y leyendas. Más aun si se aprende a una edad temprana, se adquiere con mayor facilidad (Collier, 1995; Thomas & Collier, 2012).

Estos hallazgos reproducen los anteriores: cuanto más competentes sean los niños en dos idiomas, mayor será su logro cognitivo, siempre y cuando se valore la educación bilingüe intercultural y la lengua extranjera se agregue sin sacrificar a la primera como en los programas de inmersión (Díaz, 1983; Padilla *et al.*, 1991). Conocer un idioma no interfiere con el aprendizaje de un segundo y el aprendizaje de este último no desposee al niño de su fluidez en el primero (Hakuta, Ferdman & Díaz, 1987; Hakuta & García, 1989). El cambio de códigos parece brotar naturalmente en los niños; ellos aprenden muy pronto, por ejemplo, al hablar en forma diferente a sus progenitores y a sus amigos. Cuando el bilingüismo intercultural llegue al nivel de bi-lectoescritura (competencia para leer y escribir dos idiomas) lo cual posibilita una plena participación en ambas culturas observando los efectos más positivos (Huang, 1995). Aquí el saber una lengua y una cultura alterna será un valor doblemente simbólico.

Sociología de la pedagogía: teoría, crítica y preconizaciones

Desde Durkheim, la educación siempre fue un objeto de estudio privile-

giado para la sociología en la medida en que es en esta actividad social que se anuda más fuertemente la cuestión de saber si la sociología puede y debe intervenir aún en la sociedad como filosofía social o como ingeniería social. De este modo, Durkheim no había podido ahorrarse convocar a sus contemporáneos a una “alerta” pedagógica, y esto para evitar lo que temía más: que la sociedad cayera en una anomia suicidógena. Los trabajos empíricos (estadísticos) y los análisis de Bourdieu y Passeron acerca de los estudiantes de las universidades de letras, en los años 60, también jugaron un papel importante de intervención, no solo en la preparación del mayo francés (1968). En principio contribuyeron a preparar y confirmar el enfoque metodológico de Bourdieu y de sus alumnos.

En *Los herederos*, Bourdieu y Passeron ponen al día la persistencia de la desigualdad de las posibilidades escolares en función de la clase social de origen. Se cuestiona la modalidad misma de la acción pedagógica en las universidades francesas: parece que estuvieran allí solo para confirmar una selección social que ya existe. Por lo tanto, solo sirven para transformar una diferencia de capitales culturales en una diferencia –socialmente más presentable y por lo tanto legitimante para la clase dominante que se reproduce– entre capitales escolares (exámenes, concursos) y capitales simbólicos relativos a ellos (lugares en los diversos campos de poder).

Apoyándose en la diferencia entre el tipo ideal del estudiante racional (que normalmente buscaría maximizar racionalmente su capital escolar) y el comportamiento real de los estudiantes de letras (diletantismo, juego de compromisos ideológicos extremos y falta de realismo), los autores echan luz sobre el hecho de que el antipedagogismo de los profesores de la universidad existe para reproducir el mito del don innato y para seleccionar solo a los que ya corresponden, a menudo de nacimiento, a las expectativas implícitas de la institución escolar.

Los autores no pueden evitar, también ellos, preconizar un remedio: hay que abrir el mundo de la enseñanza a los estudiantes salidos de las clases populares a fin de que estos se reconozcan más en los hábitos de los que les enseñan. No hay que hacerlo por discriminación positiva, sino, por el contrario, utilizando el saber sociológico como método de clarividencia y de liberación con respecto a la clase dominante, la que logra mayormente imponer su ideología (sus valores) y a la vez reproducirse, haciendo pasar esta reproducción por una reelección en el gran juego de la estimación de los méritos de cada uno. Ignorar los medios de la reproducción silenciosa y autolegitimante (ya que de modo fraudulento hace pasar lo adquirido como si fuera innato) es lo que la vuelve más eficaz: contra esta ignorancia, la ciencia, el saber sociológico pueden servir para desactivar el proceso de legitimación descorriendo el

velo del mecanismo ante los ojos de todos. Por esa razón, una pedagogía realmente racional debe fundarse en una sociología de las desigualdades culturales (*ibid.*, p. 115).

En su texto más tardío (1980) los autores van más lejos aún y consideran que un acto pedagógico (AP) es siempre la manifestación de una “violencia simbólica”. Un “poder de violencia simbólica” es un “poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza que están en el fundamento de su fuerza” (*ibid.*, p. 18).

Según los autores:

Lo que hace de un AP una violencia simbólica es lo arbitrario del poder que comete este acto, así como el carácter igualmente arbitrario del modelo cultural que este poder arbitrario busca imponer. En efecto, el AP reproduce, sin decirlo, a la clase dominante así como a la interiorización de sus propios modelos de legitimación en las clases dominadas, y que por este motivo continúan siéndolo.

De este modo, los autores consideran que así como el Estado detenta, según Weber, el “monopolio de la violencia (física) legítima”, “todo sistema de enseñanza tiende a asegurar el monopolio de la violencia simbólica legítima”. Sin embargo, no por ello llaman a una revolución destructiva de esos sistemas de enseñanza. Una vez más llaman a tomar conciencia y a enseñar

sociológicamente esas determinaciones sociales ocultas.

La descolonización plantea como proceso histórico una época espectacular y rápida de transformación del mundo, y que termina con el dominio del mercado, político y cultural por parte de las potencias europeas a los países latinoamericanos, asiáticos o africanos a favor de sus propios intereses y logrado jurídicamente. Este proceso ha tenido una cronología concreta que se puede originar en la década de los 80 con el fin de la guerra fría que terminó con metáforas que representaban el orden político mundial.

A las naciones que surgen tras el proceso de descolonización se les ha llamado países del tercer mundo, que tiene su origen en la sociología francesa, la cual designa a los países que no pertenecen ni al primer mundo del capitalismo occidental, ni al bloque de países prosoviéticos, y que se caracterizaban por encontrarse menos desarrollados económica y tecnológicamente, y con un alto crecimiento demográfico.

El término fue adoptado por los propios integrantes en la conferencia de Bandung, donde los líderes de los países marginados acuerdan desvincularse de la política de bloques como países no alineados, centrándose así en el desarrollo de sus propios Estados. Desde entonces, la lucha contra la dominación política, económica, cultural y de cualquier otro tipo ha sido

combatida por intelectuales de formación sociológica, filosófica o antropológica en búsqueda de sus propias identidades y sus autonomías.

Es así cómo la educación intercultural, surge con la misión de contribuir a que los estudiantes desarrollen, las capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos, en esta sociedad cambiante. Estas capacidades tienen que ver con la adquisición de conocimientos, dentro de una serie de disciplinas pero que no se agotan en ellas mismas y a las cuales el inglés, no se puede escapar ni cualquier otra lengua que se quiera adoptar, como lengua extranjera o alterna para el uso de la ciencia y la técnica. La educación debe abordar también temas cruciales, que en la actualidad son prioritarios por sus evidentes repercusiones sociales; la violencia, las desigualdades, discriminaciones, la degradación del medioambiente, la solidaridad entre los pueblos, etcétera. A través de la educación intercultural bilingüe, sus propósitos deben estar dirigidos a que los estudiantes comprendan estos problemas y elabore un juicio crítico respecto a ellos, desarrollando actitudes y comportamientos responsables.

El planteamiento intercultural en procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera parte de la contrastación y el reconocimiento de la diversidad cultural en la que la propia interacción de las culturas es un hecho educativo en sí mismo; sobre todo la consideración de la cultura propia.

No cabe duda que el salón de clase se convierte en el escenario donde se produce habitualmente un encuentro entre culturas. Es responsabilidad suya, por lo tanto, que la diversidad cultural se viva desde condiciones de igualdad. Se debe programar bien el proceso educativo para que la interacción cultural produzca un enriquecimiento mutuo.

La educación intercultural se ha referido hasta ahora a los programas y prácticas educativas diseñadas e implementadas para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias para preparar a los estudiantes del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. La afirmación de una dinámica intercultural en la adquisición de una lengua extranjera supone la promoción de un auténtico diálogo entre culturas. Exige conocimiento mutuo y convivencia entre personas y grupos originarios de dos distintas culturas.

En la actualidad se puede encontrar una aplicación del término “intercultural” a situaciones educativas en los que aparecen realmente rasgos que definen la interculturalidad. De ahí que sea mejor hablar, al tratar de modelo de educación intercultural bilingüe. En este caso se sigue el criterio de la ideología liberadora y descolonizante, reconociendo la existencia del contexto sociocultural donde se da el proceso de adquisición, fomen-

tar la solidaridad y reciprocidad entre culturas, denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural y luchar contra ella, y avanzar hacia un proyecto educativo global que incluya la opción intercultural y la lucha contra la discriminación.

Tradicionalmente se ha presentado la cultura dominante (anglosajona) como la pauta de comparación de las otras culturas. Este planteamiento se ha apoyado en la creencia de la incompatibilidad de diferentes culturas en un mismo contexto social y en el diferente peso específico de cada una de ellas. Las diferencias son muchas veces interpretadas como “déficit” y objeto de programas educativos orientados a favorecer la plena adaptación a la cultura dominante. Este enfoque no contempla el aporte de la cultura local como una riqueza que se debe mantener, ni, mucho menos, compartir. Sin embargo, existen diferencias entre los modelos asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas aplicados desde esta perspectiva. Por ejemplo, en los procesos de asimilación no se rechaza al grupo o a la persona, como en el caso de los segregacionistas, sino que se acepta la convivencia y se plantea la posibilidad de abrir a esas personas, con más o menos dificultades, la puerta a la ciudadanía cultural, pero no intercultural.

Modelo intercultural bilingüe

Este modelo busca en los programas escolares y en los proyectos educati-

vos que incluyan el pluralismo cultural para desarrollar en el estudiantado el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad donde las diferencias se consideran una riqueza común y no un factor de división o de diferenciación irrespetuosa, sino de respeto por las diferencias culturales y su comprensión y aceptación. Su aplicación en el ámbito de la adquisición de una lengua extranjera, se lleva a cabo para todo el estudiantado, tratando de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural del grupo o la comunidad. Además procura afianzar la conciencia de la identidad de la cultura local y el reconocimiento de sus propios valores culturales a través de prácticas educativas propias que dan lugar a proyectos educativos y currículos de intervención cultural. Este modelo intercultural bilingüe se sustenta bajo los siguientes aspectos;

Reconocer la existencia de una sociedad multicultural y/o intercultural

Este enfoque surge de la no aceptación de las culturas locales de las prácticas de aculturación, transculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas cuando entran en contacto con la anglosajona. Para la cultura local, ni la asimilación ni la fusión cultural son aceptables como propósitos sociales últimos. Hay que mantener la diversidad y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural.

Para que esto sea posible es necesario que se den ciertas condiciones:

- Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad. En el caso de la lengua extranjera reconocimiento de las dos culturas
- No jerarquización de las culturas, por lo que no debe hablarse de déficit, sino de diferencias culturales, lo cual suprime la idea de inferioridad entre las dos culturas en contacto.
- Interacción inter e intragrupos. En el caso del inglés invitar a *guest speakers of the target language* (conferencistas invitados de la lengua meta).
- Valoración de la diversidad cultural por parte de la sociedad, considerándola como fuente de enriquecimiento mutuo y como ayuda para lograr el desarrollo cultural de todas las personas.
- Una cierta igualdad de oportunidades políticas, económicas y educativas de los grupos que coexisten en una sociedad.

La escuela se ve como instrumento potenciador del pluralismo cultural. Esta idea se concreta en los siguientes supuestos:

- La diversidad cultural es una cualidad positiva de la sociedad actual.
- La escuela debe tender a facilitar la reconstrucción de la herencia cultural de los distintos grupos.
- Los distintos grupos en contacto no deben perder su identidad cultural.

- Se debe construir un espacio de vida común.

Esto implica, además del manejo de una lengua compartida, la adquisición de conocimientos sobre la cultura de los otros.

Fomentar la solidaridad y reciprocidad entre culturas

En este enfoque la escuela prepara al estudiantado para vivir integrado en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima.

Se caracteriza por su carácter humanista; acepta las diferencias y las considera factor de maduración; desarrolla una conciencia histórica capaz de interpretar el presente desde el pasado; se distingue por la solidaridad operativa y, sobre todo, por el cultivo metodológico del diálogo.

Las principales características de este enfoque son las siguientes:

- Reconocer la diversidad étnica y cultural como un elemento positivo en la vida de todos, tanto de los grupos mayoritarios como de los minoritarios. En la lengua extranjera de las dos culturas en contacto.
- Afirmar que la diversidad cultural representa una riqueza que debería ser preservada y utilizada.
- Familiarizar a cada grupo con las características culturales de otros grupos.
- Partir del supuesto de que todas las

culturas resultan tan válidas y significativas como la propia.

- Ayudar al alumnado a estimar la propia identidad cultural y a reconocer y aceptar las identidades culturales de los demás.
- Reconocer la diversidad de valores y los diferentes puntos de vista como una fuerza positiva y vital en el desarrollo continuo de la sociedad.

Entre los principios en los que debería basarse el enfoque intercultural cabe destacar los siguientes:

- Respeto a la diversidad cultural y denuncia de las políticas de marginación y segregación hacia las personas inmigrantes y miembros de minorías étnicas. Como consecuencia, debe evitarse la separación física del estudiantado culturalmente diferente.
- Relevancia de la educación intercultural para todo el estudiantado.
- Desarrollo de la educación intercultural dentro de un proyecto educativo y social global. Los problemas planeados por la diversidad étnica y cultural deben ser atendidos en ese contexto global.
- Reducción de apriorismos que tienden a jerarquizar culturas y son la base del etnocentrismo, la xenofobia y el racismo.

Denunciar la injusticia provocada por una asimetría cultural

Este enfoque (llamado socio-crítico) intenta conseguir una sociedad más

justa, enfrentándose a la desigualdad cultural, social y política. A lo largo de la década de 1980 se produjo un fuerte movimiento crítico hacia la educación multicultural tal y como venía siendo desarrollada dentro de los sistemas políticos vigentes. Los esfuerzos por llevar a cabo un *currículum* enriquecido por elementos multiculturales o por favorecer una educación que integrara a las minorías respetando su propia identidad y luchando contra los que han trabajado el tema, sus posibles causas son las siguientes:

- La dialéctica establecida de favorecer al máximo una trayectoria educativa común para todo el estudiantado, minimizado, por una parte, el papel socializador de la familia y del grupo étnico, y, por otra, ignorando el respeto al pluralismo cultural en la sociedad y en la escuela, condujeron al mantenimiento de la desigualdad económica, social y política.
- El hecho de que se restringiera el racismo a un problema de actitudes y creencias dejaba en el olvido sus raíces en la estructura de la sociedad, en la economía, y en el mismo sistema educativo.
- El tipo de información transmitido en la escuela sobre las culturas minoritarias había degenerado hasta el punto de convertirse en una caricatura simplificada de las mismas.
- Se prestaba poca atención a la percepción e interpretación del estu-

diantado respecto a esas informaciones.

El enfoque socio-crítico engloba los modelos antirracistas y radicales.

Avanzar hacia un proyecto educativo integrador

Se trata de integrar en profundidad los modelos multiculturales basados en la valoración de las diferencias existentes como el modelo antirracista.

Se intenta al mismo tiempo valorar la diversidad y promover la igualdad y atender al contenido multicultural, pero sin dejar de incidir en el proceso y la estructura.

El aprendizaje colaborativo se considera como una de las vías fundamentales para ayudar al desarrollo de la autoestima y de la comunicación, permitiendo al alumnado explorar sus propios valores, perspectivas y presupuestos.

En esta línea podrían situarse la educación para la ciudadanía en un contexto multicultural y pluralista. Superando el concepto de ciudadanía de décadas pasadas al servicio de los intereses económicos y políticos de los grupos dominantes; se intenta buscar medios pacíficos de resolución de conflictos y hallar los elementos comunes (entre los que los valores humanos juegan un importante papel) que se constituyen a partir de la acción educativa.

No obstante, hay que señalar que, en un gran número de lugares, el discurso teórico sobre la educación multicultural se ha introducido con mayor rapidez en la práctica educativa.

Referencias

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit. Trad. al español (2008), *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit. Trad. al español (2008), *Cuestiones de sociología*. Madrid: Editorial Akal.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit. Trad. al español (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia, S.A.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (1980). *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton. Trad. al español (2005). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Collier, V. P. (1995). Acquiring a Second Language for School. *Directions in Language & Education National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4), Fall George Mason University.

Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New.

Díaz, R. M. (1983). The impact of bilingualism on cognitive development. In E. W. Gordon (ed.), *Review of research in education*, 10, 23-54. Washington, DC: American Educational Research Association.

Fornet-Betancourt, R. En C. Schramm C. (2007). *La filosofía intercultural de Raúl Fornet Betancourt. Una discusión de sus elementos principales*.

Hakuta, K., Ferdman, B. M. & Díaz, R. M. (1987). Bilingualism and cognitive development: Three perspectives. In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 284-319.

Hakuta, K. (1991). What bilingual education has taught the experimental psychologist: A capsule account in honor of Joshua A. Fishman. In O. García (Ed.), *Bilingual education: Focuschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday* (pp. 203-212). Amsterdam: John Benjamins.

Huang, G. (1995). Gang Self-reported biliteracy and self-esteem: A study of Mexican American 8th graders. *Applied Psycholinguistics*, 16(03), 271-291. Cambridge University Press.

**LANGUAGE AND COGNITION
IN BILINGUAL CHILDREN**

Padilla, A. M., Fairchild, H. H. & Valadez, C. M. (eds.) (1990). *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Sidekum, A. (ed.) (1994). *Ética do discurso e filosofia da libertação*. Sao Leopoldo: Editora Unisinos. En

R. Salas (2013), Antonio Sidekum y Raúl Fornet-Betancourt: *Ética, reconocimiento y discurso intercultural. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 18(60), 41-55.

Wittgenstein, L. (2005). *Recherches philosophiques*, Trad. Rigal, E. et al. Paris: Gallimard, 1ère édition: 1953. Trad. al español (2008), *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Crítica.