

Haciendo visible lo invisible en los encuentros humanos. Código, identidad y educación intercultural¹

María Borgström²

Traducción: Silvina Pereyra³

Resumen

La Educación Intercultural, en mi opinión, tiene como uno de sus principales objetivos hacer visible lo invisible en los encuentros humanos. Lo invisible incluye los significados de la comunicación que están implícitos para los individuos o grupos, y por lo tanto, una de las premisas para la comunicación efectiva es comprender lo implícito en el encuentro humano. Los individuos y los grupos usan diferentes códigos para comunicarse. El código puede ser visto como un acuerdo no escrito que está ligado a varios contextos sociolingüísticos y culturales en los cuales los individuos o grupos desarrollan su identidad. Así, la identidad se construye a través de un proceso que tiene lugar en interacciones

con los otros significativos dentro de los contextos en que los individuos y grupos residen, se buscan, o se enfrentan. Los códigos están ligados a diferentes discursos y doxa. El discurso puede ser visto como un lenguaje en uso dentro de un grupo específico. Doxa es la representación mental de cómo el mundo social es y cómo debería ser. En este artículo, utilizaré ejemplos de mi investigación para arrojar luz sobre cómo un profesor o instructor puede tener un intercambio más gratificante estrechando las diferencias culturales, sociales, y lingüísticas si es consciente de los varios códigos y doxa usados por sus estudiantes en diferentes situaciones.

Palabras clave: Educación Intercultural - Código - Doxa - Identidad - Discurso.

Fecha de Recepción: 15/03/14
Primera Evaluación: 15/04/14
Segunda Evaluación: 10/05/14
Fecha de Aceptación: 15/05/14

Introducción

La educación intercultural se ha desarrollado a partir de la diversidad que existe en el contexto educativo. Esta diversidad se debe principalmente a la migración internacional, la globalización cultural del mundo y las personas que huyen a causa de la guerra o de la persecución. Gorski (2010) considera que las prácticas de pedagogía intercultural a menudo no toman suficientemente en cuenta la existencia de diferentes jerarquías sociales y políticas. La raíz de esta deficiencia está en que muchos docentes no son conscientes del contexto socio-político dentro del cual operan y lo que esto significa en relación a su propia práctica. La toma de conciencia del contexto socio-político en el cual los docentes actúan y el discernimiento de que la gente es educada en diferentes contextos y puede tener diferentes perspectivas y valores son requisitos claves para que los encuentros exitosos entre la gente y los grupos puedan llevarse a cabo. Sensibilizar a los educadores acerca del contexto socio-político, por lo tanto, se convierte en el modo de hacer visible lo invisible en los encuentros humanos.

Mostrar o esconder lo que expresas es el título de un estudio que realicé en Barcelona (Borgström, 2006). En ese trabajo, se analiza cómo los jóvenes marroquíes que son socializados en diferentes idiomas y culturas expresan su identidad ante los valores que caracterizan a la sociedad española y a la herencia cultural marroquí de sus

padres. Lo que distingue a estos mundos, entre otras cosas, abarca a la religión, el idioma y la manera de ver la vida y el mundo. Además, hay una relación histórica entre Marruecos y España. Como sabemos, los musulmanes árabes y los bereberes conquistaron y ocuparon España por cuatrocientos años. Ha sido y aún es debido a este hecho histórico que existen muchos prejuicios acerca del *otro* por parte de ambas perspectivas, la española y la marroquí. En Marruecos, la palabra 'burka' denota a los españoles y europeos de segunda clase. En España, a los marroquíes o bereberes se les dice 'Moros'. La palabra 'Moro' proviene del latín 'Maurus' y fue originalmente una connotación puramente geográfica, es decir, estaba dirigida hacia las personas originarias de Mauritania Tingitania, que era una provincia romana. El término 'Moro' hoy expresa sentimientos de amenaza y se basa en la imagen de *inmigrante y fundamentalista* como si fuera lo mismo (Dieste, 1997).

Las imágenes que muchos españoles tienen del 'Moro' reflejan un tipo de conciencia colectiva y se traducen en la vida diaria a través de los medios masivos de comunicación, la política, en relaciones laborales y en los diferentes ámbitos que uno frecuenta. La imagen étnica y el estereotipo étnico del 'Moro' se combinan en un estereotipo simplificado: no es lo mismo ser un millonario del Golfo Pérsico que ser un berebere o árabe de Marruecos.

Los jóvenes que participaron en este estudio deben constantemente encontrar estrategias para responder a su entorno.

Qué estrategias eligen depende de la situación en la que viven o de la posición que se les otorga en el contexto social en el que se encuentran inmersos. Estas estrategias con frecuencia involucran una elección que conlleva mostrar o no mostrar lo que piensan y quiénes son –en definitiva, es una elección acerca de cómo se retratan a sí mismos (Borgström, 2009).

Esta elección también afecta a su identidad. Esa identidad se forja en la interacción social en la cual los individuos internalizan la cultura y forman y construyen la imagen de sí mismos y de identificación con los otros significativos. El sistema de valores de la cultura, es decir las creencias y las reglas sociales que existen dentro de la cultura, se transmiten y se mantienen principalmente a través del lenguaje (Schieffelin, 1990). El lenguaje es el instrumento o acción mediadora que el individuo usa para comunicarse con los otros, para pensar y para internalizar diferentes mundos culturales (Vygotsky, 1978, Wersh, 1988).

Los datos de la encuesta para este estudio se recopilaron en grupos de cuatro, en los que los participantes pudieron conversar sobre diferentes temas, a saber: el ocio, la familia, el futuro, la escuela. Las conversaciones se filmaron y los jóvenes podían hablar en el idioma que ellos escogieran (árabe, berebere, catalán, y español). A modo de nota, en Barcelona se hablan ambos idiomas: el español y el catalán.

Uno de los grupos que estudié estaba compuesto por niñas adolescentes entre 14 y 15 años de edad que se encontraron en un grupo focal. Provenían de diferentes ciudades marroquíes como Casablanca, Tetuán, Larache, y Tanger. Todas, excepto Ema que había recibido su educación en Barcelona, habían cursado su escuela primaria y secundaria en Marruecos. Las jóvenes hablaban de casamiento y durante la conversación usaban el español y el árabe. Alternar idiomas es una estrategia que los jóvenes usan, y ello comprende mucho más que sólo cambiar de lengua. El siguiente diálogo es una ilustración de esta estrategia; las frases en negrita representan el diálogo de las adolescentes traducido del árabe.

La conversación es acerca de lo que pensaban hacer en el futuro cercano. Ema comienza en árabe y pregunta a otra adolescente en el grupo:

¿Te vas a casar? –La adolescente se sorprende, entonces Ema repite la pregunta en español añadiendo–. Si fuese por mí, si me casaría, y mi esposo seguiría estudiando. Y... **me diría que me quede en casa, o que no estudie, yo iría a mi casa y continuaría estudiando. Y tú, ¿qué harías?**

Una de las adolescentes responde –**No** puedo hacer nada.

Ema entonces inquiriere – **¿Trabajar o estudiar?** Todas las participantes responden en árabe que tienen la intención de estudiar. Una dice que estudiará medicina. Cuando dice esto, las otras chicas se ríen a carcajadas. La conversación continúa.

–**Pero si quieres algo, ¿tu madre lo permitiría?**

–La chica contesta que ella cree que sí–.

Ema agrega –**Cuando seas grande y quieras continuar estudiando, tu padre dice ‘no’.**

–**No, no, él me dirá que puedo hacer esto... pero no aquello. Él me aconsejará.** –la adolescente manifiesta.

Ema luego le pregunta a cada una del grupo
– **¿Y ustedes qué harán?**

Todas expresan lo mismo –**Haré lo que quiero a escondidas.**

– **¡Está bromeando!** –Hay risas y ruido.

–Juro que está actuando. –dice otra participante.

– ¿Esto ha sido grabado? –pregunta otra de las adolescentes.

La conversación de arriba es interesante en varios sentidos. Ema, quien ha vivido en Barcelona desde que tenía tres años de edad, dice aquí que no hará caso omiso a lo que su esposo piense. Nosotros vemos que está tratando de provocar a sus compañeras, quienes han estado viviendo en Barcelona por un breve período. Ella se opone a los valores tácitos, el *doxa* dominante entre ciertos grupos de marroquíes que la mujer debe obedecer la voluntad del hombre. Las otras jóvenes dicen que estudiarán o trabajarán, y Ema le pregunta a una participante si su madre permitirá que estudie medicina. La joven contesta que sí, pero Ema no cree que esto refleje la realidad porque piensa y sabe que los padres tienen una opinión diferente sobre el tema. Ema entonces pregunta qué harán las otras, y todas responden de modo similar lo que puede ser resumido en: *‘Haremos lo que queramos a escondidas’*. Interpreto esta declaración como que las chicas harán cualquier cosa para salirse con la suya, pero no quieren que los otros (los padres, el contexto) lo sepan.

Después de la discusión, las jóvenes expresan miedo porque se haya registrado lo que dijeron. Sus

comentarios revelan que no siempre pueden decir abiertamente lo que realmente quieren, y que no se sienten seguras aún cuando hayan dicho algunas oraciones en árabe. Hay más ejemplos como esta conversación en mi investigación sobre los jóvenes marroquíes en Cataluña (Borgström, 2006).

En particular, las adolescentes recurrían frecuentemente al árabe y lo usaban como una clase de lenguaje secreto en los encuentros de los grupos focales. Esto podría ser interpretado como un fenómeno de la juventud, pero las jóvenes marroquíes tienden a cambiar al árabe justo cuando dicen algo que saben que no es culturalmente apropiado. Estimo que las adolescentes marroquíes saben que su hogar es en cierto modo un *doxa*, en otras palabras, un conjunto de ideas, tradiciones y creencias que sus padres pretenden que se acaten. Entonces, dicen que no siempre siguen los consejos de sus padres, pero no lo manifiestan claramente, y en cambio usan el idioma árabe para expresarlo. Esto, a mi parecer, es un ejemplo concreto del *doxa flotante*, es decir, estas adolescentes comienzan a separarse del *doxa* de sus padres. Al mismo tiempo, temen que la conversación sea grabada, lo que puede interpretarse como desconfianza hacia sus padres así como también de los representantes del grupo dominante –en este caso aquellos que convocamos al grupo y coordinamos la entrevista.

¿Cómo se relacionan el discurso y el doxa?

El doxa, de acuerdo a Platón, es una idea o una opinión. Un doxa está compuesto por ideas y representaciones que están presentes todo el tiempo y en todo lugar, y es tan natural que se vuelve invisible. Por ello, estas ideas no se verbalizan y entonces son solo expresadas en el discurso a través de referencias indirectas.

Cuando una persona crece en contacto con diferentes contextos étnicos, como es el caso de las jóvenes marroquíes en Barcelona, se sensibiliza acerca de la existencia de diferentes doxa. Mientras que sus padres portan las ideas y las creencias en su propio bagaje cultural desde su país de origen, estas adolescentes encuentran una nueva manera de relacionarse con el mundo exterior, un nuevo doxa con el que sus padres no están familiarizados.

Bourdieu (1977) habla del *doxa flotante* para referirse al posicionamiento entre lo ortodoxo y lo heterodoxo. Lo ortodoxo implica un comportamiento social correcto, y lo heterodoxo es una desviación del primero. Es importante remarcar que estas adolescentes son consideradas de modos disimilares dependiendo de la perspectiva de sus padres o la del grupo dominante. El doxa, el sistema de valores y el discurso están interrelacionados. El doxa comprende las normas y valores que conforman las directrices de la vida

misma. Los valores son principios morales que se modifican continuamente y se transmiten de generación en generación. Toda cultura encierra valores acerca de lo que es bueno y lo que es malo. Esos valores luego generan normas que dictan las pautas generales de cómo debemos comportarnos. Las personas de una cierta cultura tienden a concordar con los valores normativos; a menudo sin reflexionar sobre ellos.

Cuando estamos activamente involucrados en interacciones con otros en diferentes contextos sociales, usamos varios códigos sociales, lingüísticos y culturales. Los códigos pueden ser considerados un sistema simbólico que cambia dependiendo de las circunstancias. Los símbolos son importantes unidades estructurales producto de las relaciones lingüísticas, culturales y sociales. Las jóvenes marroquíes en el ejemplo citado son conscientes de los varios códigos que se aplican en distintas situaciones. En la interacción con otros, usan diferentes estrategias por las cuales muestran quiénes quieren ser y qué identidad quieren resaltar, dependiendo de la posición del grupo y con quiénes se quieren identificar. Por ejemplo, cuando hablan árabe entre ellas, no quieren expresar explícitamente lo que piensan y evalúan en frente del entrevistador.

En este sentido, doxa se refiere a las creencias establecidas del entramado social, es decir, las verdades incuestionables de las que no se puede dudar o debatir ni siquiera en el marco del sistema parlamentario. Basándome en el sociólogo francés Pierre Bourdieu

(1977), es -desde mi visión- razonable sugerir que los diferentes sistemas culturales tienen un lenguaje que les es propio y un discurso que coadyuva para que algunos aspectos del sistema social permanezcan ocultos. En este caso, discurso puede compararse con la definición de Gee (1990) para quien el lenguaje en uso dentro de un discurso incluye ambos: el lenguaje oral y las prácticas sociales dentro de un grupo específico, tales como formas de comportamiento, valores, perspectivas, vestimenta, y hábitos.

Como hemos visto en el ejemplo de la entrevista, los cambios de código expresan no sólo diferentes limitaciones psicológicas y sociales, pero también las percepciones de los participantes sobre lo que está dado y permitido por su significado. El discurso fija normas, determina cómo debemos relacionarnos con un fenómeno específico o con un punto de vista en particular, y de este modo también afecta nuestro lenguaje y nuestras vidas cotidianas en gran medida (Foucault, 1997).

Consecuentemente, el doxa se manifiesta a través de un discurso que es tan dominante y tan establecido que es mínimamente –en todo caso- cuestionado. Debido a que el discurso también implica relaciones de poder simbólicas que surgen entre los participantes de todo acto comunicativo lingüístico, hace posible por lo tanto el vínculo entre doxa y discurso (Bourdieu, 1977; 1999).

En esta línea, el discurso puede ser considerado como un conjunto de expresiones, predicamentos y conceptos relacionados, como por ejemplo el discurso moral, científico o religioso. El concepto de discurso del historiador de ideas francés Michel Foucault puede ser visto como estructuras tácitas, a menudo inconscientes, que guían las acciones humanas (Foucault, 1993). La idea de Foucault del lenguaje como una unidad portadora de significado social y una esfera en la cual el poder está constituido y es constitutivo es central.

En el contexto de la globalización contemporánea, ha habido mucho debate en torno a un nuevo diseño, y se hace cada vez más imperativo mostrar lo que los distintos discursos expresan. Lorentz arguye sobre el discurso monocultural en la Suecia actual construido desde un contexto lingüístico y cultural, y cómo afecta a las actitudes de los docentes en sus actividades educativas (Lorentz, 2007 y 2009). Esta realidad lingüística es construida desde una realidad monocultural, etnocéntrica y discriminatoria (Dalgren, 2010). Ello significa que el discurso dominante sobre multiculturalismo incluye a algunos individuos que se ajustan a la normalidad establecida, mientras otros son excluidos. Los *otros* son considerados *ajenos* y *diferentes*. Quizás, esa es la razón por la que los jóvenes marroquíes no quieren que sus ideas salgan a la luz. No quieren ser excluidos por sus familias ni por la sociedad mayoritaria –en este caso la sociedad catalana.

La concientización de los diferentes discursos que prevalecen en el hogar y en la sociedad los obliga a editar lo que dicen abiertamente o a hablar con gran precaución acerca de lo que piensan y sienten, y con frecuencia a cambiar al árabe mientras lo hacen.

Elmeroth (2008) cree que el discurso monocultural da lugar a lo que denomina una *estructura de poder étnica*, la cual significa que aquellos que tienen un origen diferente al sueco sean vistos como desviados de la *normalidad*. Del mismo modo, las jóvenes marroquíes están desviadas de la normalidad. Vale hacer la distinción que en su caso ellas también se apartan de la normalidad en sus hogares (Borgström, 1998). El cambio de código es por lo tanto una estrategia para manejar su situación dual.

Foucault (1983) percibe el binomio conceptual normalidad-deviación como construcciones discursivas. Cuando la sociedad define los límites de lo normal, bajo esa construcción discursiva subyace el discurso de lo anormal. La dicotomía normal/anormal pone un énfasis negativo en la diferencia –de ahí la tendencia a excluir lo que es juzgado como desviación a la conformidad. Esto a su vez es perpetrado en el discurso y transmitido a través de las interacciones sociales.

En mi opinión, hacer visible el discurso monocultural es una manera de concretizar la educación intercultural.

Código, cambio de código e identidad

El código puede ser considerado como un acuerdo que está vinculado a varios contextos sociales, lingüísticos y culturales en los cuales los individuos o los grupos construyen su identidad. Los jóvenes que crecen en un contexto multicultural usan el cambio de código para distintos propósitos. En el ejemplo citado más arriba, vimos cómo las jóvenes marroquíes alternan las lenguas para no expresar sus opiniones explícitamente.

El término *cambio de código* en mi estudio se refiere a la alternancia entre diferentes lenguas y códigos culturales que despliegan jóvenes educados en un contexto multicultural. El cambio de código es también algo que muchos de estos jóvenes usan como un marcador de identidad (Borgström, 1998) (Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009). Por ejemplo, cuando los jóvenes marroquíes comienzan a recitar el Corán en árabe en el medio de una conversación en español, lo considero un modo de retratarse a sí mismos como marroquíes.

El proyecto sobre 'Globalización e Identidad' que conduje con Katrin Goldstein-Kyaga se organizó en base a siete discusiones grupales con gente joven de diferentes orígenes que nacieron en Suecia –o los llamados segunda generación (Goldstein-Kyaga y Borgström, 2009). El cambio de código fue una de las estrategias más evidentes, ya que muchos de los participantes señalaron que podían entrar y salir de diferentes contextos culturales, sociales y lingüísticos alternando entre diferentes lenguas y códigos, como

vemos en el siguiente ejemplo. Más aún, estos jóvenes parecen haber desarrollado una habilidad para ver las cosas desde diferentes perspectivas, como lo demuestra este comentario: *‘Puede ser una fortaleza si tienes la habilidad de comprender a la situación de los otros y aplicar diferentes filtros’.*

En otro ejemplo, vemos cómo el cambio de código se usa estratégicamente como ventaja.

Siempre me he sentido privilegiada por conocer dos diferentes maneras de ver el mundo. Ningún problema. A los argentinos no les gustan los brasileros y vice versa. Lo veo y lo uso para mi ventaja. Cuando te encontrás con alguna gente sabes que no puedes decir ciertas cosas porque de otro modo se convierte en un problema.

Muchos de los jóvenes que entrevistamos están incluidos en un contexto multi-étnico en el cual el desplazamiento entre diferentes lenguas y códigos culturales se constituye en una práctica cotidiana. Para la mayoría, es tan obvio que ni siquiera piensan acerca de ello —es simplemente parte de su identidad.

El lenguaje y la identidad están ligados en varias maneras. El lenguaje tiene gran importancia para la preservación de las identidades. Nos definimos a nosotros mismos y somos definidos por los otros a través del lenguaje. Nuestra manera de hablar revela y comunica nuestras pertenencias culturales.

La transmisión de tradiciones y costumbres de una generación a la otra es también dada en su mayor parte a través del lenguaje. El lenguaje es el *acto mediado* por medio del cual el individuo

crea sentido a través de la interacción en situaciones sociales. En esta línea, la disponibilidad de varias lenguas posibilita el acceso a diferentes maneras de ver el mundo y a diferentes reglas sociales de comunicación. Esto a su vez le permite al individuo formar parte más fácilmente de varios contextos culturales. La competencia en varias lenguas facilita la percepción de los matices subyacentes en las diversas situaciones culturales. Entonces, aprender un idioma implica aprender las estructuras lingüísticas y las reglas que le son inherentes, y aprehender el uso apropiado del lenguaje mediante la interpretación del significado de las interacciones sociales en un contexto específico (Schieffelin and Ochs, 1986).

Usar el lenguaje en la interacción social implica codificar y decodificar la información clave sobre los mundos socio-culturales, creencias e ideologías que se aplican al contexto en el cual se originan (Gee, 2005). A través de la alternancia de lenguas se puede incluir y/o excluir a los individuos de una comunidad dependiendo de si estos dominan las cuestiones concernientes a la pragmática (Heller, 1998).

Cuando la lengua es la dimensión más importante de la identidad de un grupo, el cambio de código puede ser usado para confirmar o mantener la identidad del grupo. Los jóvenes latinoamericanos en Suecia combinan sueco y español en sus conversaciones y marcan una identidad positiva y sentimiento de pertenencia dentro del grupo sueco-latino. En cambio, aquellos que deciden hablar sólo en sueco son apartados del grupo.

Desplazarse entre lenguas es parte de un contexto más amplio de marcadores de identidad, por los cuales los jóvenes expresan su individualidad recurriendo a la combinación de lenguas entre ellos. De este modo, las palabras, los gestos, las bromas y la ironía pueden ser los códigos secretos que demuestran su pertenencia al mismo grupo (Schieffelin and Ochs, 1986).

Cambio de código y perspectivas cambiantes

En los espacios multiculturales que han emergido como resultado de la globalización y la migración, se torna crecientemente importante ser capaz de cambiar entre diferentes códigos culturales. Hannerz (1992) argumenta que las sociedades de pequeña escala se caracterizan por el hecho de que son culturalmente homogéneas en el sentido de que la gente piensa de una manera similar a lo largo de sus vidas. Sin embargo, las sociedades complejas están caracterizadas por el fracaso de compartir los mismos significados culturales, y sus miembros deben desarrollar enfoques para abordar la diversidad cultural. Estrechar las brechas culturales se hace crucial en la compleja sociedad globalizada actual, y ello requiere que la gente aprenda a alternar entre diferentes códigos culturales.

El cambio de código no solamente significa cambiar de lengua pero también los códigos culturales. Cuando

uno cambia entre lenguas, el cambio también se aplica al comportamiento. A modo de ilustración, María se refiere a su esposo que ha vivido en Buenos Aires por dieciocho años y no sólo habla castellano sin acento, sino que también modifica su comportamiento cuando interactúa con los argentinos. En esas situaciones, gesticula efusivamente y usa guiños diferentes a los que usaría al hablar con sus compatriotas suecos.

Yasmine, una adolescente que participó en una de las discusiones en una escuela secundaria, describe una situación similar. Hija de padre egipcio y madre sueca, en el hogar hablan sueco, árabe, e inglés. Algunas veces esto puede llevar a complicaciones cómicas, pero en general, Yasmine percibe la combinación de lenguas como algo positivo que le brinda un mayor entendimiento cultural y un sentimiento de pertenencia a distintos países simultáneamente. Esta joven exhibe una identidad segura de sí misma y vivencia el entorno multicultural positivamente. Aunque no habla árabe fluidamente, se siente cómoda en Egipto: *'Si estoy en Egipto entonces son ellos mi gente, y donde yo pertenezco'*. Al mismo tiempo, se siente a gusto en Suecia porque para ella es *'muy hermoso e increíblemente comfortable saltar entre diferentes culturas'*. En suma, la joven ha ganado un conocimiento de los distintos códigos lingüísticos, sociales y culturales usados en diversas situaciones comunicativas aún cuando no maneja todas las lenguas íntegramente; lo que describe como una experiencia agradable.

Cuando uno crece en un ambiente multicultural, la transposición de valores tomados de los diferentes contextos culturales contribuye a un metaconocimiento que a su vez suma a la apertura y a la habilidad de ver las cosas desde diferentes perspectivas y comprender lo diferente. El proyecto de investigación 'Globalización e Identidad' (Goldstein-Kyaga and Borgström, 2009) muestra que esas personas que son educadas o interactúan en un contexto multicultural desarrollan una tercera identidad. Esta identidad es transnacional, no es ni inclusiva ni exclusiva; es un tipo de identidad cosmopolita. El cosmopolitanismo que esta gente joven ha desarrollado podría llamarse cosmopolitanismo genuino (Hannerz, 1996). Es una identidad 'ambas-y', como una joven asegura: *'Sin embargo, me rehúso a ser cualquier cosa en el medio del camino. Soy ciento por ciento y ciento por ciento. Soy ambas'*. Hay una identidad en la cual el ser es determinado por la aceptación de diferentes orígenes (por ejemplo ser sueca y armenia) o busca integrar distintos aspectos que a veces pueden ser contradictorios (como tocar o no a una persona en ocasiones de saludos formales). Las personas con estas identidades pueden recurrir al cambio de código y construir su identidad en contextos tanto globales como locales.

Esta tercera identidad que la gente joven desarrolla se debe a que han crecido con varias pertenencias culturales diferentes desde el principio. Pueden provenir de entornos heterogéneos, por

ejemplo de padres de distintas etnias; o pueden haber crecido en un ámbito homogéneo (ambos padres tienen el mismo origen) en un país extranjero. En su experiencia, la crianza los ha puesto en contacto con otros modos de pensar y de ser (Hannerz, 1996). La gente joven involucrada en redes transnacionales está influenciada por sus contactos globales de varias maneras a través de viajes, relaciones, trabajos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los jóvenes establecen relaciones en un corto plazo a través de largas distancias, que es una expresión de lo que denominamos *globalchaft*. De este modo, están equipados con ciertas habilidades lingüísticas, competencia cultural, y a menudo actitud receptiva y curiosa hacia una mayor diversidad cultural. En resumen, la tercera identidad trata de desarrollar esas competencias que son útiles para interactuar en un contexto global, y es precisamente este aspecto el que lleva a un mayor entendimiento cultural en general. La habilidad para adaptar el comportamiento y sentirse cómodo en diferentes lugares y países está aumentando. Una joven con raíces asirias lo expresa de la siguiente manera:

Yo con mi cultura asiria tengo más probabilidades de combinar con otras culturas que los suecos. Un sueco, que ha vivido en Suecia, que tiene ancestros de mil años, que es un poco así de homogéneo, entonces yo me combino más fácil con otras culturas. Lo noté en Sudáfrica. Estuve allí con una compañera de la escuela sueca.

En Sudáfrica era bastante diferente a Suecia y los Estados Unidos. Había muchas culturas.

La verdadera manera de ver al hombre era...bueno, simplemente tenías diferentes valores. Ella tuvo grandes problemas, entonces no les entendía a los profesores, y no creo que a ella le gustaba eso mucho, creo que quizás a mí sí. Creo que es porque tengo mi visión, sí, porque vengo de una cultura diferente, quizás. Sí, lo sé.

Crecer en diferentes contextos étnicos, sociales y culturales e integrar diversos valores puede habilitar cambios de perspectiva. Ser capaz de ver las cosas desde ángulos diferentes, de *cambiar la perspectiva*, puede ser un especie de metaconocimiento que puede surgir en situaciones donde muchas culturas se encuentran (Goldstein Kyaga & Borgström, 2009).

Hay una clase de metaconocimiento que puede desarrollarse en contextos multiculturales y crearse dentro de un contexto específico en el cual la gente actúa y construye significados. El teórico postcolonial Homi Bhabha (1994) denomina a estos contextos como el *tercer espacio*: el contexto en el que las diferentes expresiones culturales confluyen y colisionan.

Este tipo de conocimiento o entendimiento ocurre cuando uno es forzado a integrarse en cosmovisiones diametralmente opuestas. Esto conlleva tener que elevarse a un nivel donde los puntos de vista opuestos son integrados, por ejemplo, agradecer una invitación a una comida o no hacerlo. Ambos comportamientos pueden ser un ejemplo de civilidad. En un caso, dar gracias es una expresión de cortesía en algunas culturas, mientras

que en otras culturas agradecer al anfitrión al final de la comida es ofensivo porque denota cuestionar la hospitalidad del otro. Esta conciencia nos lleva a comprender que los otros pueden tener diferentes comportamientos sobre el mismo tipo de propósito comunicativo.

El desarrollo de la identidad en un contexto multicultural obliga a las personas a verse a sí mismas desde el afuera, lo que les requiere desafiar las propias actitudes. Forjar la identidad se trata de aprender a dominar los sistemas simbólicos de los que uno forma parte, tomar conciencia del lugar que se ocupa en y entre diferentes sistemas culturales, y a menudo también decidir tomar el control sobre la propia identidad.

Muchos jóvenes que se encuentran en esta situación pueden construir puentes entre grupos de gente con diferentes perspectivas del mundo. Thomas Hylland Eriksen (199) señala que la gente con diversos orígenes culturales pueden ser grandes constructores de puentes. Esto es simplemente porque no se puede decir que pertenecen a esta o a aquella cultura. Una joven de un grupo de discusión sirio desarrolló este tema de la siguiente manera:

Solo quería contar esto porque usted dijo que perteneceríamos a la civilización occidental porque somos cristianos, yo no pienso así. Tenemos mucho más en común con los musulmanes, por muchos años, hemos influenciado muchísimo su cultura. Esto es, en principio, que vamos a diferentes lugares y preguntamos, pero somos muy similares.

Ser capaz de cambiar de perspectiva es ver las cosas desde diferentes ángulos. Esta habilidad podría llevarnos a una mayor comprensión de los contextos culturales, y es una capacidad que muchos jóvenes poseen y la sociedad debería tomarla seriamente.

Hacer visible lo invisible en los encuentros humanos

Hacer visible lo invisible en los encuentros humanos es un doble proceso que significa dejar en claro al interlocutor lo que uno desea expresar y comprender las estructuras invisibles que subyacen en los diferentes discursos. Esto a su vez implica que el individuo debe primero ser consciente que los otros actores que participan en la situación comunicativa pueden no compartir los mismos valores ni usar los mismos códigos sociales, lingüísticos y culturales.

Para comprender el contexto, el individuo debe ser conocedor de las condiciones en las que vive. Los jóvenes que han crecido en ambientes multiculturales y han desarrollado una tercera identidad saben cómo actuar de acuerdo al contexto. Pueden entrar y salir de diferentes contextos culturales, sociales y lingüísticos porque son conscientes de las distintas maneras de comportarse en diferentes contextos culturales. Estas habilidades son explícitas, eso es, tienen visibilidad para los participantes que pueden convertirse en puentes entre personas con diferentes cosmovisiones.

En muchos contextos, la gente joven utiliza lo que podría llamarse discurso abierto o cerrado. Los jóvenes hacen uso de un discurso abierto cuando se animan a abrirse al grupo o a la sociedad. Por el contrario, recurren al discurso cerrado cuando evitan decir francamente lo que piensan o sienten por deferencia a la mayoría dominante. Este es el caso de la joven marroquí en Barcelona que usó esta estrategia en el grupo de discusión. Por un lado, estas adolescentes querían distanciarse del doxa de sus padres y estar más cercanas al doxa de la sociedad española. Por otro lado, no confiaban en el representante de la comunidad mayoritaria que los estaba entrevistando. Esto tiene que ver con la existencia de una despareja relación de poder entre la sociedad española y el grupo marroquí.

La Educación Intercultural, como señalé en un principio, apunta a hacer visible lo invisible en los encuentros humanos. Para que dichos encuentros tengan lugar debe haber una reciprocidad entre las partes interesadas. Esto significa que deben actuar en base a las mismas premisas para que la comunicación se lleve a cabo efectivamente.

Cuando nos encontramos con personas educadas en diferentes contextos culturales, en ocasiones descubrimos que no entienden los códigos de otras comunidades o no son siquiera conscientes de que los códigos culturales pueden ser disímiles. Esto puede incluir los códigos que resultan obvios para la gran mayoría. No obstante, parece ser que los jóvenes han desarrollado una

tercera identidad y por lo tanto ya son sensibles a los varios códigos usados en distintas situaciones. Esto significa que el metaconocimiento de la tercera identidad podría aplicarse en contextos educativos para superar las diferencias culturales, sociales y lingüísticas. Si tal conocimiento no está presente, resulta imprescindible

que los docentes se esfuercen por hacer visible lo invisible. Para alcanzar esta meta, los docentes pueden resaltar los contextos culturales y sociales y las jerarquías políticas con las que ellos mismos están familiarizados y concientizar sobre el doxa subyacente en el discurso de los actores involucrados en la situación comunicativa.

Notas

¹ Versión original en inglés por la autora.

² Profesora Asociada en Pedagogía Intercultural, Universidad de Södertörn.

³ Profesora de Inglés (UNMDP), Master of Arts in English Language Teaching and Applied Linguistics, King's College, Londres. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIECC), Facultad de Humanidades, UNMDP.

Bibliografía

- BHABHA HOMI, K. (1994). *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- BORGSTRÖM, M. (2006). 'Att dölja eller visa sin identitet: Om ungdomar av marockanskt ursprung i Barcelona'. I Goldstein-Kyaga, K. & Borgström, M. 2006. Gränsöverskridande identiteter i globaliseringens tid – ungdomar, migration och kampen för fred. Huddinge: Södertörns högskola.
- BORGSTRÖM, M. (1998). Att vara mitt emellan. Hur spanskamerikanska ungdomar i Sverige kan uppfatta villkoren för sin sociokulturella identitetsutveckling. Fil dr-avhandling. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1999). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- DALGREN, S. (2010). Konstruktionen av en diversifierad normalitet. En studie av hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Fil mag-uppsats, Södertörns högskola: Institutionen för kultur och kommunikation.
- DIESTE, J. L. M. (1997). *El "moro" entre los primitivos. El caso del Protectorado Español en Marruecos*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- ELMEROTH, E. (2008). Etnisk maktordning i skola och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- FOUCAULT, M. (1993). Diskursens ordning: installations föreläsning vid College de France den 2 december 1972. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag.
- FOUCAULT, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- FOUCAULT, M. (1997/1994). Ethics: Subjectivity and Truth. En: The series essential works of Foucault 1954 - 1984, edited by Paul Rabinow. London: Penguin.
- GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. Critical perspectives on literacy and education*. London: Falmer Press.
- GEE, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge.
- GOLDSTEIN-KYAGA, K. & BORGSTRÖM, M. (2009). Den tredje identiteten. Ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet. Huddinge: Södertörns högskola
- GORSKI, P. C. (2008). 'Good intentions are not enough. A decolonizing intercultural education', in: *Intercultural Education*, 19:6, 515-525.
- HANNERZ, U. (1992). *Cultural complexity. Studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia University Press.
- HANNERZ, U. (1996). *Transnational Connections: Culture, people, places*. London: Routledge
- HELLER, M. (1988). *Code-switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- HYLLAND ERIKSEN, T. (1999). Kulturterrorismen: En uppgörelse om tanken om kulturell renhet. Nora: Nya Doxa.
- JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- JONSSON, C. (2005). Code-switching in Chicano theater: power, identity and style in three plays by Cherrie Moraga. Umeå: Institutionen för moderna språk, Umeå universitet

- MYERS-SCOTTON, C. (1993). *Social motivations for code-switching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- LORENTZ, H. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- LORENTZ, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplat: att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- MEAD, G. (1969). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- SCHIEFFELIN, B. B. & OCHS, E. (1986). *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. (1978). 'Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes'. En: COLE, M., et al. (red.), 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente. Cognición y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.