

Historias de vida e historias lingüísticas: una aproximación a las identidades.

Nogales, T; Oliver, R; Rios, I; y Salez, A.
Departament d'Educació, UJI. Castelló
nogales@guest.uji.es

EMIGRA Working Papers núm. 24
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

Resumen/ Abstract

Desde una perspectiva etnográfica, a través de las historias de vida e historias lingüísticas de niños inmigrados, realizamos una aproximación a sus identidades, como parte constitutiva de la realidad escolar actual. Pretendemos conocer las situaciones de multiculturalidad y plurilingüismo, para formar identidades y contribuir al desarrollo de la convivencia en las escuelas, mediante una metodología interdisciplinar que combina las aportaciones de las Ciencias Sociales, Educativas y Lingüísticas. La aplicación de este estudio es principalmente de tipo educativo, para mejorar la formación inicial de los maestros.

Esta comunicación forma parte de una investigación que se realiza en nuestro Departamento en la que, con un enfoque interdisciplinar, participan las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de la Lengua y Didáctica de las Ciencias Sociales. Adoptamos unas estrategias comunes para construir conocimiento, a fin de integrar las aportaciones procedentes de diversos ámbitos científicos, de manera globalizada y relacional (ALTAVA et al.,1999). Puesto que la realidad es compleja (MORIN, 1994) y que también lo es su conocimiento, asumimos que su aprendizaje requiere la convergencia de distintos clases de saberes procedentes de diferentes ámbitos científicos. En nuestro caso, realizamos aportaciones desde los campos disciplinarios de la Lingüística, la Pedagogía y la Didáctica, y desde el conjunto de las Ciencias Sociales (Historia, Antropología, etc.).

Nuestro objeto de estudio general es la situación escolar de los niños inmigrantes en la provincia de Castellón, las estrategias didácticas y organizativas que existen en la escuela respecto a la educación intercultural y al multilingüismo.

Para lograrlo, en una perspectiva de indagación y acción, dicha investigación pretende dar respuesta a las situaciones de multiculturalidad y plurilingüismo en las escuelas actuales, dentro de la formación (inicial y permanente) de los maestros; todo ello bajo un planteamiento didáctico y académico de una mayor adaptación a la realidad y al proceso de armonización europeas en los programas y metodología docentes.

Palabras clave / Keywords: historias de vida, historias lingüísticas, identidades, multiculturalidad y plurilingüismos escolares, formación de maestros.

Cómo citar este artículo: **NOGALES, T; OLIVER, R; SALEZ. A; RIOS, I** (2007) "Historias de vida e historias lingüísticas: una aproximación a las identidades." *EMIGRA Working Papers*, 24. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **NOGALES, T; OLIVER, R; SALEZ. A; RIOS, I** (2007) "Historias de vida e historias lingüísticas: una aproximación a las identidades." *EMIGRA Working Papers*, 24. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

1. - INTRODUCCIÓN.

Esta comunicación forma parte de una investigación que se realiza en nuestro Departamento en la que, con un enfoque interdisciplinar, participan las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, Didáctica de la Lengua y Didáctica de las Ciencias Sociales. Adoptamos unas estrategias comunes para construir conocimiento, a fin de integrar las aportaciones procedentes de diversos ámbitos científicos, de manera globalizada y relacional (ALTAVA et al.,1999). Puesto que la realidad es compleja (MORIN, 1994) y que también lo es su conocimiento, asumimos que su aprendizaje requiere la convergencia de distintos clases de saberes procedentes de diferentes ámbitos científicos. En nuestro caso, realizamos aportaciones desde los campos disciplinares de la Lingüística, la Pedagogía y la Didáctica, y desde el conjunto de las Ciencias Sociales (Historia, Antropología, etc.).

Nuestro objeto de estudio general es la situación escolar de los niños inmigrantes en la provincia de Castellón, las estrategias didácticas y organizativas que existen en la escuela respecto a la educación intercultural y al multilingüismo.

Para lograrlo, en una perspectiva de indagación y acción, dicha investigación pretende dar respuesta a las situaciones de multiculturalidad y plurilingüismo en las escuelas actuales, dentro de la formación (inicial y permanente) de los maestros; todo ello bajo un planteamiento didáctico y académico de una mayor adaptación a la realidad y al proceso de armonización europeas en los programas y metodología docentes. Nuestros objetivos generales se han formulado de la siguiente manera:

- 1 Dar forma a las relaciones entre la escuela y la universidad, a través de colaboraciones en la formación inicial y permanente. Son dos ámbitos intrínsecamente unidos que ven dificultada su comunicación por múltiples causas.
- 2 Buscar metodologías universitarias que nos permitan conocer mejor las realidades de las aulas escolares, como formas concretas de establecer conexiones de la universidad con su entorno, en este caso el específicamente educativo.
- 3 Formar a maestros que estén preparados para abordar la realidad plurilingüe y pluricultural de la escuela.

En todo el trabajo llevado a cabo el marco teórico viene dado por los presupuestos de la educación intercultural e inclusiva, de tal manera que posibilite el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible (SALES y GARCÍA, 1997), desde donde se creen condiciones favorables para construir nuevas identidades que permitan la adaptación presente sin renunciar necesariamente a las culturas de origen.

Partimos de los referentes a la educación multilingüe en la sociedad actual (CUMMINS, 2002; VILA ET ALT. 2006) y de la perspectiva etnográfica para acercarnos a las realidades del aula como organización y de los hablantes. Hasta ahora, la formulación de propuestas de cariz intercultural en la formación inicial de los maestros no ha sido una preocupación generalizada. Sólo a través de la formación permanente se han intentado cubrir unas deficiencias que impedían abordar la actividad



escolar con éxito. En nuestro entorno más inmediato, los docentes han tenido que realizar de forma asistemática y voluntarista tentativas para superar las dificultades procedentes de la presencia de lenguas y culturas diferentes en las aulas. Tenemos grandes deficiencias en la formación, y nuestra responsabilidad como formadores universitarios se ha de concretar en acciones de búsqueda en este campo (JORDAN et al., 2000).

2.- OBJETIVOS DEL TRABAJO

Así pues, entendemos que es imprescindible formar a los profesionales de la educación en competencias interculturales. El objetivo concreto de esta comunicación se basa en el estudio de cómo establecer mecanismos de conocimiento de la cultura vital de los niños y aprovechar dicho conocimiento para ayudar a formar identidades y contribuir de forma inclusiva al desarrollo de la convivencia en las escuelas.

Con ello se pretende contribuir a la mejora de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, para que se sientan capacitados y comprometidos con un necesario cambio institucional hacia escuelas que aborden la diversidad cultural como recurso enriquecedor y emancipador y no como déficit que hay que compensar o como estereotipos que se reproducen inevitablemente. Una perspectiva sociocultural, en la que se contempla el entorno y la historia del grupo social como parte esencial de la construcción social de cada persona nos obliga a repensar nuestros planteamientos como docentes para indagar metodologías que ayuden a comprender la identidad en construcción y las deficiencias que la escuela y el docente puede subsanar en la construcción de la mentada identidad (VELASCO y DÍAZ, 1997; WOODS, 1997).

Pretendemos contribuir al diseño de un modelo de formación del profesorado basado en la comunicación en las aulas, que cabría incorporar de forma habitual como manera de acceder a las culturas y a los conocimientos lingüísticos de los niños, de forma que éstos se integren en el conocimiento compartido de maestros y alumnos, y que permita, incentive y ayude a la formación de una nueva identidad. Es decir, una nueva identidad formada a partir de lo que son o han sido los alumnos, y que ha de incorporar las formas de vida, las lenguas y el imaginario colectivo de su entorno (VILA et al., 2006)

Por todo lo expuesto hasta aquí interesan, en primer lugar, las historias de vida de los niños y sus historias lingüísticas, para conocer lo esencial que ya se comparte y lo específico que hay que conocer y acoger (PUJADAS, 1992). Para saber qué les preocupa y qué les ilusiona, qué han vivido y qué quieren vivir ahora, qué son a través de toda su historia y a qué están dispuestos a llegar en su nueva situación vital.

Desde el punto de vista de la construcción de la identidad plurilingüe, queremos poner de manifiesto el itinerario a través del cual los niños toman conciencia de lo que saben y de lo que hacen con las lenguas que conocen. A través de la actividad lingüística en el ámbito escolar y social, queremos aprender sus comportamientos y sus expectativas. Y poner toda esta información al servicio de los maestros, para que no olviden que en cada caso particular tendrán que investigar la historia de su alumnado para establecer comprensiones que posibiliten el aprendizaje. Desde este punto de vista nuestra perspectiva constituye también una forma innovadora de aproximarse a la



realidad escolar y a la formación de los maestros.

(CUMMINS, 2002; VILA, 2006; GALLARDO y otr., 2002).

3.- METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica utilizada es la resultante de una combinación de principios, métodos y técnicas procedentes de los campos de las Ciencias Sociales, las Educativas y las Lingüísticas, como uno de los productos del enfoque interdisciplinar al principio expuesto: historias de vida, historias lingüísticas, entrevistas, etc.

Estamos en la segunda fase de nuestra investigación, en la que hemos virado hacia el método biográfico como forma de conocimiento de la realidad escolar a conocer. Desde las fuentes orales en las que se han convertido las niñas y maestras entrevistadas, hemos tratado sus vidas como historias y hemos construido con ellas historias de vida y lingüísticas, entendidas como relatos de acontecimientos secuenciados en un antes y un después, en el marco de sus grupos sociales primarios de referencia (familia, escuela), alcanzando un conocimiento más profundo de lo social de sus vidas, en la medida en que permite captar mejor la complejidad del ámbito a estudiar que otros métodos, aunque en complementariedad con ellos (PUJADAS, 1992).

Así, las unidades de observación básicas están formadas por el contenido de esas entrevistas realizadas a los niños, convertidas en historias de vida e historias lingüísticas. Las entrevistas se han trascrito a partir de las notas de campo tomadas por las investigadoras, por tanto no ha sido una transcripción literal, ya que no se pudieron grabar en audio. Con estas historias de vida se está creando un corpus que sirva a medio o largo plazo como materiales educativos para las escuelas y para la universidad, al servicio de los maestros en formación y en ejercicio.

Como hilo conductor, se han buscado referencias a las vivencias de las niñas en relación a su entorno natural y social vivido: los espacios, los grupos, los recursos, los hábitos y costumbres de sus estilos de vida, las lenguas utilizadas, sus secuencias temporales, etc.

Esta entrevista, que ha constituido la técnica principal para la recopilación de datos primarios en nuestro trabajo, la entendemos como un acto comunicativo que van construyendo entrevistado y entrevistador (GOETZ y LECOMPTE, 1988). A partir de la entrevista semiestructurada, con una guía que ha orientado la información que deseábamos obtener, hemos ido ampliando a otras versiones, como la entrevista focalizada, con información previa sobre los rasgos culturales generales de los entrevistados, para seguidamente configurarlas como historias de vida (combinación de la visión sincrónica con la diacrónica). Estas últimas con diversas variantes principales: biografías escolares y biografías lingüísticas, imbricadas en las segundas en las primeras.

El contenido de las entrevistas ha sido triangulado con las maestras de las niñas y con una persona de nacionalidad rumana, maestra de profesión, para contrastar los rasgos identitarios que aparecen y la interpretación que el equipo investigador le otorga a cada aspecto sustancial.



4.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS: RASGOS IDENTITARIOS

Nuestro análisis se basa en cuatro de las entrevistas realizadas a niños de distintas nacionalidades, a partir de las cuales hemos reconstruido su historia de vida, con un capítulo diferenciado de su historia lingüística. Han sido tres niñas (dos de once años de edad y una de diez) y un niño (de once), todos ellos de Rumanía y escolarizadas actualmente en el mismo colegio. Dicho colegio es un Centro de Actuación Educativa Singular, situado en uno de los barrios periféricos de Castellón, al que asisten niños procedentes de diversos núcleos de población, dispersos entre ellos, y en el que no hay conflictos especialmente graves, a juicio de todos los que trabajan y conviven en él.

Para detectar posibles rasgos de identidad nos hemos basado fundamentalmente en conceptos y categorías de análisis procedentes del conjunto de las Ciencias Sociales, de la Lingüística (socio-lingüística) y de la Organización Escolar, dadas las áreas de conocimiento de procedencia del equipo investigador, según hemos dicho anteriormente. Estos conceptos y categorías han sido los siguientes:

- 1 -Desde el conjunto de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Antropología, Sociología, etc.), nos hemos centrado en algunas de las principales dimensiones de aquello que configura ‘lo social’, la vivencia que los niños tienen de ello: principalmente el espacio vivido, los grupos sociales a los que pertenecen y las relaciones que mantienen en ellos, los hábitos y costumbres, los recursos económicos, las vivencias políticas y el tiempo vivido.
- 2 -Desde la Lingüística, una visión diacrónica de las lenguas conocidas (bajo el prisma del plurilingüismo), el momento en que se inició el aprendizaje de cada una de ellas y las formas en que se ha realizado, las expectativas futuras (explícitas o implícitas) y la evolución general habida.
- 3 -Y desde la Organización Escolar, las formas de escolarización que los niños han tenido tanto en los países de origen –para este caso, Rumanía– y en Castellón, donde actualmente viven. Son básicamente descripciones de vivencias de los niños, complementariamente a las actitudes y acciones de los maestros y el colegio en su conjunto. También, las experiencias de inclusión y exclusión que han podido tener, señalando las barreras que hayan funcionado como mecanismos exclusivos o los factores inclusivos que se hayan encontrado. Concluyendo con las diferencias globales de tipo cultural y lingüístico que descubrimos.

Una sinopsis de las cuatro historias nos aproxima a los protagonistas de nuestro estudio:

1.- Nicoleta es una niña rumana de once años de edad, que vino a España cuando tenía nueve, en un viaje en avión que recuerda muy bien. Vino a España con su primo y, al llegar, se reunieron con sus padres, que ya estaban viviendo en Castellón. Está adaptada a su nueva vida, aunque sigue añorando su vida anterior. En la escuela, se lleva bien con sus compañeros y con su maestra, a la que aprecia mucho. Le gustan las lenguas y quiere viajar para aprender nuevos idiomas. Habitualmente, habla el rumano y el castellano, el valenciano solo en algunos momentos. Tiene ganas de volver a Rumanía para visitar a familiares y amigas que siguen viviendo allí.



2.- María es una niña rumana de diez años de edad, que vino a España con sus padres cuando tenía nueve, en un viaje *muy largo* en coche que recuerda bien. Vive en Castellón desde entonces y le gusta. Su relación con los compañeros y la maestra es buena, pero ahora a los que tenía en Rumania. Las asignaturas que más le gustan son la educación física y las matemáticas. Habla el rumano y el castellano, habitualmente. El valenciano lo habla en clase y, a veces, en casa para que sus padres lo aprendan. De mayor, le gustaría ser maestra de educación física porque le encanta el deporte y le gustaría vivir en España o en Rumania. Tiene ganas de viajar a Rumania para visitar a sus primos y sus amigas.

3.- Florin es un niño rumano de once años de edad, que se vino a España cuando tenía cinco, en un viaje que recuerda bien, junto a su padre, en un tren en el que *ya no cabía nadie más*, cargados de equipaje. Se reunieron con su madre y su hermano dos años mayor que él, que se habían venido el año anterior. En Castellón ha vivido en dos casas y ha ido a dos colegios. En el primero tuvo problemas graves de adaptación por posible acoso de algunos compañeros. En el segundo está muy a gusto y se siente confiado, tanto con los compañeros como con los maestros. Su padre murió en un accidente laboral hace dos años. Va todos los veranos a Rumania con su hermano y su madre. Y tiene proyectos a medio y largo plazo (seguir estudiando) para seguir viviendo en los dos países. Habla el rumano y el castellano habitualmente. Menos, el valenciano. Conoce el inglés y algunas palabras sueltas de francés e italiano.

4.- Ioana es una niña rumana de once años de edad, que se vino a España cuando tenía nueve y medio, en un viaje con su madre, para visitar a su padre que se había venido a trabajar a Castellón, y de donde no ha salido desde entonces. Vive pasmada este corte brusco con Rumania y los suyos, y la adaptación le resulta traumática, aunque se siente muy bien tratada por compañeros y maestros, y arropada por los amigos rumanos que viven aquí. Le gustan mucho las Matemáticas y el Inglés, que son iguales que en Rumania. Va asumiendo expectativas a medio plazo, para vivir y estudiar en Castellón. De mayor se imagina siendo maestra, abogada o arquitecta, pero no es capaz de verse fuera de Rumania, a donde daría cualquier cosa por volver aunque sólo fuera un instante.

Una lectura transversal del conjunto de estas historias, basada en las mencionadas categorías de análisis nos ofrece las siguientes pinceladas:

* El espacio vivido de estos niños básicamente es el de las casas familiares, las escuelas, las calles y la población que han habitado. Todo en plural, entre Rumania y Castellón. No hay por lo tanto una vinculación especial a ninguno de estos ámbitos como referencia espacial única, lo que, por una parte, posibilita la flexibilidad de una apertura cosmopolita como actitud general en la vida, pero, también, riesgos de desarraigamiento y dificultades de adaptación a medio y largo plazo.

Florin y Nicoleta tienen una buena representación del espacio, de la localización y situación de los que son para ellos los principales mojones de sus espacios vitales, tanto en la pequeña escala de las casas, escuelas y calles, como en la grande de los itinerarios entre Rumania y España, y los países que hay entre ambas, lo que puede ayudarles a crear relaciones emocionales entre sus dos mundos, y favorece los aprendizajes espaciales en el currículo escolar, por los que Florin siente gran motivación.



Es lo contrario que le ocurre a una de las niñas, Ioana, caso en el que existe una correlación entre el recuerdo fragmentado del itinerario entre ambos estados y la vivencia de corte brusco de separación entre ellos, con implicaciones emocionales y en el comportamiento escolar patentes.

* Los grupos sociales a los que principalmente pertenecen nuestros niños es el de su familia nuclear, con la que han inmigrado, a la que se suma su familia extensa, una parte de la cual frecuentemente también ha venido a Castellón, y con fuertes vínculos con la que se ha quedado en Rumanía. Otros compatriotas inmigrados asumen funciones de esa familia extensa, mezclándose los lazos familiares con los nacionalistas, alcanzando un grado elevado de relaciones primarias (sangre y sentimientos).

El otro grupo social importante es el de la clase, en la escuela, con los compañeros y los maestros, donde experimentan relaciones afectivas de distinto signo: Florin ha tenido experiencias de algún tipo de acoso, y Ioana ha vivido angustiada por la comunicación a través de unas lenguas que no conocía, y donde la suya no le servía. Nicoleta y María se han adaptado bastante bien, aunque a María le ha costado un poco más. Todos se sienten muy bien acogidos por los compañeros y los maestros en la actualidad.

Éstos encuentran que los niños rumanos que llegan ya escolarizados, suelen ser más disciplinados y distantes en el trato con los maestros, *como ‘antes’ lo hacíamos aquí*.

* Las experiencias económicas, semejantes a los niños autóctonos en cuanto a pequeños ahorros para sus gastos de chucherías y revistas, incluyen la conciencia de que el desplazamiento ha sido motivado principalmente para trabajar y ganar más dinero, con el fin de enviar remesas a Rumanía, ahorrar y comprar un piso (como forma de vivir mejor y de invertir). Y comprar más cosas en las tiendas e hipermercados abarrotados de productos, con una amplísima gama de variedades en la oferta. Entran así en contacto directo con las posibilidades de aumento de calidad de vida y con las formas consumistas propias de las sociedades más avanzadas.

* Los hábitos y costumbres son muy similares entre ellos, tanto en Rumanía como en Castellón, y las escasas diferencias que encuentran las reducen a algunos platos de comida típicos, como el *sarmale* (carne picada con arroz y verduras) o el *patrunjel* (planta que suele ir acompañada de albondigas), a la mayor proximidad con la naturaleza, o los ritos religiosos, diferentes algunos católicos de los ortodoxos. El fútbol o el ordenador e Internet son espacios de ocio tanto allí como aquí.

* Las vivencias que de la dimensión política de la sociedad aparecen son huellas lejanas pero perceptibles del mayor grado de sumisión y austeridad institucional procedentes de los recién desaparecidos régimes autoritarios del Este, y con procesos de modernización semejantes a los occidentales, pero con ritmos más lentos, por una parte. Y, por otra, la identificación nacionalista que manifiestan: son rumanos: sobre todo, porque están fuera de Rumanía (la lejanía de su tierra, definición por el espacio exterior a su país) y porque hablan el rumano.

* Y respecto a la dimensión temporal vivida, en las historias de vida construidas a partir de las entrevistas hay un pasado, un presente y un futuro explicitados. La entrevista ha ayudado intencionalmente a crear estos tres momentos fundamentales,

muy interrelacionados. Hay sucesiones, duraciones, cambios, ritmos, por lo tanto dinamismo, tanto en la representación del pasado como del presente que se rememoran y construyen en la misma conversación de la entrevista, lo que puede favorecer expectativas dinámicas y cambiantes para el futuro. En Ioana hay un impacto muy fuerte en el presente (en vías de superación palpable) que tiende a marcar una gran frontera entre él y el pasado, lo que puede reforzar su (del pasado vinculado a Rumanía) idealización patológica y el estancamiento del presente, anulando o disminuyendo las expectativas de futuro. En María y Nicoleta, observamos una visión del espacio interrelacionada, en la que se crean fuertes vínculos entre el presente y el pasado.

* Todos los niños son plurilingües, con distinto grado de conciencia de ello para cada caso. Su primera lengua ha sido el rumano, aprendida en el entorno familiar y social más próximo, que aquí se va quedando como lengua de uso en espacios privados (en la familia y algunos amigos y compatriotas), que refuerzan con lectura de cuentos o cartas que escriben a abuelos, tíos y primos que se han quedado allí.

El castellano es su segunda lengua, aprendida a través de hermanos mayores y los compañeros de la escuela, generalmente otros rumanos que llevan más tiempo en España y sirven de intérpretes. Es la principal lengua utilizada en su ámbito académico y público en general.

El valenciano es la tercera lengua, aprendida fundamentalmente en la escuela, donde la utilizan ocasionalmente con la maestra. También la oyen en la calle, donde no la suelen utilizar.

El inglés es la cuarta lengua en su vida diaria. La segunda que conocieron en la escuela infantil de Rumanía, sin aplicación a contextos de la vida diaria, a diferencia de lo que hacen con el valenciano. Sí la aplican a través de los ordenadores e Internet.

Otras lenguas conocidas por el niño son el francés y el italiano: sabe que existen, conoce palabras y frases concretas, lo que le ayuda a reforzar la familiaridad cognitiva con el plurilingüismo, como parte natural de la realidad, ampliando la perspectiva lingüística y, a través de ésta, su mirada del mundo.

Otros lenguajes, otras vías de comunicación interconectadas con las lenguas, que ayudan a la comunicación con el entorno y de manera específica entre ‘allí’ de Rumanía y ‘aquí’ de Castellón, y que sirven como puente de lenguas son: el de sus cuerpos y movimientos (lento para el chico, marcados por la huella del impacto en Ioana); el cartográfico de los mapas para él, o el del fútbol; el de las matemáticas (tan difíciles en rumano como en valenciano o castellano para él; tan estupendas para Ioana, tabla de salvación emocional junto con el informático cuando se sumergió en este nuevo mundo de lenguas extrañas); el de la informática e Internet, muy motivador para todas; el visual y auditivo de las revistas y películas; el de los silencios (de la represión del primer colegio, doloroso en él; de no entender las principales lenguas –valenciano, castellano– al principio Ioana).

Las expectativas implícitas que aparecen sobre estas lenguas son las de mantener



el rumano como lengua coloquial, con refuerzos aislados de algunas lecturas y escrituras; mantener y perfeccionar el castellano, convirtiéndose en su principal lengua culta y de comunicación con los no rumanos; mantener y perfeccionar el valenciano, a caballo entre el mundo académico y el de calle; mantener y perfeccionar el inglés, sobre todo en el mundo académico; y, en conjunto, luces y sombras de disglosias superpuestas entre ellas y con el plurilingüismo.

En general, estas niñas han evolucionado desde el monolingüismo rumano al plurilingüismo asociado a la migración, lo que les otorga un abanico amplio de posibilidades de comunicación, en la medida en la que se aproveche adecuadamente este potencial. Aparece así una expansión lingüística en conexión a la espacial, la económica, la mental y la cultural, con lo que de hecho se amplía el horizonte vital de estos chavales.

5. COMPARTIMOS LA MIRADA: TRIANGULACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Vistas así estas historias de vida e historias lingüísticas, lo que consideramos como principales barreras excluyentes son el impacto de la separación brusca de los suyos en Ioana, lo que se traduce en una posible vivencia inconsciente de engaño. En Florin, la muerte de su padre en accidente laboral, asociada a situaciones de injusticia y abusos por parte de la empresa para la que trabajaba, tal vez vivenciadas en relación a su diferencia cultural, que quizás condiciona su elección profesional de futuro, la de estudiar *para abogado, para ayudar a la gente inocente*; o su presión y posible acoso en la primera escuela a la que asistió en España, con situaciones de fuerte indefensión. Para todos, el riesgo de excesiva separación entre los ámbitos privados y los públicos, y las lenguas especialmente implicadas en cada caso, condicionando divisiones internas muy marcadas, que revertirían en un desarrollo personal integral con deficiencias importantes, lo que dificultaría la subsiguiente integración social, y la escolar como parte importante de ella. O los riesgos de comportamientos consumistas propios de los países occidentales, vividos por estos niños de golpe, y por ello con posibilidades de menor asimilación: zambullirse de golpe en el país de jauja. O los inconvenientes de los mecanismos de guetos que a veces actúan en el conjunto de compatriotas rumanos respecto a la población autóctona.

Entre los factores que pueden favorecer la inclusión parecen destacar el plurilingüismo y el potencial comunicativo que con él pueden desarrollar, si realizan un aprendizaje significativo. La gran plasticidad que pueden desarrollar en el aprendizaje de estas lenguas. Y, en relación con ello, el conjunto de sus lenguajes – puente que funcionan como mecanismos de tipo transcultural. Para Florin, su gusto por el estudio del espacio, que puede nuclear los otros factores, como soporte más tangible de las otras dimensiones de su vida. Para Ioana, la agudeza de observación y gran conciencia de sus situaciones en relación a su edad. Para Nicoleta, su interés por los idiomas, que facilitará la relación personal y afectiva en los diferentes ámbitos de socialización. Para María, la asimilación de un posible cambio de espacio futuro, que la ayudará a comprender y aceptar posibles modificaciones en su vida. Para todos, el hecho de que haya muchos rumanos en Castellón que puedan ayudar a contextualizar el mantenimiento de sus raíces de forma no alienante. O la mejora evidente de las condiciones materiales de vida que la migración les reporta y de la que los niños son



conscientes.

Para acabar, observamos que el conjunto de las diferencias culturales es muy escaso, salvo en algunos rasgos de la comida o de las costumbres percibidas como ‘más brutas’ ‘allí’, lo que implícitamente conlleva una imagen de menos civilizados para los rumanos, o el horario escolar más extenso, algunos nombres, etc. La maestra rumana observa cómo se están mezclando rasgos de las distintas culturas (de procedencia, de acogida), y las grandes diferencias entre las adaptaciones de los niños y las de los adultos. De todas formas, en conjunto escasa diferenciación o al menos de la representación de la diferencia, atribuida en parte al hecho de que españoles y rumanos somos europeos, de tradición romana-cristiana, con lenguas romances, pero también a los fenómenos de globalización, uniformización y aculturación propios de las últimas décadas.

Sí son diferentes los idiomas (aunque su tronco originario no lo sea: romance), el conjunto de las lenguas conocidas por los niños, y las cargas emocionales y culturales que conllevan y por tanto los mundo a los que ellas pueden dar acceso.

Desde la información complementaria de los maestros, rescatamos la expresión *como antes nosotros aquí*, que se repite con cierta frecuencia al intentar explicitar las semejanzas y diferencias. Y nuestra reflexión es ¿cuándo es ‘antes’? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Dónde es ‘aquí’? Las respuestas que suponemos son: ‘antes’, se refiere a los tiempos del franquismo y de las sociedades tradicionales, o sea, antes de la modernización de nuestras sociedades, que en España tuvo lugar durante los años sesenta. ‘Nosotros’, a las generaciones nacidas antes de los años setenta, antes de la democracia. ‘Aquí’, a España y Europa occidental, el primer mundo. Según estas premisas, las diferencias culturales existentes están en estrecha relación a las diferencias del grado de desarrollo de las sociedades en general. Para el caso de países como Rumanía, además, a las divisiones del mundo entre el Norte y el Sur, el Este y el Oeste. Esta última ya no está, pero quedan sus efectos todavía, visibles incluso en los niños que han nacido después de la caída del bloque comunista. Es decir, las historias individuales de los niños y de sus micro-grupos a los que pertenecen se nos muestran entrelazadas en las macro historias nacionales y del mundo.

6.- CONCLUSIONES

Respecto a las identidades de las niñas, estas historias de vida e historias lingüísticas nos ayudan mucho a comprender parte de algunos procesos de cambio social en las nuevas identidades sociales que se están construyendo, como consecuencia del impacto de las migraciones masivas a una escala desconocida, especialmente por los ritmos rápidos con los que se produce y por la rapidez en la transmisión de sus consecuencias, cual efecto mariposa, en el mundo globalizamos en el que vivimos.

Tanto lo que han sido como lo que son nos aparece como identidades complejas, con ambigüedades, contradicciones y fronteras muy borrosas, por lo tanto en construcción, muy dinámicas y cambiantes, por lo que pueden seguir cambiando en un sentido inclusivo o exclusivo en el marco de sus ámbitos sociales. Dentro de éstos, las



experiencias educativas ocupan un lugar primordial, que de este modo se convierte en un espacio socio-educativo privilegiado de acción. En la medida en la que el lenguaje no sólo refleja la realidad social, sino que también la construye, los distintos tipos de comunicación y sus códigos (un plurilingüismo en sentido muy amplio: las lenguas y los lenguajes-puente arriba descritos) desempeñan una función de socialización muy importante, y el rápido aprendizaje que los niños suelen realizar los convierte en una vía de actuación educativa prioritaria.

Y en relación a la utilización de los resultados de nuestro trabajo para la formación del profesorado, la principal conclusión que se extrae del análisis de las entrevistas es que el desconocimiento general de las historias de vida y lingüísticas de los niños impide el aprovechamiento de sus experiencias y de sus conocimientos vitales y lingüísticos. Con ello la escuela apoya sus actividades en la incomprensión de los fenómenos que ocurren en el aula. Al destacarse y conocerse los principales rasgos de la vida de los niños, éstos pueden incorporarse al imaginario docente y pueden servir como puntos de partida para la concreción del currículo y de las relaciones en las aulas. Una metodología docente en la que se incorporen actividades de entrevista a los niños y sus familias podría dar resultados en el aula respecto a la comprensión de significados y a la reconfiguración de las identidades individuales y colectivas. Con detalle hemos destacado más arriba cuáles son las principales implicaciones y aprovechamiento.

Finalmente hay que destacar que la propia actividad de investigación ofrece al equipo una perspectiva de conocimiento de la realidad que debe aprovechar para incorporarla al currículo de formación de maestros en todas sus dimensiones, aún de forma implícita.

7.- IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Las implicaciones fundamentales que queremos extraer son de carácter educativo, puesto que el análisis de las historias de vida y lingüísticas nos permite la mejora de la formación de los profesionales de la educación, tanto como método como material didáctico. Así, proponemos utilizar los relatos de vida en la formación inicial de los maestros, en las distintas áreas de conocimiento y sus correspondientes asignaturas (Didáctica de la Lengua, Didáctica General, Organización Escolar, Didáctica de las Ciencias Sociales, y otras). El relato o la historia de vida como método de exploración y comprensión de la realidad plural y diversa que existe en cualquier escuela, propicia un enfoque intercultural transversal a la formación inicial del profesorado. Podemos partir de dichas historias de vida como material docente que sirva como recurso para la investigación-acción, atendiendo la diversidad cultural desde la práctica y en primera persona, no sólo desde los grandes principios teóricos del modelo intercultural.

Como instrumento de formación, puede aplicarse a

- análisis crítico del concepto de identidad cultural: frente a concepciones muy anquilosadas y decimonónicas de la identidad cultural, los relatos de vida nos acercan a un concepto mucho más dinámico y abierto, más cercano al mestizaje y la pluriidentidad.
- mejor comprensión de las interacciones comunicativas: el propio



proceso de elaboración y análisis de los relatos nos facilitan la empatía y los procesos de escucha activa, esenciales para la mejora de la comunicación intercultural en el ámbito educativo.

- El desarrollo de los contenidos formativos de las distintas disciplinas que en currículo de Maestro abordan el tema de la diversidad cultural:: Lengua, Ciencias Sociales, Didáctica, etc.

En definitiva, este trabajo puede ayudar a mirar el aula y a sus participantes de otra forma, puesto que detrás de cada niño hay una historia de vida. Y esto puede servir tanto a la formación inicial como continua de los maestros. El desarrollo de relatos de vida en las escuelas por parte de los alumnos y de los profesores puede ser un excelente ejercicio de autoconocimiento e intercambio cultural, que nos permitirá conocernos en profundidad y sin los tópicos frívolos que a menudo rodean las actividades interculturales escolares. Nos acercará a una realidad compleja, global y llena de matices. Nos entroncará con la tradición oral, el mito como expresión cultural y nos permitirá recuperar toda una pedagogía narrativa que enlaza perfectamente Historia, Cultura, Lengua y Didáctica. Así los relatos de vida, como los diarios docentes o los de aula, son instrumentos de la memoria histórica, de la recuperación del autoconcepto y de la formación plural y compleja de la identidad cultural.

De esta manera, el punto de partida sobre el conocimiento de las lenguas de los niños y sus diferentes historias, debe ayudarnos a plantear al profesorado una perspectiva diferente a la actual, aún muy mediatisada por el monolingüismo o, como mucho, por el bilingüismo presente en nuestro entorno. Considerar una nueva identidad lingüística, que puede llegar a ser modelo de la que tendrán muchos de nuestros jóvenes en un futuro, puede ayudar a entrar en dinámicas de apertura frente a las nuevas necesidades, a responder frente a las orientaciones europeas sobre el multilingüismo en la escuela. También, ayudar a crear una Historia Escolar (MAESTRO, 1992), en la que los sujetos sean los niños (perfil de una tendencia historiográfica específica dentro de la Historia del Tiempo Presente), que puede actuar como coadyuvante en la construcción de las nuevas identidades.

Referencias.

AGUADO, T. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDEMadrid

ALTAVA, V., PÉREZ SERRANO, I.; RÍOS GARCÍA, I. (1999) "La interdisciplinariedad como instrumento de formación del profesorado" en *Revista Electrónica de Formación del profesorado*, 2 (1), 1999. <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

CUMMINS, J (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos culturas*. Madrid: Ediciones SM



fuegos. Madrid.Morata.

GALLARDO, I.M.; PÉREZ, I.; RÍOS, I.; ALATAVA, V. (2002): "La reflexión como motor de cambio en el aula" en *Investigación en la escuela*. N. 47 ISSN 0213-7771, pp. 105-112

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.Madrid.

JORDÁN, J.A. et al. (2001): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid.Catarata-MEC

MAESTRO, P. (2000):) "Didactica de la historia, historiografía y enseñanza", en VVAA;*Enseñar la guerra? Conflictos bélicos del siglo XX*. Íber.Grao.

MERCER, N. (1992). *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós.Barcelona.

MORIN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.Barcelona.

PUJADAS MUÑOZ, J.J. (1992); *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid.CIS.

SALES, A. Y GARCÍA, R. (1997): *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao. Desclée De Brouwer.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

VELASCO, H. y DÍAZ, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid. Trotta.

VILA, I., SIQUÉS, C.; ROIG, T. (2006): *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC

Agradecimientos: a las niñas entrevistadas, cuyos nombres han sido sustituidos por pseudónimos; a sus maestras (M.G. y I.C.); a la dirección del colegio I.C. de Castellón; y a Olivia David.



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)