

Las semillas de la democracia: aprender la ciudadanía en sociedades multiculturales

Carola Mick*

José Carlos Luque Brazán**

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y MULTICULTURALISMO EN PERÚ Y LUXEMBURGO

Como destaca el *New London Group* (1996), el sistema educativo desempeña un papel central en el “diseño de futuros sociales” (*design of social futures*), es decir, que la socialización escolar condiciona a la vez los futuros individuales de los ciudadanos, como lo hace con el futuro de la sociedad en su conjunto. Esta aseveración es compartida tanto por el Proyecto Educativo Nacional del Estado peruano (hasta el año 2021) como por la evaluación del Consejo Europeo. En el capítulo “Una visión del país vinculada a la educación que queremos”, el gobierno peruano sostiene que

Con prácticas pedagógicas y formas de convivencia renovadas, la educación debe ser la primera experiencia de los peruanos sobre el valor de las leyes, el diálogo, la participación, las instituciones y la coexistencia pacífica. Esta educación debe ayudar también a construir un país más equitativo... Cambiar nuestra vida pública, reformar el Estado para una mejor convivencia entre peruanos, es una meta que también necesita de

* Asistente investigadora postdoctorante en Ciencias Educativas, Universidad de Luxemburgo-Unidad de Investigación LCMI, Carola.mick@uni.lu

** Profesor-investigador en Ciencia Política y Administración Urbana, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, jose.luque@uacm.edu.mx

mejores escuelas, mejores docentes y, en suma, de una mejor concepción de la educación que precisamos –esto es, de la imagen de nosotros mismos que queremos construir y con la que deseamos vivir (Consejo Nacional de Educación, 2007: 30f).

El documento recomendatorio del Consejo Europeo se limita a definir el marco general de la educación en los países europeos, y encarga a los Estados miembros individuales la definición precisa de valores y objetivos de sus sistemas educativos, adaptados a sus contextos socioculturales e históricos respectivos:

[La educación] contribuye a mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto, aspectos particularmente importantes en un momento en que todos los Estados miembros afrontan la cuestión de cómo abordar la creciente diversidad social y cultural (Unión Europea, 2006: 6).

Ambos documentos aluden a dos dimensiones clave de la relación entre educación y realidad social y sociopolítica de los países: por un lado, el hecho de que la educación tiene lugar dentro de un sistema social y político con sus leyes, valores y patrimonios particulares, anteriores a la acción individual y, por el otro, las repercusiones sociopolíticas y culturales de la formación específica de ciudadanos a través de su acción social como miembros de la sociedad. Se alude tanto al condicionamiento de los ciudadanos como a su autonomía ciudadana.

El presente artículo toma en cuenta estas dos coyunturas y considera la educación de la ciudadanía no tanto como una cuestión de contenidos curriculares, sino más bien como un asunto de formas y prácticas específicas de enseñanza. Sostiene que éstas condicionan, limitan o posibilitan diferentes futuros sociales, a través de la participación e interacción específicas. Permiten a los niños futuros sociales que están profundamente involucrados con la construcción de actitudes democráticas en un escenario social, político y cultural.

Analiza dos niveles diferentes de la cuestión general resumida, agudamente, por José Rouillon (2008: 9) en “Nuestra edu-



cación ¿para qué tipo de ciudadanía prepara? ¿Para qué tipo de democracia?”.

- Al focalizar las oportunidades de aprendizaje creadas por los profesores de escuelas primarias en diferentes contextos observados, investiga distintos tipos de socialización de la participación ciudadana a través de la enseñanza.
- Analiza diferentes construcciones de sociedades multiculturales posibles promovidas por los niños, tanto en Perú como en Luxemburgo, como futuros ciudadanos y participantes en la construcción de la sociedad.

MARCO METODOLÓGICO

Este artículo se basa en datos etnográficos recogidos durante observaciones participantes en clases de escuelas primarias en la ciudad de Luxemburgo, y se compara con entrevistas a trabajadoras domésticas peruanas hechas en Lima. Son datos que forman parte de dos estudios etnográficos con planteamientos muy diferentes, uno que enfoca de manera crítica la experiencia migratoria de trabajadoras del hogar en una sociedad latinoamericana (Mick, 2009), y otro que se concentra críticamente en microprocesos educativos en sociedades multiculturales (Mick 2008 y Portante/Mick, citados en Mick, 2009). Debido a que no se pudo hacer una observación participante en las escuelas en Perú, la primera pregunta se tratará solamente a partir de los datos recogidos en Luxemburgo. En la segunda, sin embargo, se intenta relacionar y comparar los dos tipos de datos recogidos en los dos contextos socioculturales diferentes, porque dejan ver pautas básicas muy semejantes.

En ambos estudios cualitativos se escogió el marco teórico del análisis crítico del discurso, que permite combinar diferentes dimensiones analíticas –micro, macro y meso (Weiss y Wodak, 2003: 23)– y adoptar una perspectiva desde abajo hacia la constitución de entidades sociales. Como marco epistemológico, se hace referencia a las reflexiones de Michel Foucault (1969, 1999). Considera la realidad social como un producto y a la vez productor de discursos en los que se archivan y materializan relaciones de conocimiento y poder. El análisis de los dispositivos discursivos



permite acercarse a la construcción específica de la realidad social de los interlocutores observados. Se abre esta idea en el sentido de Judith Butler (1993, 2003), con las reflexiones sobre la autonomía de acción social de sujetos, hacia una teoría del sujeto en y con el discurso. Este enfoque permite construir un puente hacia la sociología de la acción de Alain Touraine (1965, 1984, 1994). A partir de este marco epistemológico se puede interpretar los fenómenos lingüísticos e interactivos como “enunciados” (*énoncés*) en el sentido de Foucault (1969), es decir, como partes integrantes de un discurso y por consiguiente de una realidad social. Permite construir un puente entre micro y macrofenómenos discursivos, así como entre las dimensiones individual y social.

Como este artículo se refiere a contextos escolares, se usa la teoría de “comunidades de práctica” de Jean Lave y Etienne Wenger (1991) para conceptualizar y relacionar procesos de aprendizaje y de socialización. Los autores sostienen que “las intenciones de una persona para aprender están comprometidas y el significado del aprendizaje está configurado por el proceso de volverse un miembro pleno en una práctica sociocultural” (*ibid.*: 29). Es la acción sociocultural conjunta de los participantes que define las demarcaciones de la comunidad de práctica, su estructura interior e identidad, así como la identidad de los que se construyen como miembros: “Comunidades de práctica se desempeñan en el proceso generativo de producir su propio futuro” (*ibid.*: 57). Esta teoría ayuda a analizar interlocutores en procesos de aprendizaje como miembros o participantes –en permanente autoconstitución– en el proceso de co-construcción de una comunidad social y su realidad. Permite conceptualizar metodológicamente las dos dimensiones de la ciudadanía “desde abajo”, diferenciadas por Alain Touraine: la “pertenencia” y la “responsabilidad”: “No hay democracia sin conciencia de pertenencia a una colectividad política, a una nación en la mayoría de los casos, a una comunidad, una región o a un conjunto federal... La democracia se basa en la responsabilidad de los ciudadanos de un país” (1994: 97).

La descripción de estos procesos en un nivel micro del análisis de las observaciones se hace con una combinación de métodos del análisis de la conversación y de los diferentes tipos de análisis críticos del discurso: se enfocan procesos de “categorización social”



(Sacks, 1972) en los discursos observados con un foco especial en las estrategias “referenciales” o “de denominación” y de “afirmación” (*referential strategies, strategies of nomination, strategies of predication*; Meyer, 2001) con las que implícita o explícitamente se evocan, caracterizan y posicionan categorías en jerarquías sociales en la conversación (Kesselheim, 2003). Simultáneamente, estas categorías pueden servir de base para la constitución de identidad que se articula en el posicionamiento individual de cada interlocutor en el o frente al paradigma de categorías construidas (*idem*; Hensel, 2004).

EDUCACIÓN EN SOCIEDADES MULTICULTURALES: DIFERENTES CAMINOS

El sistema educativo luxemburgués se caracteriza no sólo por el trilingüismo institucional (luxemburgués, francés, alemán), sino también por la alta diversidad de los mundos sociohistóricos y socioculturales de las niñas y los niños: considerando la nacionalidad, las estadísticas oficiales registran un 41.4% de extranjeros en la educación primaria regular, es decir, entre seis y 11 años de edad (en total: 38.6% de los alumnos en todo el sistema educativo son extranjeros). La gran mayoría de ellos son de nacionalidad portuguesa (22.3% en la escuela primaria; 20.9% en total), después vienen por importancia numérica los de nacionalidad exyugoslava (5.3% primaria o 4.7% en total), francesa (3% o 2.9%),




GRÁFICO 1. Estadísticas luxemburgueses del año escolar 2006-2007

Nat.	Nombre d'élèves relatif 2006-2007																	
	Préscolaire		Primaire				EDIFF	ES	EST					TOTAL EST	TOTAL Posprimaire	TOTAL		
	Précoce	Préscolaire	1 ^{re} 6 ^e année	Accueil	Attente	Spécial	TOTAL Prés. Prim.	Éducation différenciée	TOTAL ES	Préparatoire modulaire	Classes accueil / insertion	Cycle inférieur	Régime technique	Formation de technicien	Régime professionnel	TOTAL EST	TOTAL Posprimaire	TOTAL
Luxemburg	55.8	55.1	58.8	0.0	66.7	52.3	57.5	52.6	82.2	41.8	2.5	57.7	69.2	63.6	59.2	59.0	66.8	61.4
	22.6	23.1	22.3	67.8	16.7	37.4	22.6	30.4	6.2	38.9	53.9	25.1	17.5	21.2	23.7	24.4	18.3	20.9
	4.5	5.4	5.3	1.1	0.0	2.8	5.3	1.6	1.7	7.4	11.9	5.4	3.2	4.4	5.2	5.1	3.9	4.7
	4.4	4.2	3.4	2.2	16.7	1.9	3.6	2.1	1.7	2.4	0.0	2.5	1.5	1.6	2.6	2.2	2.0	2.9
	2.7	2.7	2.6	3.3	0.0	1.9	2.6	3.7	1.8	2.9	0.4	3.2	3.6	3.6	2.7	3.2	2.7	2.7
	2.9	2.8	2.0	1.1	0.0	0.0	2.2	1.6	1.7	0.5	0.4	1.0	0.8	0.8	0.9	0.9	1.2	1.8
	1.5	1.2	1.2	0.0	0.0	1.9	1.2	1.0	1.4	0.4	0.8	0.7	0.8	0.8	2.1	1.0	1.1	1.2
	5.7	5.4	4.6	24.4	0.0	1.9	4.9	7.1	3.3	5.7	30.0	4.3	3.5	3.8	3.6	4.4	4.0	4.5
Total Etr.	44.2	44.9	41.4	100	33.3	47.7	42.5	47.4	17.8	58.2	97.5	42.3	30.8	36.4	40.8	41.0	33.2	38.6

italiana (2.7% o 2.7%), belga (2.8% o 1.8%) y alemana (1.2% o 1.2%) (MENFP, 2008; estadísticas del año escolar 2006-2007).

El sistema educativo ofrece básicamente dos tipos de apertura institucional a la diversidad: para facilitar la integración escolar a los alumnos que recién llegan con ocho años o más de edad a Luxemburgo sin hablar ni una de las tres lenguas oficiales, se institucionalizaron clases de “acogida” (*classes de accueil*; MENFP, 1998). Su objetivo es asistir durante un año, intensamente, a las alumnas y alumnos en el aprendizaje de los idiomas, para que su inserción en una clase y el currículo “regular” se realice en forma menos tensa. El Ministerio de Educación recomienda a los profesores empezar con el aprendizaje del idioma más cercano a la lengua primera de los niños, lo que en la mayoría de los casos (ver estadísticas) es el francés. Paralelamente, ellos van conociendo las clases en las que estarán insertos más tarde, asistiendo a algunos de sus cursos por semana, dependiendo de sus avances en los idiomas respectivos.



Hay otra apertura relativa del sistema educativo a la diversidad sociocultural: si los padres quieren y hacen un pedido oficial existe la posibilidad de ofrecer un curso paralelo de la materia “conocimiento del medio” en la lengua primera de los niños. Estos cursos, llamados “de lengua y cultura de origen” (ELCO), los organizan las escuelas en cooperación con las respectivas embajadas, y están integrados en el currículo. El Ministerio de Educación concede la posibilidad de juntar los cursos paralelos de vez en cuando, pero sin especificar las condiciones, los objetivos o los métodos para tal integración.

La comparación entre las tres situaciones observadas en cada uno de los contextos sociales, el de la clase de acogida, del curso integrado ELCO y el de una clase “regular”, muestra una gran diferencia en cuanto a conceptos subyacentes de democracia, ciudadanía e integración y, por consiguiente, también en cuanto a futuros sociales vueltos posibles. No obstante, hay que destacar que cada una de las situaciones observadas es única y que no permite sacar conclusiones generales en cuanto a los tres tipos de organización institucional. Como el análisis destaca, todo depende del contexto específico observado a un cierto momento, un cierto lugar y con protagonistas particulares.

Contexto “regular”

En el primer caso observado, los niños de la tercera clase de la escuela primaria reciben la tarea de corregir un texto escrito en alemán por unos compañeros de clase. El profesor (L)¹ define, en alemán (1-8), grupos de trabajo de dos niños cada uno que ya estaban sentados uno al lado de otro, lo que causa una gran polémica (9-30). Sobre todo el niño Denis (D: portugués) reniega muy fuerte de trabajar con la niña Anja (A: también portuguesa), lo que legitima (en luxemburgués) afirmando que ella “no sabe hacer nada”:

			Traducción
22	D	(trotzig) warum mëssen ech mam A-NOMBRE maachen; hat kann naischt maachen; ²	(de manera testaruda) por qué tengo que trabajar con A; ella no sabe hacer nada;

Finalmente, recibe la autorización para trabajar con la niña Maria (M: serbo-croata), lo que le pone muy feliz e él, y muy deprimida a ella, porque hubiera preferido estar en un grupo de trabajo con su mejor amiga Teresa (T: luxemburguesa) (25). Pregunta retóricamente por qué vino a la escuela ese día:



41	M	firwat sin ech haut iwwerhapt an d'schoul komm-	por qué vine a la escuela hoy día-
----	---	---	------------------------------------

Después, el profesor intenta especificar la tarea preguntando a los niños qué es lo que consideran como errores. Mencionan repeticiones, comillas para indicar la voz indirecta, el empleo de mayúsculas, y “errores normales” como el profesor dice (*norma-*

¹ Por cuestiones de protección de datos se abrevian los nombres de los profesores y de los niños con una o dos letras.

² Para las transcripciones se adoptaron las convenciones descritas por el GAT (sistema de transcripciones para el análisis de la conversación, véase Selting *et al.*, 1998). Recomienda adaptar la ortografía corriente a la realización fonológica de los locutores e indicar parámetros prosódicos, respaldándose a la escritura de partituras musicales (por ejemplo, <<acc>>; <<dim>>). Indica micropausas (por ejemplo (.) (..)), así como actividades extralingüísticas (por ejemplo (ríe)) entre paréntesis.

le fehler eben (37)). Destaca (en alemán) que deben corregir la historia sin cambiarla. Es interesante notar que utiliza el verbo *verbessern* (literalmente: “mejorar”) y no *korrigieren* (“corregir”) en alemán:

37	L	und (..) ihr wisst ihr dürft die geschichte nicht ändern; (1.5) das heißt die geschichte muss nachher aber () dieselbe bleiben; (1.5) also die geschichte nicht ändern; (5.0) nehmt ihr einen bleistift (2.5) also ihr könnt hier im text verbessern; (2.7) ihr könnt verbessern was ihr wollt; (6.0) wenn ihr glaubt da wäre ein fehler. dann verbessert ihr ihn;	y (..) ya saben: no deben cambiar la historia; (1.5) es decir que la historia tiene que quedar la misma después; (1.5) entonces no hay que cambiarla; (5.0) tomen un lápiz (2.5), es decir, que pueden escribir en el texto; (2.7) pueden corregir/mejorar lo que quieren; (6.0) cuando piensan que hay un error. corrijanlo/mejórenlo;
----	---	---	---

Los niños no parecen estar satisfechos de estas explicaciones porque siguen bastantes discusiones y preguntas para el profesor durante toda la secuencia observada (38, 43- 51, 90-124, 135, 138-141, 149-152).

Concentrémonos en la colaboración entre Denis y Maria: Como Maria reniega trabajar con Denis, él intenta animarla (en luxemburgués):

54	D	lies du den eischten saat; ((M piekt ihn mit Bleistift)) lies du den eischten saat;tz;	lee la primera frase; ((M lo pica con el lápiz)) lee la primera frase;
55	M	kanns du net liesen oder wat-	no sabes leer tú-
56	D	na dann lies doch;	entonces lee;
57	M	((entrüstet)) ()	((indignada)) ()
58	D	wanns du e feeler mechs dann muss ech och kucken;	en caso de que tú haces un error yo también tengo que mirar;

En esta discusión sobre quién debe empezar a trabajar aparece de nuevo el criterio de la evaluación, introducido anteriormente por el profesor con la referencia de Denis a los errores (*feeler*) y a su control. Los niños incluso van un paso más allá cuando mencionan una evaluación de competencias cognitivas, aludiendo “(no) saber leer” (*kanns du net liesen*) –como Denis afirma antes de manera más general en cuanto a su compañera Anja, diciendo que “no sabe hacer nada” (*hat kann naischt maachen* (22)).



Asimismo, Maria le pregunta de manera crítica a Denis si él escribiría una frase como la del texto que ella clasifica de *kakasatz* (59):

61	M	géings du esou eppes schreiben;	escribirías algo así tú;
----	---	---------------------------------	--------------------------

Denis evita la respuesta criticando a Maria por su manera de escribir en la hoja (63). Porque durante toda la actividad, Denis se concentra en la hoja de su vecina y en lo que ella corrige, para copiar sus hallazgos. Incluso le pregunta abiertamente si ya encontró algo (71) cuando no le deja ver. En cuanto copió lo que ella acabó de corregir –la repetición del sujeto con un pronombre personal que no está permitida en alemán–, va donde el profesor para presentarlo como su propio hallazgo: no obstante, le lleva la frase original, sin cambiar el error:

74	D	((sucht den Lehrer und steht auf)) kuck, här lehrer; kuck- (.) hei pumuckl und meister eder sie gehn in die werkstatt dat hun ech font dat doten;	((busca al profesor y se levanta)) mira, señor profesor; mira- (.) aquí: pumuckl y el maestro eder ellos van al taller; fue yo quien encontré esto.
----	---	---	---



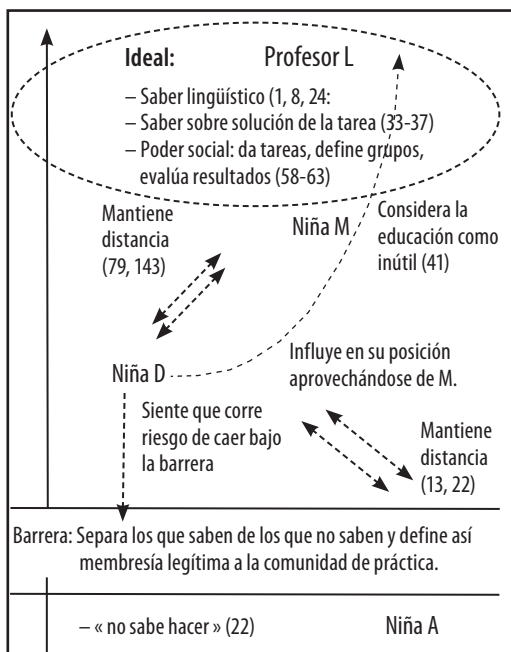
Al enterarse del fraude, Maria ya no le quiere permitir copiar, rebelándose abiertamente en la línea 79 y más tarde en la línea 125, pero en ambas ocasiones con poco éxito. Denis le recuerda por segunda vez, como todo al principio del trabajo en grupo, que “tiene(n) que” trabajar y trabajar juntos (*du muss* (42); *mir missen* (80)). Pero esta obligación claramente se limita a su colaboración con Maria, porque cuando Anja intenta copiar de su hoja la increpa:

125	D	her op A-NOMBRE ze kucke;	A-NOMBRE deja de mirar;
-----	---	---------------------------	-------------------------

En este ejemplo los únicos criterios relevantes para “formar parte” o “pertenecer” a la comunidad de práctica son de índole lingüística. Escribir correcto y escribir bien se consideran como sinónimos, los errores se clasifican como “caca” y a quienes los cometen se les mira despectivamente. La norma lingüística se utiliza para definir afiliación, marginalidad y exclusión; la única manera de formar parte del sistema que en la percepción de los

niños parece estar representado en su forma ideal por el profesor, consiste en interiorizar la norma dominante. Los niños parecen estar conscientes de su posición respectiva en el sistema: Denis no quiere trabajar junto a Anja porque según su evaluación no tiene la competencia necesaria para ayudarlo a acercarse al ideal aspirado (22). Busca aliarse con alguien como Maria que aparentemente posiciona más cerca del ideal aspirado, por sus competencias lingüísticas en alemán. Lo mismo parece suceder con Anja, quien, al igual que Denis, intenta copiar de la hoja. La reacción de Denis, que aparentemente –gracias a su compañera de grupo– se siente en una posición más poderosa, es la misma de M: No quiere que le roben los resultados encontrados con los que puede legitimar su posición social más elevada en el sistema de la clase.

GRÁFICO 2. Esquema de la organización de la clase en la situación observada



En este sistema (gráfico 2) sí existe responsabilidad, como demuestra Denis con su referencia doble al “deber” que tienen que cumplir, pero es una responsabilidad centrada y limitada en el individuo: cada uno es responsable de su propia posición social en esta “comunidad de práctica”, si se puede llamar así. En los discursos parece existir, y reconstruirse en la actualización constante, una brecha insuperable entre los que saben y los que no saben. Si no hay asimilación desde el principio, sólo existe la posibilidad de camuflarse, agarrándose a y aprovechándose de los conocimientos de alguien que sabe. No hay otra manera de alcanzar pertenencia al grupo considerado como apetecible y dominante, porque es él quien define las reglas en la comunidad de práctica. Este modelo educativo se parece al de la educación autoritaria descrita por Paulo Freire (1996: 100): “También es responsable, pero la suya es una responsabilidad en relación con los intereses de los grupos y las clases dominantes”. Lo que resulta son discursos individuales intercambiables de sujetos completamente disciplinados (Foucault, 1982) y sometidos a la lógica dominante que “co-/re-/producen” (Mick, 2009) eternamente. No queda espacio para la articulación propia de una identidad que esté fuera de esta lógica ni reconocimiento de alteridad o diversidad de otros. Desarrollo social, si se quiere llamar así, en este contexto significa constancia, lograda por disciplina y la búsqueda del bien individual, aprovechándose de y luchando contra los otros.



Contexto del curso integrado “ELCO”

En el segundo ejemplo se observa una segunda clase de una escuela primaria en la que los profesores del curso de “conocimiento del medio” luxemburgués (LL) y del curso portugués (ELCO) (LP) paralelo deciden espontáneamente juntar las dos partes de la clase para presentar a todos los alumnos una canción portuguesa preparada anteriormente por los niños de habla portuguesa con su profesor portugués. En cuanto empieza la música, dos niños luxemburgueses demuestran abiertamente su aburrimiento, repantigando en la mesa. Al terminar la música, el profesor portugués empieza a hablar en portugués y ofrece repetir el texto de la canción y explicarlo. El profesor luxemburgués interviene

para pedir a un alumno lusohablante servir de traductor. Finalmente, todos los niños de habla portuguesa trabajan juntos para encontrar una buena traducción al luxemburgués que el profesor luxemburgués evalúa y corrige. A veces pregunta especificaciones al profesor portugués con el que habla en francés. Siempre cuando aparece el refrán que imita los gritos del cuco y de los lobos, los niños portugueses cantan entusiastamente, mientras que los otros, que no entienden el portugués, escuchan y observan. Cuando el profesor luso pregunta en portugués si quieren volver a escuchar la canción —una propuesta antes expresada por el profesor luxemburgués—, recibe respuestas contradictorias. Durante la segunda presentación de la música tres niños luxemburgueses se tapan las orejas. El profesor los pregunta por qué y sigue este diálogo:

			<i>Traducción</i>
1	LL	e puer kanner (-) di d'oueren zougemeet hunn; e: fir wat C-NAME?	hubo algunos niños que se taparon las orejas; por qué C-NOMBRE?
2	C	em well- (.) dat ass e bëssche langweileg; déi musek; [dat ass langweileg;	porque- (.) es un poco aburrido; la música; [es aburrida\
3	LL	[a: sou; (-) mais fir wat dann, (-) fir wat ass et dann [langweileg fir de C-NAME;	[ah; (-) y por qué, (-) por qué es [aburrida para el C-NOMBRE;
4	X	[well et portugie:sisch () ; well et () ;	[porque es portugués () ; porque es () ;
5	LL	jo,	sí,
6	D	portugie:sesch;	portugués;
7	LL	verstees du dat net; (-) he; S-NAME;	no lo entiendes; (-) m; S-NOMBRE;
8	S	ech fannen et langweileg well do ëmmer die musek esou remkënt an die die fannen ech irgëndwéi net schéin;	para mí fue aburrido porque la música vuelve y vuelve y no me parece bonita;
9	LL	fënns du d'melodie net schéin;	no te gustó la melodía;
10	S	nee;	no;
11	LL	a; [oder fënns de den text (-) [e bëssche schwieg;	a; [o el texto te pareció (-) [un poco difícil;
12	X	[ech och net;	[a mí tampoco;
13	X	[ech och net;	[a mí tampoco;
14	S	nee ech fannen d'lidd [net schéin well-	no la canción [no me gustó porque-
15	A	[här léier, [LL-NOMBRE	[señor profesor, [LL-NOMBRE
16	LL	[nee:: nee=nee; <<bestimmt> nee; > hatt schwätzt;	[no:: no=no; <<decidido> no; > es ella que habla;
17	S	Well- (.) well- (-) well- (.) d'sou eng melodie an dann kommen esou die stëmmen an dann fannen ech dat passt net esou richteg beieneen () ;	porque- (.) porque- (-) porque- (.) esta melodía y después vienen las voces y me parece que no van muy bien juntos () ;
18	LL	ok du fënns d'melodie wen fënnt wen fënnt net schéin well en- (-) d'sprooch net versteet; du,	ok no te gusta la melodía a quién le a quién no le gusta porque- (-) no entiende el idioma\ tú/
19	S	[jo\	[sí\



			<i>Traducción</i>
20	T	[och- (.) och well ech d'sprooch net verstin\	[también- (.) porque no entiendo el idioma\
21	LL	ok mir hun awer elo de NOMBRE den huet d'lidd iwwersat; hien huet sech virdrun dohi gesat- (.) an huet d'lidd (.) iwwersat; op däitsch; hien huet dat ganz alleng (.) iwwersat; sou dass mir och kennen op däitsch léieren; m,;	ok pero tenemos el NOMBRE y él tradujo la canción; antes él se sentó- (.) para traducir la canción; en alemán; lo tradujo todo solito; para que nosotros también podamos aprender en alemán; m,;
22	X	tout seul ()	todo solito ()
23	LL	komm mär kucken mol do; op dat dann stëmmt; wat hien do gschriwwen huet;	vamos a mirar; si es correcto; lo que él escribió allí;
24	LP	()	()
25	LL	m, komm mär kucken mol ob dat stëmmt;	m, vamos a mirar si es correcto;

En este ejemplo, la “comunidad de práctica” está separada, de manera acentuada, en una parte de habla portuguesa y otra parte sin conocimientos de esta lengua, aunque ambas del curso del “conocimiento del medio” estén reunidas en un aula de clase y en una actividad potencialmente común. La reacción de los niños luxemburgueses de taparse las orejas demuestra esta separación de manera muy clara —lo que es en parte provocada por el diseño particular de esta actividad espontánea de los profesores—. La pertenencia a uno de los dos grupos alternativos presentados, según los discursos dominantes de los profesores, depende del idioma de cada uno. Lo demuestra la marginalización de los niños no lusohablantes durante la actividad en portugués, así como la quintaesencia de la discusión dirigida por el profesor luxemburgués al final de la actividad: según su interpretación que casi impone a los alumnos (7-18) —aunque ellos espontáneamente le presenten otras interpretaciones—, la canción es difícil (11) para los niños luxemburgueses porque no entienden el idioma (18). Sin embargo, los niños portugueses muestran que traduciendo pueden construir puentes para apoyar y alcanzar a los que no entienden esta lengua. Y aunque la actividad traductora hubiera mostrado muy claramente que sólo con el peritaje particular de ambos grupos en los dos idiomas afectados se puede cumplir la tarea con satisfacción, su desarrollo particular agudiza la separación de dos grupos y su jerarquización: las evaluaciones y las correcciones de la traducción de los niños portugueses por parte del profesor demuestran claramente que no son expertos en la lengua luxemburguesa, lo que la discusión, al final, acentúa todavía más. Al incluir a los niños luxemburgueses en la actividad,



el profesor les da la tarea de evaluar el texto producido por uno de los lusohablantes en alemán –también una probable oferta de construir puentes entre las comunidades lingüísticas–, sin tomar en consideración que la traducción sólo puede estar corregida si se conoce el texto original, es decir, sin la combinación de los dos peritajes particulares representados por niños en la clase.

En esta comunidad de práctica hay dos posibles sistemas de pertenencia y dos ofertas de identidad: o bien se forma parte del grupo portugués o bien del grupo luxemburgués/germanohablante, que tiene una posición dominante por su apoyo institucional más grande y porque se define por competencias lingüísticas. Este modelo educativo permanece dentro del ámbito de lo que Paulo Freire (1996: 105) llama la educación autoritaria:

Es obvio por lo tanto que el educador autoritario, al servicio no de la radicalidad ontológica de los seres humanos sino de los intereses de la clase dominante, incluso cuando se piensa y se dice estar en favor de las clases populares, trabaja en el sentido de la *división* y no de la *unidad* en la *diversidad*.

Sólo hay responsabilidad de los niños portugueses frente al conjunto de la clase: se requiere de ellos que se acerquen al grupo luxemburgués, sea cambiando su salón de clase para esta actividad, sea traduciendo el texto en un luxemburgués hablado correctamente, sea escribirlo en alemán, para que pueda estar evaluado por los otros. La norma está definida por el sistema dominante y no se cuestionan los valores impuestos ni al enfrentar la alteridad como se ve en esta actividad. En un estudio con profesores mexicanos, Teresa Yurén y Cony Saenger (2006: 12) reconstruyen dos estrategias diferentes de enfrentar alteridad, entre los que se sitúan los actores del ejemplo analizado: la estrategia de la “alteridad conjurada” que ve al otro como un objeto, se le cierra y lo vulnera sin sensibilidad, y la estrategia de la “alteridad confiscada” que ve al otro como sujeto disminuido al que subordina “sobre la base de la vulnerabilidad del otro” y al que solamente se acerca para incorporarlo a lo propio, ignorando sus particularidades. En el ejemplo analizado el reconocimiento del otro como sujeto se limita a una aceptación de su particularidad en los espacios cerra-



dos que le ofrece la institución,³ con tal que no intente penetrar o incluso cambiar la identidad y el ámbito social reservado para el grupo dominante. Éste garantiza su posición dominante por medio de la norma lingüística.

Contexto de una “clase de acogida”

En el tercer ejemplo se ven los cinco alumnos de entre ocho y 11 años de edad de una clase de acogida. Son tres niños (Pablo (P), André (A), José (Jo)) y una niña (Jeny (Je)) portugueses, así como un niño de nacionalidad inglesa (Jack (Ja)) que solía acudir a una clase regular, en la que antes de las vacaciones su presencia aparentemente causó conflictos sociales. Como se va a cambiar de escuela en los siguientes días, los profesores decidieron ponerlo en la clase de acogida mientras tanto. Aunque esta estrategia en sí ya permitiría interpretaciones interesantes sobre el estatus social de la institución de la clase de acogida en el sistema escolar luxemburgués, sobre mecanismos de exclusión indirectos o velados (Yurén, 2008: 40), este artículo focaliza la dimensión de la interacción en la clase. Además de los tres idiomas oficiales representados por la profesora (L), los niños aportan conocimientos de cuatro lenguas más: el portugués, representado por cuatro alumnos, el inglés, representado por Ja y la niña portuguesa Je por su experiencia migratoria anterior, así como el español y el catalán. El francés es la que la profesora decidió enseñar como primera lengua de esta clase y que ahora sirve de *lingua franca* a los seis participantes.

La situación observada se desarrolla en el primer lunes después de unas vacaciones cortas, y la primera hora del día escolar. La profesora da la bienvenida a sus alumnos en luxemburgués, la segunda lengua que quiere enseñarles. Pregunta a los niños cómo pasaron sus vacaciones:

			Traducción	Idioma
1	Ja	((holgazanea en su silla hasta que Jo empieza su narración (23)))		
2	Jo	((hace una mueca))		
3	L	also\ ((lento)) wéi war dënn är vakanz\	((lento) cómo fueron sus vacaciones\	L

³ Teresa Yurén (2008: 40) llama “exclusión velada” a un sistema exclusivo camuflado de mecanismo de inclusión.




4	Jo	((levanta ambos pulgares) bien)=	((levanta ambos pulgares) bien)=	F
5	L	=((lento) wéi war àr vakanz\\ (.)) [dir kënt=	=((lento) cómo fueron sus vacaciones. (.)) [pueden=	L
6	Ja	(((levanta el dedo) (((baja el dedo)		
7	Jo	(((levanta los brazos) [=gutt\\=	(((levanta los brazos) [bien\\=	L
8	L	=lo=gutt// (.)) sup:er\\	=bien// (.)) perfecto\\	L
9	A	ja\\	sí\\	L
10	P	gutt\\	bien\\	L
11	Jo	((levanta el dedo de manera entusiasta))		
(...)				
25	Jo	=moi aussí\\ ganç [gutt\\ ((desde turno 8 está señalando que quiere contribuir algo))	=yo también [mucho\\ ((desde turno 8 está señalando que quiere contribuir algo))	L
26	P	[(dim.) elle a été [en allemagne\\	[(dim)] estuvo [en alemania\\	F
27	Jo	[parce que=	[porque=	F
28	L	dir kann\ awer elo op franséisch soen\\	también pueden hablar en francés \\	L
29	Jo	quand	cuando	F
30	Jo	((de nuevo levanta la mano hasta que finalmente tiene la autorización de contar la historia (28))		
31	L	ok::// op franséisch\\	ok::// en francés\\	L
32	Jo	joffer\\	señorita\\	L
33	L	jo//	sí//	L
34	Jo	((absolutamente quiere contar su historia)) quand	((absolutamente quiere contar su historia)) cuando	F
35	L	((a Jo)) na dann\ fuer lass\\=	((a Jo)) ok\ adelante\\=	L
36	Ja	(((se estira y se echa atrás. Bosteza mientras Jo cuenta))		
37	Jo	[quand commençait la (.) les vacances/ samedi/ j'ai allé de bateau\\ un très grand bateau\\ ((muestra la dimensión del barco con sus brazos))	[cuando comenzaron las vacaciones/ sábado/ yo fui en barco. un barco muy grande\\ ((muestra la dimensión del barco con sus brazos))	F
(...)				
41	L	et c'était pas ton anniversaire// pendant les vacances//	no fue tu cumpleaños// en las vacaciones//	F
42	Je	ah: (.) oui\\ ((sonríe))	ah: (.) sí\\ ((sonríe))	F
43	L	((voz aguda)) ah\\ j'avais oublié\\	((voz aguda)) ah\\ lo olvidé\\	F
44	P	ouais/ o::\\ ((.)) c'était qui\\ e:- (-) ((dim.)) les ((.)) [personnes\\ (ceux qui sont venues\\	sí/ o::\\ ((.)) y quién\\ e:: ((.)) ((diminuyendo)) [(vino a tu cumpleaños\\	F
45	Je	[o::\ le diMAnche\\ (2.0) et j'ai: (1.0) il il fait très du soleil\\ [le dimanche\\	[o::\ domingo\\ (2,0) y tuve:- (1.0) fue mucho sol\\ [el domingo\\	F
46	L	[m=m/ (.)) [il y avait trop=beaucoup de soleil//	[m=m/ (.)) [hubo mucho sol//	F
47	Je	[et- (2.5) m=m\\ et ils ont dit\\ em:- (.)) tu as de faire un bise au gâteau\\ et j'ai dit hein:	[y (2.5) m=m\\ dijeron\\ em:- (.)) tiene que dar un beso al pastel\\ y yo dije:	F(I)
		you had to give a kiss\\=	tenías que dar un beso\\=	I
48	L	=oui//	=sí//	F
49	Je	they said to me\\ (.)) et [j'ai	me dijeron\\ (.)) y [he	I/F
50	L	[il fallait donner- (.) faire un bisou à qui//	[a quién tuviste que dar un beso//	F
51	Je	à: le (.) gâteau\\ ((dibuja un círculo en la mesa))	a: al (.) pastel\\ ((dibuja un círculo en la mesa))	F
52	L	au gâteau\\	al pastel\\	F
53	P	(ríe)	(ríe)	
54	L	[mais le gâ	[pero el pastel	F
55	Je	[non\\ mais seulement un mo:=on my piece\\	[no\\ pero sólo un tro:=a mi trozo\\	F/I
56	L	ah:: \\ d'accord\\ [ton morceau\\	ah:: \\ ok\\ [tu trozo\\	F
57	Je	[and	[y	I
58	L	ton [morceau à toi\\	tu [propio trozo\\	F



59	Je	[and then (.) et après ils ont: (.) they: (.) put it=the cake (straight up) up to my face\	[y después (.) y después han: (.) ellos: (.) me pusieron=el pastel (directamente) en mi cara\	I/F/I
60	Jo	an put it [cake in= ((golpea la cara con sus manos))	y pusieron [pastel en= ((golpea la cara con las manos))	I
61	L	[essaie de le=de l'expliquer [pour qu'ils comprennent\	[intenta explicarlo= explicarlo [de manera que ellos entienden\	F
62	P	[en français\	[en francés\	F
63	Je	((se dirige a Jo y A, pero entonces voltea hacia la profesora) e::=en français\=	((se dirige a Jo y A, pero entonces voltea hacia la profesora) e::=en francés\=	F
64	L	=en français\ oui\ tu= ((fuerte) et avec (...) (je ne sais) pas/ avec les gestes\ peut- être\=	=en francés\ sí\ tú= ((fuerte) y con ((...)) (no sé/) con gestos\ quizá\=	F
65	Je	[e:::	[e:::	
66	Jo	[elle peut dire en fr=en anglais à lui ((.)) et [en portugais à nous\	[puede hablar en fr=en inglés con él ((.)) y [en portugais con nosotros\	F
67	L	[non non=[non\ elle va le dire en [français\	[no no=[no\ lo va a decir en [français\	F
68	Je	[ils:: (1,2) [ils ont	[ellos:: (1,2) [ellos han	F

En este ejemplo también parece dominar la cuestión de los diferentes idiomas presentes en clase. La profesora empieza el curso en luxemburgués y más tarde legitima también el uso del francés (5, 28, 31), la segunda lengua oficial de Luxemburgo, recordándoles claramente a los niños en qué contexto institucional se encuentran y cuál es el objetivo de la institución de la clase de acogida. José, que es el primero en reaccionar a sus interpelaciones, comienza en francés ya antes de que la profesora lo legitima (4), y también es el primero en interactuar en luxemburgués (7), apoyado por la docente (8) y André (9) e imitado después por Pablo (10). Je introduce el inglés como nuevo idioma a esta actividad (47) –después de haberse esforzado en francés (42-47)–. La profesora legitima también el inglés retroactivamente, señalándole que lo entiende y ofreciéndole traducciones de palabras en francés (48, 50, 56, 58). Le pide que explique la agudeza de la historia en francés a sus compañeros de clase (61), aunque José muestra que ya entendió: imita lo que Jeny dijo en inglés y visualiza lo que pasó con gestos –su lengua particular que también es legitimada retroactivamente por la profesora (64)–. El hecho de que la docente no precisa exactamente a Jeny cómo debe explicar lo dicho, da libertad a los niños de negociar el idioma: Pablo propone el francés (62); Jeny probablemente quiso primero explicar en portugués (63), porque se dirige a sus dos compañeros lusos a los que muchas veces propone explicaciones en portugués de lo





que dice la profesora. Y como José ve que la profesora legitima la diversidad lingüística en general, tiene una propuesta todavía más adaptada a cada uno y el grupo en su conjunto: sugiere a Jeny dar una explicación en inglés para Ja y una explicación en portugués para los niños luso hablantes (66). Con la diferenciación entre “él” y “nosotros” (66) construye lingüísticamente dos grupos en el interior de la clase, pero el hecho de que utiliza esta estrategia para alcanzar una mejor integración de todos en el proceso de constitución de la comunidad de práctica, aprovechándose de la competencia multilingüe de Jeny, prueba que no ve fronteras sino pertenencia común a una gran comunidad de práctica –al igual que la profesora–. El discurso dominante en este contexto particular está marcado por el reconocimiento del otro como sujeto con competencias, una identidad e historia sociocultural particulares que se manifiestan también por la posibilidad en cuanto al contenido de la actividad de integrar experiencias individuales y emocionales de cada uno. Pertenencia a la comunidad de práctica se construye por la participación en sus actividades, por la interacción con otros y la articulación de la propia identidad de cada uno, integrado en un grupo que se caracteriza por su diversidad interna. Se reconoce a cada uno como sujeto con experiencias, competencias y contribuciones individuales, y todos son responsables de contribuir a la integración del grupo en el proceso de constitución conjunta de la comunidad y de su realidad social. Si se utiliza una lengua que no es comprensible por otros, entonces todos colaboran a fin de encontrar soluciones para explicar o visualizar lo que se dijo.

El desarrollo de la actividad en clase y, por consiguiente, de la realidad social de esta comunidad de práctica depende de las contribuciones de cada uno, aunque la profesora intente respetar el marco institucional en el que se encuentran. Con esta actividad logra no sólo aumentar la fluidez de los niños en francés (más tarde aprenden también una nueva palabra en francés que André traduce en portugués), es decir, el objetivo de las competencias necesarias para la participación en la comunidad institucional más grande, sino también aprende con ellos la libertad democrática entre articulación de la individualidad y reconocimiento y responsabilidad hacia el otro. Este modelo de enseñanza sigue las

pautas de la educación libertadora de Paulo Freire, que empodera a los niños para que asuman la responsabilidad de la creación de su propio futuro y de su propia historia, aprovechándose de las libertades de acción que su condicionamiento como ser humano y ser social les permite. Es lo que la profesora de este ejemplo logra: partiendo de las experiencias sociales anteriores de los niños los prepara para su futura participación activa en la comunidad de práctica más grande, sean la clase y el sistema escolar “regulares” u otros ámbitos de la sociedad en su conjunto.

¿APRENDER LA DEMOCRACIA DE LOS NIÑOS?

Los tres ejemplos muestran maneras muy diferentes de socialización política, es decir, de preparación de los niños a la participación activa en la sociedad. Dependiendo principalmente de la libertad de acción que los profesores les permiten con sus recursos socioculturales específicos en el ámbito de la actividad de aprendizaje, se posibilitan construcciones de futuros sociales distintos.

Cuanto más se restringe la acción de los niños en el mero cumplimiento de tareas cuyo resultado está predefinido por normas culturales y sociales y entonces limitadas por el horizonte que impone un profesor, menos puede alejarse el futuro social de sus pautas presentes. Los recursos particulares que cada niño aporta gracias a sus experiencias de socialización anteriores y paralelas a la escolarización están reprimidas, y alteridad o falta de asimilación se definen simplemente como incapacidad y, por consiguiente, como problema social. Las estadísticas nacionales de Luxemburgo muestran las consecuencias de esta visión dominante: se aprecia una clara discriminación disimulada de los niños según su contexto familiar y sociocultural en las escuelas, fracaso escolar muy elevado y una restringida posibilidad de ascender a la educación secundaria regular entre los niños con historia familiar migratoria (MENFP, 2008). El primer ejemplo, además, muestra que este sistema no contribuye a la cohesión social, ya que promueve actitudes desleales y utilitaristas que aspiran únicamente al provecho individual sin tomar en consideración su inserción social.

Aunque en el segundo ejemplo los profesores y el sistema escolar concedan un espacio a la articulación de otros aspectos



de construcción identitaria, más allá de una identidad cultural institucional dominante, permanece en el esquema descrito arriba: tomando el control exclusivo del desarrollo de la actividad de aprendizaje, los profesores no logran abrir su visión homogeneizadora de conjuntos sociales para construir puentes entre los diferentes recursos valiosos presentes en clase. El profesor portugués permanece en su mundo portugués y ni siquiera intenta incluir a los niños que no hablan su idioma; y el profesor luxemburgués, en el intento de recuperar el interés de los niños luxemburgueses por medio de la discusión final, reestablece el orden social anterior, en el que no hay espacio para el peritaje particular de los niños portugueses y en el que alteridad o falta de asimilación se definen como incapacidad y problema social. Es interesante notar que los niños luxemburgueses le ofrecen interpretaciones mucho más variadas de su aburrimiento, pero el profesor se cierra a esas proposiciones de soluciones que aparentemente no corresponden a su interpretación del incidente social ocurrido.

Por el contrario, el tercer ejemplo muestra posibles caminos de socialización hacia una sociedad multicultural en la que las tensiones entre particularismos y universalismos no resultan en los conflictos sociales que se ven en los primeros dos ejemplos, sino se articulan en diferentes acciones sociales, como se podría decir haciendo alusión al modelo de democracia propuesto por Alain Touraine:

La fuerza de la democracia no viene de una construcción racional sino de una lucha en el nombre de intereses y valores en contra de los poderes... El espacio de la democracia no es tranquilo ni razonable; está entrecruzado por tensiones y conflictos, por movilizaciones y luchas internas, porque está constantemente amenazado por uno o el otro poder sobresaliente (1994: 174f).

En el ejemplo de la clase de acogida se pueden reconstruir diferentes estrategias individuales de los niños para integrarse al contexto institucional dominante, porque la profesora les da libertad de acción, limitando su propio papel al invitarlos, facilitarles la participación y dándole una dirección general de acuerdo con el marco institucional, pero poco restringida.



Jack y tendencialmente también Pablo parecen escoger una estrategia de asimilación al sistema institucional: Jack sólo ofrece su participación cuando la profesora habla en luxemburgués, y en cuanto la interacción continúa en francés o de manera plurilingüística, él reniega de su participación voluntaria en la comunidad de práctica. Pablo intenta participar en luxemburgués (10) e interactúa en francés (26) antes de que la profesora legitime esta lengua (28). Propone aprovechar las contribuciones inglesas de Jeny para crear oportunidades de aprendizaje del francés (62), mientras Jack se retira completamente de la comunidad y ni siquiera colabora cuando Jeny habla en inglés, que es su primera lengua. Jack parece tener problemas a abrirse a esta realidad multilingüe a la que aparentemente no está acostumbrado por su experiencia escolar anterior, lo que hace recordar las primeras dos situaciones observadas. Cuando la profesora lo invita personalmente a participar en francés y alemán, lo hace en voz muy baja –sobre todo en francés–, lo que podría interpretarse como signo de inseguridad. No se puede analizar si esto se debe a su interiorización de una lógica de evaluación social semejante a la que se observa en los primeros dos ejemplos.

La estrategia de Jack frente al contexto institucional dominante en el que se encuentra demuestra características asimilativas, como las adoptan también la mayoría de las empleadas domésticas peruanas, migrantes, en Lima, que fueron entrevistadas en un estudio etnográfico (Mick, 2009). Intentan olvidar y hacer olvidar que tienen experiencias socioculturales que no corresponden a la comunidad dominante, e incluso ejercen poder frente a los que consideran que no están suficientemente asimilados.

Pablo también tiende a asimilarse al contexto institucional dominante, concentrando sus esfuerzos en los tres idiomas oficiales: francés, luxemburgués y alemán. Él intenta aprovechar las oportunidades creadas en la clase de acogida para acercarse a esta realidad social dominante, y reconoce a sus compañeros como sujetos, siguiendo atentamente las descripciones en todos los idiomas presentes. Demuestra responsabilidad hacia el conjunto de la comunidad de práctica, ofreciendo una solución para explicar la historia inglesa de Jeny que más corresponde a su propio objetivo de aprendizaje. Por consiguiente, su estrategia tiene rasgos asimilativos, pero queda por decidirse si en el camino olvida



sus particularidades y experiencias de socialización especiales y comienza a re-/co-/producir el sistema de poder como Jack. La otra alternativa sería parecida a la estrategia de “singularización Aca” (Mick, 2009) que mostraron otras empleadas domésticas peruanas, quienes al haber logrado la asimilación comienzan a desarrollar un orgullo por el hecho de que recorrieron un camino tan largo para llegar finalmente a la sociedad dominante.

Si el orgullo se basa no en la asimilación a la sociedad de recepción sino en la identificación con la sociedad “de origen”, se trata de la estrategia de “singularización ALLÁ” (*idem*). Es la estrategia que André, no muy presente en el extracto escogido, parece escoger. En la discusión alrededor de la traducción de la palabra francesa *déménager* (mudarse) en portugués, es el más activo y el que finalmente encuentra el vocabulario buscado. Al hablar francés, André parte del portugués, de manera que muchas veces emplea lusitanismos, por los que ya es conocido y popular por sus compañeros de clase. Sin embargo, Andrés nunca acepta sus correcciones y aparentemente no ve la necesidad de adaptarse a la norma. Se presenta orgulloso por demostrar particularidades lingüísticas que no corresponden a la norma esperada, y parecen ser parte de su identidad migratoria de la que también se declara abiertamente orgulloso.

Jeny tiene una estrategia parecida y diferente a la vez: ella concentra sus esfuerzos en el inglés, que es una de las siete lenguas que fue aprendiendo en su trayectoria migratoria. Parece ser el idioma dominante en el contexto europeo internacional en el que vive con sus padres que trabajan para las instituciones europeas. Su estrategia se parece a la de “singularización exótica” (*idem*) que demuestran algunas empleadas domésticas, quienes al construir su identidad intentan escapar del sistema de categorías dominante y construirse una identidad propia que corresponde a los valores que ellas mismas consideran como relevantes en cuanto a su biografía particular. Sin embargo, Jeny no renuncia aprender el francés, del que conoce la importancia institucional en Luxemburgo.

José encarna una “estrategia del puente” (*idem*), no sólo por el hecho de que intenta hablar todos los idiomas presentes en esta comunidad de práctica, sino también porque es un experto en mediar entre todos con sus características propias, y contribuir a



la constitución conjunta de la comunidad. No es sólo un agente intercultural, sino es un actor pluricultural⁴ que encarna el ideal de un sujeto autónomo y libre en su constitución individual como actor, sin olvidar su responsabilidad hacia el conjunto social en el que participa (Touraine, 1984: 144). A la vez es actor integrador, según el concepto de integración propuesto por Alain Touraine: “Para que haya integración, un sujeto, individual o colectivo, tiene que poder modificar un conjunto social o cultural, lo que significa que el acento reside tanto en la identidad como en la participación (*ibid.*: 209).

La práctica pedagógica de la profesora en el último ejemplo permite ver un tipo de socialización escolar y política que condicionaría una sociedad multicultural, en la que la tensión entre particularismo y universalidad se disuelve en un espíritu crítico e innovador: da la posibilidad a los participantes tanto para volverse continuamente conscientes de sus propias particularidades, sean históricas, culturales o físicas por ejemplo, como para “conocer y reconocer los otros, individuos o colectividades, como sujetos” (*ibid.*: 207). Les da la libertad a los niños de escoger ellos mismos en qué tipo de sociedad o conjunto social quieren vivir en el futuro, aprovechando su creatividad y basándose en sus recursos o las “voces” (Todorov, 1981, cita a Bakhtine) particulares de las que están influidos. Es impresionante ver la convivencia armónica y basada en el diálogo de las diferentes estrategias adoptadas por los niños, sobre todo si se contrasta con las realidades sociales conflictivas que los actores sociales construyen en los primeros dos ejemplos. Evidencia que homogeneidad social y cultural no son necesarias para fortalecer la cohesión social, sino que al contrario, la legitimación de diversidad promueve las posibilidades de todos para participar en la comunidad, es decir, para contribuir a la construcción de la realidad social en la que quieren vivir.

⁴ Se alude a la distinción entre multilingüismo y plurilingüismo presentado de manera aguda por el Cadre Européen commun de référence pour les langues del Consejo Europeo: mientras se considera que el multilingüismo describe la mera diversidad lingüística, el “enfoco que plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua... el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (2002: 4).



Los ejemplos muestran que las semillas de la democracia presentes en los niños con experiencia multicultural, tanto en Luxemburgo como en Perú, pueden desarrollar raíces que les permiten construir un futuro democrático sólido, si se legitiman, facilitan y apoyan sus voces en el sentido de una democracia pluralista: “La democracia es un proceso en permanente construcción que exige una ciudadanía vigilante y crítica, y participatoria” (Freire, citado en Rouillon, 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Butler, Judith. “Für ein sorgfältiges Lesen”, en S. Benhabib, J. Butler, D. Comell y N. Fraser (eds.). *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*, Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 1993, pp. 122-132.
- Butler, Judith. *Kritik der ethischen Gewalt*, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 2003.
- Consejo Nacional de Educación. *Proyecto Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*, 2007. Fecha de acceso de 20 de noviembre de 2008. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=PEN-2021.pdf>
- Consejo Europeo. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, trad. Instituto Cervantes, Madrid, Ministerio de Educación, Cultural y Deporte, 2002.
- Foucault, Michel. *Il faut défendre la société*, París, Editions du Seuil, 1966.
- Foucault, Michel (ed.). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, París, Editions Gallimard, 1969.
- Foucault, Michel. “Das Subjekt und die Macht”, en H. L. Dreyfus y P. Rabinow (eds.). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1982.
- Foucault, Michel. *In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76)*, trad. M. Ott, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1999.



- Freire, Pablo.** *Cartas a quien pretende enseñar*, trad. S. Mastrangelo, México, Siglo XXI Editores, 1994.
- Freire, Pablo.** *Política y educación*, trad. S. Mastrangelo, México, Siglo XXI Editores, 1996.
- Hensel, Silke (ed.).** *Leben auf der Grenze: Diskursive Aus- und Abgrenzungen von Mexican Americans und Puertoricanern in den USA*, Frankfurt am Main, Vervuert, 2004.
- Kesselheim, Wolfgang (ed.).** *Prozesse der Gruppenkonstitution: Die konversationelle Herstellung von Gruppe im aktuellen argentinischen Einwanderungsdiskurs*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2003.
- Lave, Jane y Etienne Wenger.** *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Nueva York, Cambridge University Press, 17a. ed., 1991.
- MENFP.** “Pour une école d’intégration. Constats –questions– perspectives”, 1998. Fecha de acceso de 16 de abril de 2008. Disponible en http://www.men.public.lu/sys_edu/scol_enfants_etrangers/pour_ecole_integration.pdf
- MENFP.** *Les chiffres clés de l’éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2006-2007*, Luxemburgo, MENFP, 2008.
- Meyer, Michael.** “Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA”, en R. Wodak y M. Meyer (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*, Londres, Sage Publications, 2001, pp. 14-31.
- Mick, Carola.** *Diskurse von ‘Ohnmächtigen’. Identitätskonstitution peruanischer Hausangestellter in Lima im Spannungsfeld ideologischer Strukturen*, Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2009.
- New London Group.** “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, en *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1996, pp. 1- 27.
- Rouillon, José.** *Por una educación y ciudadanía de ruptura y construcción de democracia plena*, presentado en I Jornada Internacional Pedagógica sobre Paulo Freire; VI Foro Proyecto Político y Pedagógico de Paulo Freire, 2008. Fecha de acceso de 20 de noviembre de 2008. Disponible en <http://www.paulofreire.org.pe/documentos/index.html>



- Sacks, Harvey. "On the Analyzability of Stories by Children", en J. J. Gumperz y H. Dell (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972, pp. 329-345.
- Selting, Margret, Peter Auer, Brigitte Barden, Jörg Bergmann, Elizabeth Couper-Kuhlen, Susanne Günther *et al.* "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)", en *Linguistische Berichte*, 173, 1998, pp. 91-122.
- Todorov, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine. le principe dialogique suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*, París, Éditions du Seuil, 1981.
- Touraine, Alain. *Sociologie de l'action. Essai sur la société industrielle*, París, Éditions du Seuil. 1965.
- Touraine, Alain. *Le retour de l'acteur. Essais de Sociologie*, París, Librairie Arthème Fayard, 1984.
- Touraine, Alain. *Qu'est-ce que la démocratie?*, París, Librairie Arthème Fayard, 1994.
- Unión Europea. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2006. Fecha de acces de 1 de noviembre de 2008. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:pdf>
- Weiss, Gilbert y Ruth Wodak. "Introduction: Theory, Interdisciplinarity and Critical Discourse Analysis", en G. Weiss y R. Wodak (eds.). *Critical Discourse Analysis. Theory and Interdisciplinarity*, Nueva York, Palgrave, 2003, pp. 1-32.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*, Londres, Sage Publications, 2001.
- Yurén, Teresa. "Dispositivos de formación sociomoral, mecanismos de exclusión y fugas autoformativas", en T. Yurén y C. Romero (eds.). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México, Casa Juan Pablos, 2008, pp. 25- 48.
- Yurén, Teresa y Cony Saenger. "La mirada del otro en los dispositivos de formación de lenguas extranjeras. Isomorfismos de la política lingüística y la mediación", en *Archivos Académicos de Políticas Educativas*, 14. Fecha de acceso de 22 de noviembre de 2008. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/>

