

Parra Velasco, M.L. (2012). Diversidad cultural y educación en los Estados Unidos: el caso de la población infantil latina. En Z. Monroy Nasr, R. León-Sánchez y G. Álvarez Díaz de León (Eds.), *Enseñanza de la ciencia* (pp. 413-426). Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

CAPÍTULO 30.

DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS: EL CASO DE LA POBLACIÓN INFANTIL LATINA

María Luisa Parra Velasco
Harvard University

Introducción

Uno de los conceptos más importantes usados hoy en día dentro de las ciencias de la educación en los Estados Unidos es el concepto de “diversidad cultural”. En el discurso cotidiano este término refiere a los diferentes grupos étnicos que conforman la sociedad americana y se ha vuelto un término cliché para hablar de la inclusión y la democracia en este país. Sin embargo, dichos ideales democráticos y los beneficios de una sociedad diversa se cuestionan una y otra vez dentro del ámbito educativo cuando, inevitablemente, se plantean preguntas fundamentales sobre la educación de la población diversa: ¿Cómo educar a los niños de otras culturas para llevarlos al éxito académico? ¿Debe enseñárseles el mismo tronco común que a los niños anglo? ¿En qué lengua se les debe enseñar? ¿En inglés o en su la lengua materna?

A lo largo de la historia de los Estados Unidos, estas preguntas han sido motivo de prácticas de discriminación así como de grandes esfuerzos de inclusión que han resultado en interminables debates sobre las prácticas y políticas que deben seguirse para educar a los niños de diferentes culturas. También ha generado una amplia literatura académica y pedagógica que busca guiar a los maestros en su trabajo para cumplir el objetivo ideal de los sistemas educativos:

llevar a todos los niños al éxito escolar (García, 1999; Nieto y Bode, 2008; Díaz, 2001; Banks, 1981 y 1996).¹

El objetivo de este artículo es presentar algunas reflexiones en torno al tema de la diversidad cultural, tomando como punto de partida mi trabajo con la población infantil latina.² Estas reflexiones giran en torno a la situación actual de los niños y jóvenes latinos, las alternativas educativas que hay para esta población y un modelo teórico que permite analizar cómo y dónde asir la diversidad cultural y cuáles son los factores principales que permiten que niños de culturas diferentes tengan éxito en su proceso de adaptación escolar y social. Por último, parte de estas reflexiones se enfocan en cómo enseñar e integrar este concepto no sólo a nivel de diseño curricular sino a nivel de la formación profesional para que el camino al éxito académico de los estudiantes sea cada vez más asequible.

La diversidad cultural y educación en los Estados Unidos

La sociedad norteamericana siempre se ha caracterizado por ser una sociedad multicultural y multilingüe.³ Con respecto a la población latina tenemos que al primero de julio de 2006, la

¹ Ejemplos de otras iniciativas que ya en los años ochenta buscaron incorporar la dimensión cultural dentro del entrenamiento para maestros son: National Association of State Boards of Education Task Force on Early Childhood Education (1988) que apoyaba el uso de lengua de casa y cultura para apoyar el desarrollo de habilidades básicas y aprendizaje del inglés; National Association for the Education of Young Children (1989); National Association for Family Day Care (1990); Multicultural Principles for Head Start Programs (1991).

² He tenido dos experiencias profesionales con familias y niños latinos: la primera en el área metropolitana de Boston (Elliot-Pearson Department of Child Development, Tufts University) donde fui coordinadora del Home-School Connection Program, programa que describiré más adelante. La segunda experiencia fue en una escuela pública en East Palo Alto, California donde, como parte de un proyecto de la Escuela de Educación de Stanford, evalué la comunicación entre padres latinos y maestros anglo.

³ Crawford (1993:21) explica que: “En 1664 [...], se hablaban por lo menos dieciocho lenguas en la isla de Manhattan, sin contar las lenguas indígenas. Aunque la hegemonía del inglés sobre las trece colonias se decidió en los últimos años del siglo diecisiete, los sonidos del alemán, holandés, francés, sueco, irlandés y galés se escuchaban con frecuencia en el tiempo de la revolución americana, y el español era

oficina del Censo reportó 44.3 millones de Latinos, 14.8 por ciento de la población total (229 millones). Entre 2000 y 2006 los latinos representaron la mitad de la población creciente en el país con una tasa de crecimiento del 24.3 %, tres veces más que la tasa de crecimiento de la población total (6.1 por ciento). Sin embargo, es la población infantil latina la que, desgraciadamente, se encuentra en la situación social y académica más vulnerable y apremiante como lo muestran los siguientes datos publicados por la Population Reference Bureau del National Council of La Raza (<http://www.nclr.org>).

La juventud latina es el grupo con mayor tasa de crecimiento en los Estados Unidos. Para el año 2035 los niños latinos conformarán un tercio de la población infantil total y se proyecta que para el 2050 la población latina será un tercio de la población total de este país. Se calcula que hay dieciséis millones de niños latinos (92%) que son ciudadanos americanos. Sin embargo, el panorama no es alentador ya que una parte importante de los niños latinos (22% de la población total) viven en pobreza. Los jóvenes latinos tienen una tasa de graduación de preparatoria del 55 % y tienen la tasa de deserción más alta en los Estados Unidos, dos veces más que la población anglo (Orfield, 2000). Esta lamentable situación impone enormes retos tanto para los niños y jóvenes que buscan un lugar en la sociedad como para sus padres y los maestros encargados de la educación de estos chicos. ¿Cuáles son pues las opciones educativas para los niños latinos? ¿Cuál ha sido la historia detrás de estas opciones?

la lengua dominante en muchos de los territorios que se adquirirán más tarde. Ser bilingüe era común entre la clase trabajadora y la clase educada, particularmente en las colonias de Nueva York, Pensilvania, Nueva Jersey y Delaware” (la traducción es mía). Por otra parte, una consulta a la página de internet de la Modern Language Association (MLA, <http://www.mla.org>) nos da una idea de la dimensión de la diversidad cultural y lingüística actual de los Estados Unidos. La MLA sostiene que se hablan por lo menos treinta y tres lenguas diferentes en este país. Otras lenguas que encontramos en los Estados Unidos son chino, tagalo, francés, vietnamí, alemán, coreano, ruso, italiano, árabe, portugués, polaco, francés créol, hindi, japonés, cantonés, persa, griego, urdu, mandarín, guajarathi, punjabi, kru, ibo, yoruba, armenio, camboiano, hebreo, hmong, navajo, laosiano. Otras fuentes como Languages of the World (www.ethnologue.com) mencionan 311 lenguas de las cuales 162 son indígenas (de diferentes partes del mundo, incluyendo varias de México) y 149 lenguas inmigrantes.

Dos propuestas educativas principales, la asimilacionista y la multicultural, han sido los dos polos dentro de los cuales se ha buscado la respuesta a las complejas interrogantes de la educación para niños de otras culturas. Por un lado, la posición asimilacionista propone seguir un programa de tronco común alrededor de los valores culturales de la civilización occidental, y tiende a enfatizar la importancia de la tecnología y la economía. Parte central de esta propuesta es la enseñanza de los contenidos en inglés desde el primer momento en que el niño entra a la escuela, con el propósito de ayudarlos a asimilarse y ser parte de la sociedad americana lo antes posible. Las dificultades que tienen los niños para adaptarse al sistema escolar tienden a evaluarse desde la perspectiva del déficit y se proponen programas remediales para compensar lo que el niño no sabe. Por otro lado, se encuentra la propuesta multicultural que promueve la inclusión de las contribuciones de los diversos grupos étnicos y mujeres en la historia de los Estados Unidos. Se valoran las diferentes culturas y se promueve el uso de la lengua materna en casa, aunque la lengua de instrucción sea el inglés. Sin embargo, este apoyo a la diversidad cultural también ha derivado en diferentes modelos curriculares sin que ninguno realmente defina lo que es la educación multicultural y en ocasiones terminan por enfatizar diferencias y deficiencias (Banks, 1996, Ogbu 1992).

Un componente central a considerar en el debate de la educación de los niños de culturas diversas es la lengua de instrucción: ¿debemos enseñar desde el principio *en* inglés, aún cuando los niños no lo hablen? O ¿debemos enseñar primero *el* inglés para que después el niño se inserte en el salón de clase regular? O ¿debemos enseñar primero contenidos escolares en la lengua materna del niño para que aprenda los conceptos en su lengua y después los transfiera al inglés?

Estas preguntas han generado un continuo debate alrededor de la educación bilingüe convirtiéndola en uno de los campos de batalla más candentes entre padres de familia,

educadores, investigadores y políticos.⁴ El resultado ha sido una variedad de programas que se han diseñado para responder a las necesidades de los niños: 1) con diferentes lenguas maternas; 2) que cursan diferentes grados escolares dentro de la misma escuela; 3) que se encuentran en diferentes subgrupos dentro de un mismo salón de clase; y 4) que tienen diferentes niveles de dominio del inglés (García, 1999)⁵

⁴ Para una amplia y exhaustiva revisión de la historia de la educación bilingüe en Estados Unidos se pueden consultar las obras de Crawford, 1993 y Nieto, 2009. Los primeros debates sobre la educación “bilingüe” datan de la década de 1880 cuando el *Bureau of Indian Affairs* implementó una política que forzaba a que la población nativa americana se escolarizara en inglés. En el siglo XX, quizá una de las frases que ha tenido mayor peso en torno a este tema ha sido el discurso que Theodore Roosevelt dio a la American Defense Society en 1919 donde enfatizó la conexión entre el inglés, la lealtad a los Estados Unidos y la identidad americana: “We have room for but one language here, and that is the English language...and we have room for but one sole loyalty and that is a loyalty to the American people”. (Aquí tenemos espacio sólo para una lengua, y esa es el inglés...y tenemos espacio sólo para una lealtad y esa es la lealtad hacia el pueblo americano.) Sin embargo, este tipo de discurso apoyando la unidad lingüística y la identidad cultural americana ha encontrado importantes protestas y demandas de la sociedad civil que ha peleado por una educación más plural. Por ejemplo, se pueden encontrar luchas y fallos de la Suprema Corte en favor de la educación bilingüe desde 1927. Quizá una de las decisiones más importantes a este respecto fue la contienda en 1954 entre Brown (padre de familia afroamericano) y el distrito escolar de Topeka, Kansas (donde se apoyaba la segregación escolar implementada en 1896). En este caso, la suprema corte de justicia declaró inconstitucional la segregación racial en las escuelas y sentó las bases para la integración educativa y el movimiento de derechos civiles de 1964. En 1968 se aprobó la Bilingual Education Act, legislación fundamental que asignaba por primera vez un presupuesto federal para implementar programas bilingües y en 1974 la contienda Lau (padre de familia asiático) vs. Nichols (distrito escolar en San Francisco) resultó en que la suprema corte de justicia ordenó a los distritos escolares proveer los programas necesarios para educar a los niños que no hablaran inglés. Sin embargo, aunque estos fallos implementaron cambios centrales en el sistema educativo, tales cambios no se dieron a nivel constitucional, lo que ha permitido que iniciativas en contra de la educación bilingüe hayan vuelto a ser parte del escenario educativo. Así, en los años 80 el presidente Reagan se pronunció en contra de la educación bilingüe y, a pesar de una reautorización de la Bilingual Education Act en 1994, en 1998 surgió con gran fuerza el movimiento “English Only” (patrocinado por Run Unz, empresario californiano) que ha proliferado en varios estados del país que han votado en contra de los programas bilingües. Entre estos estados se encuentran Arizona (2000), Colorado (2001) y Massachusetts (2003).

⁵ Estos programas se pueden agrupar en tres grandes grupos: 1) Programa regular en inglés, para la población anglo en general y al que asisten muchos niños de culturas diversas, ya sea por elección o por no haber otras opciones; 2) Programas de inglés como segunda lengua para los niños que entran al sistema escolar y que hablan una lengua diferente al inglés. A estos niños se les clasifica como “Limited English Proficient”, “Language Minority Student” o “English Language Learner”. Hoy día el programa más común para esta población es el llamado “Sheltered English” o de “Instrucción contextualizada para el aprendizaje del inglés”. En este programa, la enseñanza del inglés se estructura a través de áreas de contenido y el nivel de inglés se adapta al nivel de los estudiantes. Se usan técnicas de pedagogía de segundas lenguas. Otros programas dentro de este grupo proveen instrucción en inglés individual y

Sin embargo, la eficacia de estos programas ha sido tan variada como el número de programas mismos, ya que en cualquiera de estos programas encontramos niños latinos que sobrepasan académicamente a sus compañeros anglo, otros los igualan, mientras que otros enfrentan el fracaso escolar (un par de estudios al respecto con población latina en California son Kao y Tienda, 1995 y Rambaut, 1995). El camino hacia el éxito escolar de la población diversa no está, entonces, sólo en el tipo de contenido que se enseñe en las escuelas o en la lengua de instrucción. ¿Dónde están, pues, las bases del éxito escolar para esta población?

La población infantil latina y el éxito escolar: una perspectiva ecológica

En las últimas décadas se han desarrollado varias hipótesis para explicar el fracaso académico de los niños latinos en los Estados Unidos.⁶ Sin embargo, ninguna de estas hipótesis ha logrado explicar, por sí sola, el fracaso escolar y la complejidad detrás del proceso de adaptación y éxito académico de esta población.

Entre los años 2002 y 2005, tuve la oportunidad de trabajar con familias y niños latinos que empezaban el preescolar dentro del llamado Home-School Connection Program (H-SCP)⁷, el

grupal fuera del salón de clase; 3) Programas bilingües que a su vez se dividen en a) programas de transición donde se enseña español durante cierto tiempo para ayudar a los niños a transicionar al programa regular. Estos programas de transición pueden ser de “Early exit” (salida temprana y los niños entran al programa regular en segundo grado) y “Late exit” (salida tardía para entrar al programa regular en segundo de secundaria); b) programas bilingües de dos vías (el currículo escolar se enseña en inglés y español, idealmente hasta tercero de secundaria). Sin embargo, estos programas son escasos y la población latina tiene poco acceso a ellos.

⁶ Los varios argumentos que a través de las últimas décadas han tratado de explicar el fracaso escolar de niños de grupos minoritarios pueden agruparse en tres categorías (Bond, 1981 citado en Valdés, 1996, p.18): 1) el argumento genético, el cual sostiene que hay grupos genéticamente más capaces que otros; 2) el argumento cultural, donde el fracaso escolar se ve como el resultado de la “cultura de pobreza” en la que viven los niños o de la incapacidad de los padres y niños para adaptarse a la escuela por tener una cultura diferente; y 3) el argumento de análisis de clase, el cual sostiene que el fracaso escolar es el resultado del mantenimiento de las estructuras sociales del sistema capitalista.

⁷ Fundado en 1994 por la Doctora Martha Julia García-Sellers, este programa surge de la colaboración entre Tufts University y sistemas escolares de los Estados Unidos, América Latina, Kuwait y Jordania.

cual tenía como objetivo central fortalecer la comunicación entre padres y maestros para apoyar el proceso de adaptación escolar y el éxito académico de los niños en preescolar y primer grado de primaria.

Dentro del H-SCP, se trabajaba con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) para conceptualizar los factores detrás del éxito y el fracaso escolar de los niños latinos. El modelo tiene la ventaja de integrar y analizar factores individuales y sociales de la siguiente manera. Primero, pone al centro las características individuales del niño y permite considerar los varios contextos o *microsistemas* dentro de los cuales se desarrolla.⁸ Segundo, el modelo considera la relación e *interacción* (*mesosistema*) entre los dos microsistemas más importantes: la casa y la escuela. Este aspecto es central para el tema que nos ocupa ya que es dentro de la interacción familia-escuela donde se puede apreciar mejor la complejidad de la diversidad cultural. Ahí se ponen de manifiesto los acuerdos y desacuerdos entre las dos culturas (o *macrosistemas* como llamaría Bronfenbrenner al sistema de valores culturales). Ambas partes ponen en juego su propia historia, expectativas, asunciones y valores con respecto a la cultura propia⁹ y la de “el otro”. En la figura 1, se presenta una adaptación de este modelo. Se puede ver al niño como parte de los dos microsistemas de su familia y la escuela, cada uno inmerso en su propia cultura.

El programa consistía en hacer visitas a las familias para conocer la situación e historia familiar, y evaluar habilidades y destrezas básicas en el niño. También se trabajaba con los maestros en el salón de clase y se observaba al niño en diferentes actividades dentro de la escuela. A lo largo del año escolar se hacía un seguimiento con la familia y una segunda visita a la casa al final del año escolar. Se desarrolló un programa para maestros que incluye una serie de materiales y cuestionarios para trabajar con familias de diferentes culturas. Los materiales están traducidos al español en Parra y García-Sellers, 2005.

⁸ Bronfenbrenner también propone considerar la situación económica, la estabilidad y la satisfacción general de la familia (el *exosistema*) como factores que afectan el desarrollo del niño.

⁹ Siguiendo a Super y Harkness (2002), la cultura organiza nuestras acciones a partir de los sistemas de creencias que se tengan sobre lo que es una familia, lo que es la escuela y lo que un niño debe hacer a determinada edad.

INSERTAR AQUÍ FIGURA 1

Cabe resaltar que para algunos autores en los Estados Unidos, el análisis de factores detrás del éxito o fracaso escolar debe incluir un análisis de las relaciones de poder que se generan entre padres y maestros resultado de las concepciones históricas y políticas que cada parte tenga del otro (Trueba y Bartolomé, 2000; De Carvalho, 2001).¹⁰

Es ahí, en la relación padres-maestros donde se encuentran las semillas fundamentales para el éxito académico y social de los chicos latinos. El niño que se encuentra entre la casa y la escuela debe pasar constantemente de un ambiente a otro, de un sistema de valores conocido a otro que muchas veces devalúa a la cultura de casa. Los maestros no pueden dejar de lado este nivel de reflexión.¹¹

El modelo de Bronfenbreener también incluye este “paso” entre ambientes bajo las nociones de *transición y continuidad*¹², centrales para facilitar el proceso de adaptación escolar. Dentro de una misma cultura, se espera que el proceso de transición a la escuela se facilite dadas las similitudes en expectativas, valores e idioma entre la casa y la escuela. El caso de los niños de

¹⁰ Así, en el prólogo del libro *Immigrant Voices* Trueba y Bartolomé (2000) proponen que “Para la mayoría de los inmigrantes y otros grupos subordinados en los Estados Unidos llegar a tener una voz representa un proceso a través del cual llegan a conocer el significado de estar en la periferia de la íntima pero frágil relación entre colonizador y colonizado. También significa que el colonizado toma plena conciencia de que tener voz no es algo dado por el colonizador. Tener voz es un derecho humano” (p. ix). (La traducción es mía).

¹¹ Trueba y Bartolomé (2000) insisten en que “Al dejar nuestro legado colonial sin examinar, la mayoría de los educadores aceptan ciegamente modelos de análisis psicológicos que no sólo despolitizan la compleja y contradictoria relación entre los grupos dominantes y subordinados sino que también crea espacios donde la ideología se borra de la discusión y las manifestaciones psicológicas se reducen a la biología”. (p. xii) (la traducción es mía). Estas reflexiones son fundamentales si se piensa que aunque la población infantil se ha vuelto más diversas, la planta docente y administrativa sigue siendo principalmente anglo y monolingüe (García, 1999).

¹² Entendida ésta como “la coincidencia entre las concepciones sobre la educación (o metas del grado escolar que curse el educando) y las expectativas que del niño tengan los padres y los maestros” (Parra y García-Sellers, 2005, p. 11).

otras culturas es más complejo. En una situación ideal, en su conducta inicial el niño refleja en la escuela lo que ha aprendido en la casa. Luego el alumno identifica las diferencias de conducta de su ambiente familiar con la conducta que se espera en la escuela y, gradualmente, llega a un equilibrio entre los dos ambientes. Alcanzar este equilibrio es lo que le permitirá tener logros académicos. Sin embargo, como dije, ésta es una situación ideal ya que en la realidad los niños inmigrantes deben transicionar continuamente entre dos ambientes con pocas similitudes y continuidad. He aquí la complejidad que encierra y conlleva la “diversidad cultural”.

Basada en esta concepción del desarrollo y a partir de su trabajo como directora del Home-School Connection Program, García-Sellers (1996) desarrolló un modelo conceptual para caracterizar los diferentes “lugares” entre la familia y la escuela dónde se puede colocar el niño inmigrante a lo largo de su proceso de adaptación escolar y cultural. Estos “lugares” o patrones se ilustran en la Figura 2 y son: “inadaptado”, “transferido”, “adaptado”, y “adaptado con apoyo”.

INSERTAR AQUÍ FIGURA 2

En el patrón “inadaptado”, no hay puntos de contacto entre la casa y la escuela y el niño lleva a la escuela los patrones de conducta y expectativas aprendidas en casa. Aún cuando los niños pueden tener un gran potencial académico, su conducta se percibe como “problemática” principalmente cuando el maestro desconoce las características del ámbito familiar y el maestro trata de “corregir” conductas “inadecuadas” imponiendo reglas que el niño no necesariamente entiende. En el caso del niño en un patrón “transferido” tampoco hay similitud entre los ambientes de la casa y de la escuela pero el niño adopta los valores y expectativas de la escuela a costa de rechazar aquellos de casa, principalmente su lengua materna. El niño “adaptado” es

aquel que logra identificar ambos patrones de conducta y expectativas y transiciona de la casa a la escuela sin aparente problema. No obstante, el niño constantemente invierte mucha energía en comprender las diferencias y mediar entre ambos ambientes. A la larga, este esfuerzo puede quitarle energía para tener éxito académico de manera sostenida, que es lo que logra el niño “adaptado con apoyo”. En este último caso, padres y maestros logran una buena comunicación para crear una red de apoyo sostenida a lo largo del año académico. El proceso de adaptación y éxito escolar es, entonces, multidimensional y es un proceso triangular (Brizuela y García-Sellers, 1999) entre niño-padres y maestros.

El mayor reto es lograr que padres y maestros concuerden en el cómo y cuándo apoyar al niño. ¿Cómo cruzar los “puentes” de la falta de comunicación que resultan de diferentes concepciones culturales sobre la educación de un niño? La metodología desarrollada dentro del Home-School Connection Program propone tres pasos: 1) identificar el patrón de adaptación en el que se encuentra el niño (inadaptado, transferido, adaptado, adaptado con apoyo); 2) identificar las áreas de discontinuidad o de falta de comunicación entre padres y maestros; 3) proveer un servicio de mediación entre padres y maestros para identificar las metas en común y las acciones a tomar. Esta mediación, que bien puede realizar un maestro (Parra y García-Sellers, 2005), implica facilitar un trabajo de reflexión de dos vías donde ambas partes toman conciencia de sus propias expectativas y las del otro.

Establecer metas en común entre padres y maestros parecería una tarea sencilla ya que ambas partes en general quiere lo mismo: el bienestar y el éxito académico del chico. Sin embargo, anclar esta meta ideal a la realidad cotidiana nos lleva a enfrentar múltiples áreas de desacuerdo. La más obvia es el lengua que debe hablar el niño (¿Debe mantener la lengua de casa o debe hablar sólo inglés para “facilitar” su transición a la escuela? Shapiro y García-Sellers (2003)

identificaron otras áreas de discontinuidad entre padres y maestros: el comportamiento del niño (¿por qué el niño se comporta de diferente manera en la casa y en la escuela?); las expectativas y propósito del grado escolar que cursa el niño (para muchos padres el preescolar es un año donde se aprende la socialización y el juego; no obstante en el sistema americano, se espera que cuando los niños terminen este grado, reconozcan letras y lean patrones básicos, escriban su nombre y entiendan conceptos matemáticos básicos.); participación de los padres en la escuela (en el sistema americano se espera que los padres participen activamente en actividades dentro del salón de clase, eventos escolares y vayan a las reuniones con los maestros. Muchos padres latinos deben aprender esta expectativa, ya que en general, muchos de ellos suponen que la escuela es el espacio de los maestros y confían en ellos para la educación de sus hijos). Por último, durante una estancia de seis meses en la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford (2008) trabajé con padres y maestros de una escuela pública e identifiqué otras áreas de discontinuidad, a saber: el tipo y la frecuencia de las tareas para la casa; la forma en que los chicos resuelven los conflictos con compañeros y la forma en que los padres disciplinan a los niños.

Consideraciones finales

El tema de la diversidad cultural es un tema de suyo complejo que para su cabal comprensión requiere de una reflexión no sólo a nivel del diseño de contenidos curriculares —el cual debe ser colaborativo e inclusivo, social en naturaleza y orientado hacia los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (García, 1999) — sino a nivel de formación de profesores.

La propuesta que he presentado en este artículo a partir de mi experiencia con niños y familias latinas se une a la de muchos antropólogos y psicólogos culturales (todos ellos citados en este trabajo): el éxito académico de niños de grupos minoritarios no es un trabajo individual.

Por el contrario, supone el apoyo de padres, pero principalmente de los maestros, representantes de la cultura dominante. En este sentido, y con respecto del tema de la enseñanza de las ciencias (educativas), es fundamental incorporar en los programas de formación de maestros la noción de que el concepto de *diversidad cultural*, no sólo implica conocer una descripción demográfica, sino que implica, por un lado, un conocimiento sobre quiénes son nuestros estudiantes y sus familias y, por otro, una profunda reflexión sobre nosotros mismos como docentes: nuestras expectativas hacia nuestros estudiantes, nuestro papel en su proceso educativo y nuestra posición ideológica con respecto al grupo étnico al que pertenece el niño.¹³ El gran reto que impone el tema de la diversidad cultural es, pues, la continua reflexión sobre el “otro” y sobre nuestro lugar frente a ese “otro”. Como docentes de la época de la globalización y del nuevo siglo estas reflexiones se han vuelto una prioridad en nuestro que hacer.

Referencias

- Barriga Villanueva, Rebeca, 2010, “Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo xx mexicano, en *Historia de la sociolingüística de México*. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (directores). Volumen 2. El Colegio de México.
- Banks, J. A, 1981, *Education in the 80s: Multiethnic Education*. National Education Association, Washington, D.C.
- , 1996, *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action: Historical and contemporary perspectives*. Teachers College Press, Nueva York.
- Brizuela, B. y García-Sellers, M.J., 1999, “School Adaptation: A Triangular Process”, *American Educational Research Journal*, summer, 36 (2), pp. 345-370.
- Bronfrenbrenner, U., 1979, *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Crawford, J., 1993, *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Bilingual Educational Services. Los Angeles, CA.
- De Carvalho, M. E. P., 2001, *Rethinking Family-School Relations*, Lawrence Erlbaum Associates, Nueva Jersey.
- Díaz, C. F., 2000, *Multicultural Education in the 21st. Century*, Longman, Nueva York.

¹³ Este último punto me parece de particular importancia porque el tema de la diversidad cultural es un tema que ocupa no sólo a los Estados Unidos sino también a México. El tema de la educación intercultural en el ámbito mexicano es un tema con profundas raíces históricas y políticas vigente en nuestros días (para una revisión de las políticas educativas de la población diversa en el México de los siglos XIX y XX se pueden consultar Barriga Villanueva, 2010; Villavicencio, 2010).

- García, E., 1999, *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge*. Second edition. Houghton Mifflin Company, Boston.
- García-Sellers, M. J., 1996, *A conceptual model of school adaptation applied to Hispanic immigrant children*. Manuscrito.
- Immigrant Voices. In Search of Educational Equity*. 2000, E. Trueba y L.I. Bartolomé (eds.) Rowman& Littlefield Publishers, INC. Lanham.
- Kao. G. y Tienda, M., 1995, "Optimism and Achievement. The Educational Performance of Immigrant Youth", *Social Science Quarterly*, 76, no. 1, pp.1-19.
- Nieto, S. y Bode, P., 2008, *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Fifth Edition. Pearson, Boston.
- Nieto, D., 2009, "A Brief History of Bilingual Education in the United States", *Perspectives on Urban Education*, Spring, pp. 61-69.
- Ogbu, U. John, 1992, "Understanding Cultural Diversity and Learning", *Educational Researcher*, vol. 21, no. 8, pp. 5-14.
- Orfield, G., 2000, "Policy and Equity: Lessons of a third of a century of educational reforms in the United States", en *Unequal Schools, Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity in the Americas*, F. Reimers (ed.), The David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University. pp. 400-429.
- Parra-Velasco, M. L. y García-Sellers, M. J., 2005, *Comunicación entre la escuela y la familia: fortaleciendo las bases para el éxito escolar*, Paidós, México.
- Rambaut, R. D., 1995, "The New Californians: Comparative Research Findings on the Educational Progress of Immigrant Children", en *California's Immigrant Children*, R. D. Rambaut y W. Cornelius (eds.), Center for U.S.-Mexican Studies, La Jolla, Calif.
- Shapiro, M. y García-Sellers, M.J., 2003, *Comunicándonos a través de metas en común*, Tufts University, Eliot-Pearson Department of Child Development, 2003.
- Super, C. M. y Harkness, S., 2002, Culture Structures the Environment for Development, *Human Development*, 45, pp. 270-274.
- Valdés, G., 1996, *Con respeto. Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools. An Ethnographic Portrait*. Teachers College Press. Columbia University. Nueva York.
- Villavicencio, Frida, 2010, "Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación. Apuntes para un estudio sociolingüístico de siglo xix", en *Historia de la sociolingüística de México*. Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Butragueño (directores). Volumen 2. El Colegio de México.

Casa y Escuela: Interacción entre dos sistemas culturales

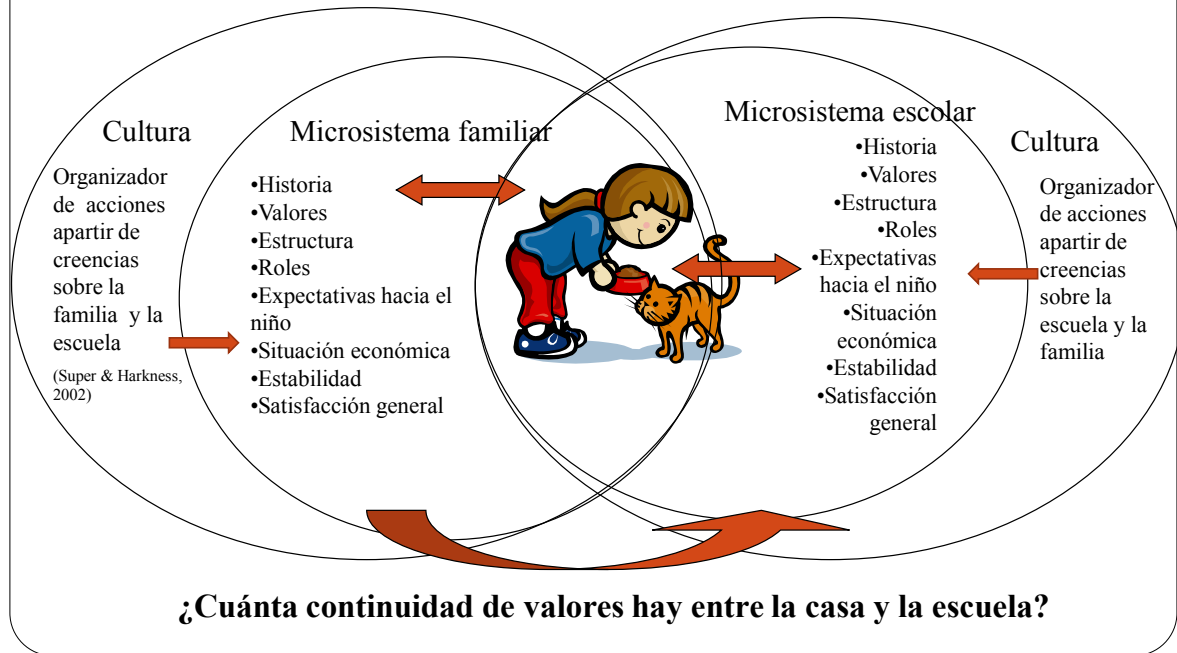


Figura 1. Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrener (1979) para conceptualizar al niño de una cultura diferente entre sus dos ambientes principales, casa y escuela.

Modelo Conceptual de las relaciones entre la casa y la escuela (García Sellers, 1996)

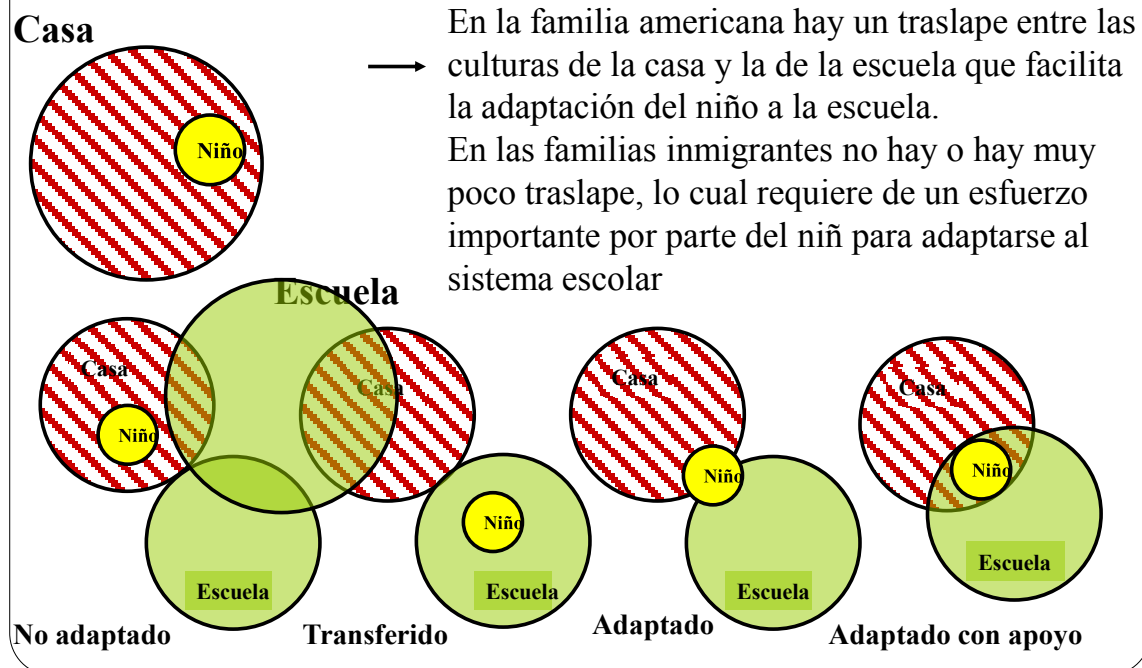


Figura 2. Modelo conceptual de las relaciones entre la casa y la escuela (García-Sellers, 1996)