

Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes

Bilingual and intercultural strategies on transmigrant families

María García-Cano

Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Antropología Social. Granada, España.

Eva María González

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Social. Murcia, España.

Francisca Ruiz

Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Melilla, España.

Esther Márquez

Institute for the International Education of Students, IES-Abroad.

Carolina Muriel

Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España.

Gunther Dietz

Universidad Veracruzana. Instituto de Investigación Educativa. Veracruz, México.

María Teresa Pozo

Universidad de Granada. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Granada, España.

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fundamental ha sido analizar e identificar cuáles son las estrategias –tanto bilingües como interculturales– que despliegan familias transmigrantes hispano-germanas. La metodología que hemos seguido se instala en el enfoque biográfico-narrativo, de tal manera que hemos reconstruido las etapas y proyectos migratorios de dichas familias, interesándonos por el discurso de los padres y madres a propósito de las estrategias, objetivos y teorías que subyacen a las prácticas, así como el interés que muestran por mantener y potenciar las competencias bilingües e interculturales en su cotidianidad. Una vez analizado todo el material empírico, los resultados que presentamos se organizan en torno a cuatro grandes dimensiones de análisis: a) «Prácticas bilingües», donde describimos qué estrategias siguen las familias para el fomento y potenciación del

bilingüismo; b) «Teorías cotidianas sobre la interculturalidad», entendidas como aquellos discursos que se refieren a «teorías» y «niveles de análisis» sobre la percepción y aceptación de la diversidad cultural; c) una tercera denominada «Redes sociales», referida a la participación activa de los miembros del grupo familiar en redes –ya sean familiares, de ocio, laborales o de otro tipo– y que, según sus discursos, les permite fomentar y mantener la transmigración, el bilingüismo y las competencias interculturales; y, por último, d) el «Cosmopolitismo», referido a la selección de discursos de las familias que muestran motivos, valoraciones y actitudes positivas acerca de la diversidad lingüística y cultural, al margen de que éstas sean practicadas o no.

Palabras clave: comunicación intercultural, migración, familias migrantes, historias de vida, diversidad.

Abstract

This article presents the results of a research project whose aim is to analyze and identify the bilingual and intercultural strategies employed by the Spanish-German transmigrant families. Through the use of a biographical-narrative approach, we have reconstructed the migratory phases and itineraries of these families, emphasizing the parents' underlying discourses on strategies, objectives and their subjacent theories on their children's bilingual practices as well as on their specific interest on keeping and strengthening their children's bilingual and intercultural competences. After presenting the analyzed empirical data, the results obtained are grouped into four broad dimensions: a) «bilingual practice», i.e. those strategies adopted by families to promote and strengthen bilingualism; b) intercultural life world theories, i.e. the ideas and levels of analysis about perceiving and accepting cultural diversity; c) «social networks», i.e. active participation in kin, labor, leisure or other social networks which, according to their discourse, foster transmigration, bilingualism and intercultural competences; and d) «cosmopolitanism» as a particular kind of discourse chosen by the interviewed families and which –without regard to their actual practices– reflect positive motives, values and attitudes identified with cultural and linguistic diversity, no matter if they are used or not.

Key words: intercultural communication, migration, family mobility, cultural background, diversity.

Temática de estudio y antecedentes teóricos

Este artículo resume los hallazgos de investigación de un estudio¹ cuyos objetivos se centraron en analizar las competencias plurilingües e interculturales que, supusimos, habían adquirido y desarrollado los hijos de familias transmigrantes, resultantes de las estrategias educativas y formativas desarrolladas por sus padres, fruto de las experiencias vividas así como de sus expectativas en los proyectos migratorios pasados, presentes y futuros de éstos.

En esta investigación, han participado las universidades de Granada y de Hamburgo. Desde la Universidad de Granada trabajamos con el enfoque etnográfico (Werner & Schoepfle, 1987; Kvale, 1996) y en particular el biográfico-narrativo (Aguirre, 1995; Pujadas, 1992; De Miguel, 1996; Cantón, 1996; Stake, 1998; Connelly & Clandinin, 2000; López y Pozo, 2002; Bolívar, 2001; Bertaux, 2005, entre otros). El equipo de investigación hamburgués, por su parte, abordó la investigación con la utilización de métodos y técnicas de medición sociolingüísticas del bilingüismo centrando sus análisis en el uso de tests estandarizados en el contexto alemán como el HAVAS² (Reich & Roth, 2004). Las discusiones científicas entabladas en los encuentros entre ambos equipos nos permitieron definir en grupo las dimensiones de análisis que aquí se presentan y que constituyen, desde nuestro punto de vista, un modelo de análisis de utilidad para la investigación social en la definición y estudio de las estrategias y prácticas bilingües e interculturales en contextos de trans migración. Es importante considerar el carácter exploratorio de este estudio, dada la limitación de la muestra empleada, constituyendo por ello una primera aproximación para la indagación y análisis en el campo de las competencias interculturales. Buena parte de la literatura que fundamenta este estudio parte del campo de investigación de las migraciones desde el enfoque transmigratorio. Dicho enfoque describe cómo la libre circulación de personas, por ejemplo entre los Estados miembros de la Unión Europea, ha generado una mayor libertad de circulación entre las respectivas regiones de origen —o incluso otras regiones— de los migrantes, creando nuevas estructuras y redes en las zonas de destino de dicha trans migración, que van más allá de las fronteras nacionales y que mantienen y sostienen los flujos de información, bienes y personas (Portes, Guarnido y Landolt, 1999; Hannerz, 1996; González, 2007), de forma que los

⁽¹⁾ Agradecemos la financiación recibida por parte del Programa de Acciones Integradas Hispano-Alemana del Ministerio de Ciencia y Tecnología & *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, Acción Integrada N° HA2003-0031 para el proyecto «Las competencias bilingües y biculturales de los niños procedentes de familias transmigrantes hispano-alemanas» (2004-05) coordinada por Ingrid Gogolin (Universität Hamburg) y Gunther Dietz (Universidad de Granada).

⁽²⁾ El test HAVAS pretende evaluar la producción lingüística de niños bilingües a través de un ejercicio de narración de cuatro fotografías correspondientes a una historia. Las narraciones son grabadas y posteriormente evaluadas mediante un test que recoge tanto el vocabulario empleado, como las construcciones gramaticales utilizadas por el niño en cada una de las lenguas que habla (Reich & Roth 2004). El presente texto no recoge los resultados obtenidos a través de la aplicación del test HAVAS, sino los datos que fueron recopilados a través de la entrevista y el enfoque biográfico-narrativo.

contextos de origen y destino ya no se perciben como mutuamente contradictorios, sino que juntos conforman espacios nuevos, emergentes. A raíz de estos desarrollos contemporáneos, los transmigrantes comienzan a dotarse de mundos de vida y prácticas vivenciales cotidianas que ya no son identificables con un determinado país cultura o lengua, en particular. Más bien se trata –en términos espaciales– de un mundo de vida que trasciende las fronteras del Estado-nación, lo que se ha dado en denominar como los nuevos «campos o espacios sociales transnacionales» (Blash et al., 1994, p. 7).

Para la socialización y el desarrollo de los prerrequisitos educativos de niños y jóvenes provenientes de contextos migratorios, resulta de particular relevancia el hecho de que estas transformaciones generen nuevas representaciones vivenciales. Los últimos estudios acerca de las perspectivas de futuro de los jóvenes que se encuentran en la fase de transición a la vida activa demuestran, a menudo, que los jóvenes provenientes de contextos migratorios integran la posibilidad de desplegar una vida activa sumamente móvil dentro de sus deseos y orientaciones profesionales, generando, con ello, novedosas perspectivas en relación con los resultados que los estudios tradicionales han elaborado sobre este asunto³. Una parte importante de su cálculo se refiere a la cuestión de cómo convertir sus competencias lingüísticas adquiridas dentro de sus familias y sus experiencias obtenidas en sus culturas de origen en una ventaja competitiva en la iniciación en el mundo laboral.

Estos jóvenes demuestran que el integrarse en la sociedad de acogida y la simultánea apertura hacia posibles expectativas de retorno, la perspectiva de una migración pendular o la de una nueva emigración hacia otro país no son opciones mutuamente excluyentes como a menudo se sugiere en los estudios convencionales de migraciones. Más bien se trata de expresiones de una realidad vivencial nueva, pero «normal» para un número creciente de jóvenes. Surge así un grupo demográficamente cada vez más importante que despliega una propensión hacia la movilidad no sólo espacial, sino también en un sentido económico. Sobre todo, los recursos lingüísticos que caracterizan a estos niños y jóvenes constituyen un valioso capital tanto individual como colectivo en este mundo crecientemente globalizado. A pesar de ello, constatamos cómo en el seno de los sistemas educativos y sociales de los países europeos apenas se han generado los dispositivos necesarios para promover el desarrollo y despliegue de dichos recursos. Hasta la fecha, el desarrollo armonioso y beneficioso de las aptitudes bilingües y biculturales se debe, en su mayoría, a las inversiones privadas e informales que las propias familias de migrantes llevan a cabo al «invertir» en el «capital» futuro de sus hijos, aunque también, como ocurre con el caso español, empiezan a implicarse las instituciones sociales en este aspecto, trabajo que

³ Consultar Fürstenau (2004) y Suárez (2007).

ya comenzaron a realizar familias, no migrantes, con un status socio-económico alto que han apostado por la educación bilingüe como un «capital cultural» para sus hijos.

En el estudio de la educación intercultural, mantenemos la tesis de que este mundo de vida es un requisito indispensable para que se mantenga y no disminuya la vitalidad de las tradiciones culturales y sobre todo de las lenguas inmigradas entre las poblaciones migrantes. Y es que dichos recursos constituyen los medios de comunicación privilegiados en estas situaciones vivenciales. En este artículo, resumimos algunas de las prácticas y estrategias bilingües e interculturales que despliegan las familias en orden a promover y/o mantener dichas relaciones múltiples entre vivencias y contextos.

Transmigración y estrategias bilingües e interculturales

Nuestro objetivo ha sido analizar las complejas interrelaciones que percibimos y/o intuimos que existen entre el surgimiento de nuevas pautas migratorias –crecientemente transnacionales, circulares o pendulares–, las correspondientes estrategias utilizadas por las familias transmigrantes para educar y formar a sus hijos dentro de estas nuevas pautas migratorias y las resultantes competencias plurilingües e interculturales de estos hijos.

Dado el carácter exploratorio de nuestra investigación, los datos obtenidos, hasta el momento, nos han permitido acercarnos al estudio de las estrategias pluriculturales e interculturales que utilizan las familias en dichos contextos transmigratorios y sólo aproximarnos a la posible definición de cuáles son las competencias resultantes.

Para la selección de la muestra y la obtención de datos empíricos con familias en la ciudad de Granada, nos hemos centrado en aquellos casos que, *a priori*, hicieran uso de:

- Ciertas competencias bilingües tanto de los hijos como de sus progenitores, por lo que seleccionamos familias con diferentes trayectorias, experiencias y proyectos migratorios.
- Ciertas competencias interculturales de dichos hijos interesándonos por la «performance» (uso, la puesta en práctica) de estas competencias dentro y fuera del ámbito familiar.

Por otra parte, entendemos por transmigración el conjunto de procesos migratorios no subsumibles bajo el clásico esquema dualizado y lineal de emigración => inmigración (=>

«retorno»), sino que se trata más bien de procesos migratorios que involucran relaciones sociales, económicas, etc. desarrolladas y mantenidas en más de un lugar de residencia. Para el desarrollo de este concepto, nos apoyamos en la literatura internacional actual que propone el concepto de transmigración y en autores como Levitt y Glick Schiller (2004); Pries (1999); Guarnido & Smith (1999); Portes, Guarnido y Landolt (1999) y Hannerz (1996). En nuestro trabajo, aplicamos el concepto a familias que han experimentado, experimentan o planifican experimentar trayectorias migratorias de tipo transnacional.

Con respecto a «competencias bilingües» y basándonos en la literatura internacional, entendemos por éstas la capacidad de recurrir en la vida cotidiana, escolar y/o profesional a códigos lingüísticos provenientes de más de una lengua estandarizada, de expresarse satisfactoriamente (no siempre «correctamente») en más de una lengua y de cambiar de código lingüístico en función de la situación, los destinatarios del acto comunicativo y/o de las propias necesidades y estrategias discursivas (p. ej., *code-switching*). Basamos esta dimensión y los conceptos relacionados con él en autores como Lambert (1982), Cummins (1983), Siguán & Mackey (1986), Arnau et al. (1992), Baker (1997) y Vila i Mendiburu (1998).

Por último, definimos las competencias interculturales como la capacidad de comunicarse, desempeñarse e interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad (Aarup Jensen, 1995; Soenen, Verlot, Suijs, 1999; Auernheimer, 2002; Mecheril, 2002; Dietz, 2007, y Gogolin, [sin fecha]). Estas competencias se manifiestan en la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar «traducciones» entre diferentes sistemas normativos y culturales.

Teniendo en cuenta estas definiciones, el trabajo empírico nos permitió conocer cuáles son las estrategias tanto biculturales como interculturales que las familias, según describen en sus propias historias de vida, han desplegado y/o lo siguen haciendo a lo largo de su proceso transmigratorio. Hemos analizado dicha información considerando cuatro dimensiones distintas, lo que nos ha permitido comparar y contrastar las historias familiares.

La primera dimensión ha sido denominada «prácticas bilingües» desarrolladas en su proceso migratorio; la segunda, «teorías cotidianas» entendiéndolas por ellas las motivaciones, explicaciones y justificaciones que los padres y madres entrevistados aportan sobre la diversidad cultural y el bilingüismo; la tercera, denominada «redes sociales», se refiere a la participación activa en redes sociales que fomentan la transmigración, el bilingüismo y las competencias interculturales; y, en cuarto lugar, el «cosmopolitismo», entendido como la visión característica y

recurrente acerca de la diversidad lingüística y cultural que se manifiesta a través de un discurso «cosmopolita».

Metodología de estudio

El enfoque metodológico desde el cual hemos abordado este estudio ha sido el biográfico narrativo; de este modo, hemos avanzado en la investigación desde lo particular y detallado, concediéndole al sujeto individual todo el protagonismo y entendiendo que los seres humanos somos «organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas» (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11). Con ello, nos situamos epistemológicamente en una corriente que pretende la comprensión e interpretación de los fenómenos sin perder de vista la complejidad de las relaciones, la singularidad de cada acción y las emociones de cada experiencia (Beltaux, 2005; Canton, 1996; Connelly & Clandinin, 2000; De Miguel, 1996; Pujadas, 1992). Este enfoque nos ha permitido situarnos entre el testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital y de sus experiencias, que son el reflejo de una época, de unos valores y de un contexto social, cultural, político, ambiental y económico del que forma parte (Aguirre, 1995; Goodson, 2004; López y Pozo, 2002; Cook & Reichardt, 1995)

De las diferentes estrategias de recogida de datos que integran este enfoque, hemos optado por la *Historia de Vida*, motivada por un agente externo y conseguida mediante entrevistas biográficas sucesivas en las que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (Del Rincón et al., 1995). De este modo, hemos reconstruido la *historia de vida* de cinco familias transmigrantes a partir de los relatos biográficos del padre y la madre.

Con respecto a la caracterización de los informantes, éstos han sido siete (cuatro madres y tres padres) de un total de cinco familias (cuatro hispano-alemanas y una hispano-italiana). Se trata de familias con hijos que tienen experiencia migratoria, proyectos futuros de migración, —en algunos casos— y con presencia de prácticas bilingües en la cotidianidad familiar.

El protocolo diseñado para el desarrollo de las entrevistas biográficas se ha estructurado en torno a tres grandes períodos cronológicos (infancia y primera juventud, segunda juventud y edad adulta) y cuatro dimensiones transversales (familiar, académica, social y laboral). El propósito de este protocolo no ha sido convertirse en el guión rígido de la entrevista, sino en el de una «conversación» que tiene lugar entre dos personas sobre la trayectoria vital de una de

ellas.. Para recopilar los datos de cada *Historia de Vida* han hecho falta dos o tres sesiones de entrevistas con una duración aproximada de tres y cuatro horas cada una. A través de las diferentes sesiones, se ha invitado y motivado a los entrevistados a recordar y desgranar todos los acontecimientos, relevantes o no para ellos, relacionados con la diversidad bilingüe y cultural a lo largo de su trayectoria vital.

El carácter eminentemente cualitativo de este estudio ha generado una gran cantidad de información, constituyendo esta fase uno de los momentos más complicados de todo el proceso pero también uno de los más interesantes y creativos. La comparación, transformación y comprobación han sido las tres acciones realizadas sobre la información recogida en las diferentes sesiones, acciones que se han llevado a cabo dentro de un proceso interactivo y cíclico en el que es posible identificar tres fases: 1) reducción de la información; 2) presentación y disposición de la información, y 3) extracción de conclusiones y verificación.

El análisis de la información se ha realizado teniendo en cuenta las cuatro categorías o dimensiones a las que ya hemos hecho referencia anteriormente y que son: prácticas bilingües, teorías cotidianas sobre la interculturalidad, redes sociales y cosmopolitismo. Así, en los epígrafes que siguen presentamos brevemente algunos resultados basados en el análisis de los discursos de nuestros entrevistados teniendo en cuenta las dimensiones citadas.

Principales hallazgos de la investigación

Prácticas bilingües en familias transmigrantes

En torno al bilingüismo, nuestro interés se ha centrado en aquellas explicaciones que hacen alusión a dos cuestiones centrales. Por una parte, a las competencias bilingües con las que un individuo cuenta para alcanzar una oralidad y literalidad bilingües determinadas (alemán y español). Por la otra, nos referimos a aquellos actores implicados en proporcionar o promover el bilingüismo, distinguiéndose entre la institución escolar y el contexto social y familiar.

Al mismo tiempo, existen otras dos cuestiones que, sin ser excluyentes, se analizan de forma transversal: por una parte, la existencia o no de procesos migratorios que desencadenan una situación bilingüe y, en este sentido, la influencia del contexto y de la realidad cultural en

la que un individuo se encuentra; y, por la otra, la formación de una unidad familiar mediante parejas mixtas en las que no tiene por qué haber existido un proceso migratorio como principal factor que explique la realidad bilingüe. Con respecto al nivel de «performance» bilingüe alemán-español, es lugar común que la práctica bilingüe en el hogar aparezca de forma continua aunque diferente en las distintas familias de la muestra. En determinados casos, dicha práctica responde a un proceso migratorio que obliga al aprendizaje de otra lengua distinta a la lengua materna, manteniendo posteriormente la práctica bilingüe para dar posibilidad al aprendizaje de dicha lengua por parte de los hijos. Entre estos casos, destacamos el de María del Mar. Ella nace en Alemania, adonde habían emigrado sus padres, aprendiendo como primera lengua el alemán sin olvidar la atención a la lengua materna de sus padres, el español. Posteriormente, con sus hijos, nacidos en el contexto alemán aunque actualmente viven en España, mantiene una práctica bilingüe cotidiana con la finalidad de que no olviden la lengua alemana una vez realizada la migración. Con este cambio de residencia familiar, aumenta la preocupación de los padres ante la posible pérdida de la lengua alemana que sus hijos han aprendido y adquirido. Por ello, cuando ya residen en España la práctica bilingüe en el hogar es habitual.

En otros casos, la práctica bilingüe cotidiana en la familia es consecuencia de una realidad «binacional» por parte de ésta, es decir, se trata de una familia mixta compuesta por miembros de diferentes países y con diferentes lenguas maternas. Aparece, entonces, como una estrategia intencionada por parte de los padres con el propósito de potenciar el bilingüismo en los hijos. Un claro ejemplo de ello lo muestra la familia de Pilar y Rien, ella española y él alemán. Tras vivir unos años en Alemania, trasladaron su residencia habitual a la ciudad de Granada, donde tienen a sus dos hijos, manteniendo en el hogar desde el primer momento una realidad y práctica bilingüe de forma intencionada. Así lo indica Pilar:

Nosotros hablábamos español en casa y ya desde el momento en que nació ya le estábamos hablando en alemán porque para hacerlo bien y con sentido lo tenía que hacer así o sea que lo hablamos así, Rien en alemán y yo en español y así lo seguimos haciendo (PT2M38)⁴

Por otra parte, también existen otros casos en los que, partiendo de una misma realidad familiar mixta (compuesta por miembros de diferentes países con diferentes lenguas maternas), no existe una práctica bilingüe cotidiana intencionada o al menos no desde el momento

⁴ Con el objetivo de garantizar el anonimato de nuestros informantes utilizamos unos códigos que responden a las siguientes cuestiones: inicial del informante, inicial de la entrevistadora, número de sesión de la entrevista realizada al informante, sexo y edad.

en que los hijos nacieron⁵. No obstante, sí que las familias han desplegado distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el núcleo familiar. Nos referimos sobre todo a las implementadas desde el ámbito de la educación informal, tales como las asociaciones y organizaciones no gubernamentales que trabajan con el objetivo prioritario de atender a las familias emigrantes tanto en las sociedades de acogida como en las de destino. Estas entidades se presentan como recursos utilizados por los entrevistados de este estudio para el aprendizaje de las lenguas y la potenciación de las prácticas bilingües. En el caso de España y concretamente de Granada, la opción utilizada por las familias es la enseñanza del alemán por parte de la Asociación Granadina de Emigrantes Retornados que imparte clases de alemán una vez a la semana para, mayoritariamente, los hijos de emigrantes retornados. Otras estrategias informales son la lecturas de cuentos y textos en otro idioma, ver la televisión española y/o alemana, acudir a clases de apoyo escolar de manera esporádica, dialogar con los hijos en ese idioma, mantener relaciones sociales con amigos y familiares que hablan una segunda lengua, etc.

Teorías cotidianas sobre interculturalidad

Entendemos por «teorías cotidianas» en esta investigación a determinadas «teorizaciones implícitas», pre-académicas, no sistematizadas, según las cuales los actores sociales se explican a sí mismos, su propio «mundo de vida», el «por qué» de determinadas experiencias, decisiones y opiniones (Zimmermann, 1993; Rodrigo; Rodríguez, Marrero, 1993). Nos referimos a las explicaciones, motivaciones y justificaciones que refieren los progenitores entrevistados sobre sus propias prácticas bilingües y/o de aceptación o rechazo de situaciones culturalmente diversas.

En el análisis de las «teorías cotidianas» sobre la interculturalidad, nos hemos encontrado con tres niveles reflexivos diferentes según el tipo de argumentaciones que utiliza cada entrevistado para explicar su experiencia con la diversidad cultural y sus propias prácticas bilingües. De esta forma, distinguimos entre:

⁵ Las «teorías cotidianas» referentes al bilingüismo que argumentan la no potenciación de dos lenguas en el seno familiar (cfr. también Zimmermann, 1993) tienen que ver con la idea de que los niños no aprenderán ninguna de las dos lenguas o que lo harán mezclándolas ambas, entendiéndolo como un inconveniente en el desarrollo escolar y social de los niños. Pero investigaciones como la realizada por Peal y Lambert (1962) demostraron cómo los efectos del bilingüismo no eran siempre negativos, sino que, a veces éste era beneficioso en el desarrollo personal y académicos de los escolares.

- Explicaciones o motivaciones acerca de la diversidad, la interculturalidad y el bilingüismo expresadas mayoritariamente a través de conocimientos sobre fenómenos que ilustran la diversidad cultural, lingüística, religiosa y social del entorno de los entrevistados; se trata de lo «manifiesto», de la simple percepción de la diversidad;
- Explicaciones o motivaciones acerca de la diversidad expresadas a través de reflexiones ocasionadas a raíz del conocimiento, de las razones y motivos de dichos fenómenos de diversidad. Nos referimos a la capacidad de reflexionar de forma sincrónica y/o diacrónica en relación con la diversidad.
- Explicaciones o motivaciones acerca de la diversidad expresadas a través de la capacidad de someter las propias costumbres y orientaciones morales al pluralismo que caracteriza a una sociedad diversa, abierta y democrática; es un nivel de «implicación personal».

En relación con el primer nivel de explicación, la percepción de lo diverso, encontramos argumentos expresados desde diferentes perspectivas: en unos casos, éstas se relacionan con los sentimientos y con recuerdos cargados de emotividad haciendo referencia, por ejemplo, a lo que se hacía en su lugar de origen en una festividad concreta y lo diferente que se celebra el mismo acontecimiento en el lugar de residencia actual; en casos, se argumenta o explica reproduciendo determinados estereotipos referentes a la sociedad donde crecieron, que tiene que ver con la generalidad del contexto y las circunstancias en las que vivieron durante parte del proceso migratorio.

En segundo lugar, nos referimos a discursos que explican o justifican sus prácticas (o ausencia de éstas) bilingües e interculturales a través de argumentos mucho más elaborados, en los que entran en juego capacidades, destrezas y habilidades de carácter analítico. Las temáticas sobre las que han desplegado mayor capacidad de reflexión y análisis las familias entrevistadas han sido variadas. En primer lugar, la importante relación que, para nuestros informantes, existe entre el conocimiento de una lengua y el conocimiento de otras culturas. Para la mayoría, aprender un idioma no sólo conlleva la enseñanza de una determinada lengua y su gramática, ortografía, léxico, etc., sino que comporta el aprendizaje de otros conocimientos mucho más amplios que la propia lengua como pueden ser determinados comportamientos culturales, la historia, etc.:

Porque aparte del idioma, no solo se aprende solo el idioma, se aprende la historia, los poemas, las tendencias políticas en ese momento, todo eso... va paralelo. Tú lees el libro pero además estudias cuando fue escrito, quien era... no sé... la influencia... teníamos cuatro o cinco horas de francés a la semana (MM1M31).

Otro de los asuntos fundamentales que analizan nuestros informantes, e implican un cierto nivel de análisis reflexivo, son los efectos derivados del conocimiento de otras realidades culturales. Han sido varias y muy distintas las reacciones de los informantes, pues cubren un amplio abanico de respuestas que oscilan desde la adaptación positiva al cambio hasta la percepción de choque cultural. En relación con los procesos de adaptación cultural, destacamos las argumentaciones expresadas por María del Mar, una de nuestras entrevistadas. Ella reconoce la utilización de algunas estrategias, las mismas a las que ya recurrieron sus padres para lograr la adaptación cultural durante el proceso migratorio. En su casa, desde muy pequeña, sus padres han querido celebrar algunas tradiciones alemanas y otras españolas haciendo una mezcla de ambas. Así, recuerda que en Navidad recibía los regalos el día 24 de diciembre como en Alemania y que asistía a la misa del gallo como lo hacían en España. En el otro extremo, encontramos las reflexiones referidas al choque cultural, como los testimonios de las familias que aluden a las circunstancias que rodearon al hecho de marcharse de un país para emigrar a otro. Tal es el caso del análisis que realiza Mariela cuando plantea el impacto que le supuso la decisión de dejar Suiza y venir a España para residir en este país. Este cambio de contexto le supuso cierta crisis, en el ámbito cultural y social pero también personal y familiar, lo que le llevó –y aún continúa haciéndolo– a adaptarse a la nueva realidad de manera paulatina. Distintas costumbres, maneras de vivir, ritmos de vida, horarios, trabajo, clima, etc., aspectos en torno a los que reflexiona no sólo destacando los aspectos más negativos sino también todo aquello que le ha aportado un mayor beneficio, enriquecimiento y calidad de vida.

La situación de migración, el contacto con otro país y otras costumbres, manifestaciones culturales, etc., parecen tener determinadas consecuencias sobre la identidad de algunas personas. Un ejemplo de ello es Ana: el hecho de haber vivido tantos años fuera de España le ha proporcionado, y aún continúa haciéndolo, una pérdida de identidad e identificación que ella misma destaca en su entrevista:

Es que por ejemplo, ahora que nosotros estamos aquí, pues no somos ni de aquí ni de allí, porque es así, allí que si eres de aquí y aquí como has estado tantos años pues nada, pero yo estoy aquí muy a gusto, lo que pasa pues que yo tengo a mis hijos allí que es lo único, no (...) (AP1M47).

Encontramos cómo el hecho de haber tenido una experiencia migratoria ha otorgado a algunas de las entrevistadas la capacidad de reflexionar sobre la situación sociopolítica y económica de los países de emigración. Pero, también, sobre la situación de las personas

emigradas en los países de destino y la riqueza que a ellos les ha aportado dicho acontecimiento refiriéndose, de este modo, a la diversidad intracultural.

(...) porque Italia es Italia toda... pero en cada sitio tienen sus costumbres... aprendí un montón de cosas, empezando por la mesa. (...) Se creen que en Italia solo se come pasta... pero no es así. También otro tipo de dialecto, en Italia hay muchos dialectos, entiendo el de Sicilia, el de Roma, Nápoles... he llegado al tacón de Italia, en la Puglia y tienen otro tipo de... (...) Siendo Sicilia y Puglia del sur lo diferentes que son. Costumbre, estilos de vida... comida, hablar, todo (MM1M31).

Esa realidad «multi» o diversa también es referida a los centros educativos, y en la mayoría se pone en cuestión cómo éstos la gestionan. Pilar reflexiona y considera que los maestros no cuentan ni con la formación necesaria ni con la actitud imprescindible para trabajar favorablemente la diversidad cultural existente en el centro educativo.

El tercer nivel de explicaciones acerca de las estrategias y/o motivaciones con respecto al bilingüismo y la interculturalidad que hemos identificado tiene que ver con la capacidad de los sujetos para aplicar estas percepciones y reflexiones en su vida cotidiana. Al respecto, organizamos los hallazgos en torno a dos grupos. En el primero, se encuentran las prácticas habituales de intercambio cultural que llevan a cabo los entrevistados a través de la gastronomía, festividades, folklore, etc. y otras, que promueven una receptividad de la diversidad y que suelen conllevar un fomento de valores como el respeto, la tolerancia, la apertura hacia el cambio o la empatía. Son historias de vida individuales y familiares en las que el proyecto de futuro pasa por una «flexibilidad cultural» en su capacidad de adaptación a otras realidades culturales.

Por otra parte, se hallan aquellas prácticas culturales, individuales o familiares que presentan cierta impermeabilidad a los cambios, una actitud no aperturista, mostrándose proteccionistas frente a lo exterior y lo diverso.

Redes locales y translocales bilingües

Con respecto a la dimensión denominada «redes sociales» (Lomnitz 1994), entendemos que son aquellas prácticas sociales que se despliegan para establecer, mantener y/o expandir y entretejer interrelaciones familiares, escolares, profesionales y/o sociales con otras familias, grupos, asociaciones y/o instituciones implicadas en temáticas de bilingüismo, interculturalidad y transmigraciones. Estas interrelaciones pueden ser tanto de tipo local –redes

localizadas, sea en el lugar de origen o en el lugar de residencia actual— como de tipo bilocal o plurilocal —redes translocales, que articulan relaciones más allá de una sola localidad— (Pries, 1999).

En todas nuestras familias entrevistadas, hay aspectos comunes que es preciso destacar en torno a la configuración de redes sociales y familiares. Predominan, sobre todo, las redes locales, es decir, redes de amigos que se van formando en el lugar de residencia: compañeros de trabajo, amistades con el profesorado de sus hijos, los padres de los compañeros de colegio, etc. Pero tanto el desarrollo de estas redes con población autóctona como las exigencias escolares de sus hijos les coarta la práctica bilingüe en muchos casos. En el caso de María del Mar, ella nos contaba que desde que están en España siente que no es fácil el poder practicar el alemán con sus hijos.

No, ahora les hablo muy poquito en alemán, las cosas como son... será también por los deberes que siempre están liados con el español, pues será por eso también... no es porque yo no quiera, sino porque ya no hay tanto tiempo. Los niños empezaron con los exámenes, con los deberes de matemáticas, de inglés... y luego además, ya no te da tiempo. Luego, tampoco quieren. Claro, acabo de estudiar y ¿ahora me tengo que poner a hacer más?, y así lo vas dejando, es una pena. (MP1M40)

Algunas de las estrategias, que implican la interrelación y el contacto social, puestas en marcha por las familias para fomentar el bilingüismo y facilitar a los hijos desenvolverse en las dos lenguas son: contratar a alguien en casa que, además de desarrollar algunas tareas como cuidarlos en ausencia de sus padres, conozca la lengua o matricularlos en clases particulares impartidas por distintas asociaciones, academias e institutos, entre otras. Este mismo tipo de asociaciones de emigrantes creadas en distintos países para que los emigrantes mantengan su lengua y cultura en el país extranjero son otro tipo de redes locales intencionadas para fomentar el bilingüismo. Un ejemplo claro es el caso de los españoles que vivían en Alemania (Ruiz, 2000); allí tenían la posibilidad de contactar con otros españoles mediante el centro español. Los encuentros con la comunidad española en Alemania era un nexo de unión con la actualidad que se vivía en España.

(...) Hacíamos fiestas... yo me acuerdo que también íbamos a ver el cine español, que habían puesto una pantalla grande y nos ponían las películas esas de Manolo Escobar todos esos antiguos me los conozco. Juanito Valderrama, y pues toda esta gente de la edad de ellos. Pues cuando nos ponían cine se juntaban los españoles, luego hablábamos, nos tomábamos algo... qué hacíamos... pues como en España cuando vas a un bar que te ponen

tus tapitas, gambas, o lo que fuera y pues íbamos todos allí. (...) Siempre me ha interesado ir, siempre me ha gustado ir. (MP2M40)

En relación con las redes translocales, observamos cómo la tónica general es la utilización de redes de índole familiar. Tan sólo de forma puntual encontramos el uso de lazos de amistad en redes translocales, ya que la distancia, en muchas ocasiones y para algunos casos, dificulta la continuación de tales redes. Todos nuestros sujetos afirman haber mantenido y seguir manteniendo un contacto estrecho con los familiares que han dejado en su país de procedencia. Cabe resaltar que las redes también se mantienen con el país de emigración, como es el caso de Ana para la que su red translocal más importante son sus hijos mayores. El hecho de que estos decidieran quedarse a vivir allí cuando la familia optó por regresar a Granada, ha aumentado y potenciado el hecho de que tanto Ana como el resto de su familia continúen manteniendo ese lazo de unión con Suiza:

Bueno, si te digo lo que echo de menos, lo único, mis hijos, que estuviéramos todos aquí, Ellos vienen más, ahora uno ha estado aquí en agosto, el otro no ha podido venir, no, cuando tienen ellos algunos días de vacaciones pues vienen, ahora para el año que viene el chico hace la Comunión pues quieren venir los dos. (AP1M47)

Así y por último, podemos observar que la existencia y la potenciación de redes socio-familiares locales y/o translocales van unidas favorablemente al desarrollo de la práctica bilingüe (véase apartado Prácticas bilingües en alumnos transmigrantes) en las familias entrevistadas. De igual modo, también se destaca la presencia de dificultades añadidas entre algunas familias para la proliferación de dichas redes debido a limitaciones cotidianas –horarios laborales, jornadas escolares y exigencias de las mismas, responsabilidades adquiridas, imposibilidades de viajar y establecer encuentros «binacionales», etc.– a pesar de reconocer su importancia y necesidad para el bilingüismo de sus hijos.

Interculturalidad y discurso «cosmopolita»

El último de los aspectos que vamos a considerar en el análisis discursivo de nuestros informantes tiene que ver con el «cosmopolitismo». Con ello nos referimos a todos aquellos discursos que –aún cuando no coincidan con las prácticas que despliegan los sujetos– confieren un valor sumamente positivo a determinadas prácticas relacionadas con lo diverso (valores y actitudes positivas ante los traslados frecuentes, migraciones pendulares, al enriquecimiento cultural, al

conocimiento de diversas lenguas del mundo y ante el énfasis en valores universales) (Appiah, 2006; Beck & Grande, 2006). Una de las manifestaciones que está más presente en las familias entrevistadas tiene que ver con el valor positivo concedido al conocimiento y/o uso de distintas lenguas. El hecho de haber migrado o la posibilidad de que ellos o sus hijos lo hagan en el futuro aparece como argumento explicativo de la importancia, motivación y actitud positiva ante el hecho de ser bilingüe o plurilingüe. Un ejemplo de ello es el testimonio de Margarita, que expresa cómo entiende la lengua y cuál es el valor que le concede. Para ella, el aprendizaje de los idiomas debe potenciarse independientemente de que su expresión sea correcta o no:

(...) para mí una cosa importante es interactuar con la gente y por eso para mí la lengua es fundamental, el que haya podido comunicar siempre que he ido a los sitios pues para mí eso era muy importante (...) A mí lo que más me interesa es que el niño suelte ese idioma, lo diga mejor o peor pero que se pueda comunicar en esos idiomas, es mi versión de lo que es manejar un idioma (...) (MT2M45)

Junto al valor positivo concedido al dominio de distintas lenguas, encontramos aquellos discursos en los que se ponderan prácticas como los viajes, las visitas turísticas o los traslados en tanto que los entienden como una oportunidad para conocer otros contextos sociales y culturales, otras ciudades, gente y culturas y, con ello, la oportunidad de transmitir a sus hijos actitudes de respeto y tolerancia ante las diferencias culturales.

Creo que somos muy abiertos, que cuanto más sitios conoces, más abierto eres, abierto a las culturas, más tolerante, te adaptas mejor, a las situaciones (...), y así quiero que sea para mi niñas... que sepan de muchos sitios, que sepan que hay gente que vive de otra forma que piensan de otra forma pero que son iguales, que hablan otro idioma pero que dicen las mismas cosas. (MM1M31)

Frente a este tipo de discursos, en los que el bilingüismo es interpretado como una oportunidad o como un hecho que hay que potenciar y privilegiar en la educación de los hijos desde la familia, encontramos informantes que en la práctica han potenciado la enseñanza bilingüe, pero en los que el discurso que envuelve a dichas prácticas tiene que ver con un sentimiento de «pérdida», bien de su lengua materna o bien de sus referentes culturales. Nos referimos a aquellos casos en los que no hay un discurso elaborado en torno a qué significa o qué valor ha tenido o tiene para ellos o sus familias el conocimiento de distintas lenguas. En este sentido, tan sólo se refieren a este hecho en tanto en cuanto su valor práctico, para encontrar un trabajo o para desenvolverse en un determinado contexto:

Pues ni me ha beneficiado ni me ha perjudicado. Bueno sí, en el trabajo venían muchas veces gente en español que no entendían y yo he tenido la oportunidad de hablar con ellos y eso sí me ha venido bien. Pero luego a la hora de pedir trabajo pues la verdad es que siempre he tenido suerte, luego he tenido compañeras pues que no. (MP1M40)

En general, en este segundo tipo de discursos podemos identificar con más claridad cómo los informantes se muestran más reacios a las circunstancias que han implicado en su vida traslados o cambios, ensalzando con más rotundidad el sentimiento de pérdida que han sentido a consecuencia de los mismos frente a las oportunidades que se abren ante las nuevas circunstancias y la necesidad de desenvolverse en una segunda lengua.

Conclusiones

Con este trabajo, nos hemos aproximado empíricamente a un fenómeno aún nuevo pero que se encuentra en acelerado crecimiento —el de las familias transmigrantes y sus estrategias de transmisión lingüística y cultural en contextos a menudo adversos a la diversidad—. A partir de las dimensiones: prácticas bilingües, teorías cotidianas sobre interculturalidad, redes sociales y cosmopolitismo se han analizado desde el enfoque biográfico-narrativo los discursos que las familias hispano-germanas transmigrantes transmiten en torno a sus planteamientos, percepciones, deseos, estrategias y objetivos con respecto al bilingüismo y su práctica. Las conceptualizaciones y estrategias empleadas para promover el bilingüismo de sus hijos e hijas reflejan, por una parte, el reconocimiento creciente del valor otorgado a las competencias bilingües en el contexto europeo. La gran mayoría de los entrevistados son conscientes de que la capacidad de hablar español y alemán repercute en el capital cultural de sus hijos. Por otra parte, sin embargo, este reconocimiento del valor del bilingüismo en la práctica vivencial permanece muy limitado por las persistentes identidades y realidades nacionales. Los datos reflejan que las competencias bilingües a menudo se vuelven precarias y marginales en un contexto dominado por sociedades monolingües. De ahí que las estrategias parentales se tornen frecuentemente defensivas, para preservar los conocimientos de la lengua minoritaria en el contexto mayoritario. El hogar y el medio familiar persisten como casi único nicho de la praxis bilingüe.

Otros padres y madres, no obstante, reconocen la diversidad cultural e identitaria contemporánea no como una amenaza o una patología, sino como un recurso del que sus hijos e hijas pueden apropiarse precisamente gracias al desarrollo de sus competencias bilingües en

contextos monolingües. Se han identificado al respecto tres niveles de competencias interculturales: la percepción de la composición diversa de la realidad contemporánea (primer nivel), la capacidad de analizar las causas y motivos subyacentes a dicha diversidad (segundo nivel) y la capacidad de traducir coherentemente estas percepciones y estos razonamientos a sus prácticas cotidianas (tercer nivel).

Estos tres niveles de competencias identificados aquí (véase apartado 4.2) revelan que la capacidad de desarrollar el bilingüismo, el intercambio lingüístico y cultural depende de otros factores, como la experiencia migratoria de desarraigo y arraigo, la concomitante capacidad de autocuestionamiento y autocrítica así como la propensión a percibir lo cosmopolita y lo culturalmente híbrido como algo enriquecedor y no amenazador. Resultan decisivos en este sentido el que las familias transmigrantes hayan accedido a redes sociales bi-locales o bi-nacionales, que les permitan no sólo aprovechar al máximo las competencias intralingües e intraculturales de un contexto nacional, sino traducirlas al otro contexto nacional. Estas «sinergias» y vivencias transnacionales son las que parecen desembocar en una parte de los entrevistados en experiencias y valoraciones positivas del cosmopolitismo.

Referencias bibliográficas

- AARUP, A. (1995). Defining Intercultural Competence: a discussion of its essential components and prerequisites. In L. SERCU (ED.), *Intercultural Competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe* (pp. 41-52). Aalborg: Aalborg University Press.
- AGUIRRE, A. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria. Marcombo.
- APPIAH, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: Norton
- ARNAU, J. Y OTROS (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE- Horsori.
- AUERNHEIMER, G. (ED.) (2002). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BECK, U. Y GRANDE, E. (2006). *La Europa cosmopolita / Europe and Cosmopolitanism: sociedad y política en la Segunda Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BLASH, E. ET AL (1997). *Nations Unbound: Transnational Projects, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation-State*. Amsterdam: Gordon and Breach.

- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CANTON, I. (1996). Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica. En E. LÓPEZ-BARAJAS (Coord), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 96-121). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CLIFFORD, J. (1997). *Routes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CONNELLY M. Y CLANDININ J. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. LARROSA ET AL (Coord), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Alertes.
- (2000). Narrative understandings of teacher knowledge, *Journal of Curriculo and Supervision*, 15, 4, 315-331.
- COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CUMMIS, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 21, 1, 37-68.
- DE MIGUEL, J. M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de investigaciones Sociológicas.
- DEL RINCÓN ET AL. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DIETZ, G. (2007). Cultural Diversity: a guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 1, 7-30.
- FÜRSTENAU, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum: Perspektiven portugiesischer Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster: Waxmann
- GONZÁLEZ, E. M. (2007). *Estudiantes marroquíes en España. Educación Universitaria y Migraciones*. Sevilla: Editorial Doble J, S.L.U.
- GOGOLIN, I. (2003). *Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung. (Ms.)*. Hamburg: Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft.
- GOODSON, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GUARNIZO, L. E. Y SMITH, M. P. (1999). Las localizaciones del transnacionalismo, En G. MUMMERT (ED.), *Fronteras fragmentadas* (pp. 87-112). Michoacán: Colegio de Michoacán y Centro de Investigaciones y desarrollo del Estado de Michoacán,
- HANNERZ, U. (1996). *Transnational Connections: culture, people, places*. London-New Cork, NY: Routledge.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: CA.
- LAMBERT, W. E. (1982). Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo. *Revista de Occidente*, 10, 143-166.
- LEVITT, P. Y GLICK SCHILLER, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A transnational Social Field Perspective on society, *International Migration Review*, 38, 3, 1002-1039.

- LOMNITZ, L. A. (1994). *Redes sociales, cultura, y poder: ensayos de antropología latinoamericana*. México: FLACSO – Porrúa.
- LÓPEZ, F. Y POZO, T. (2002). *Investigar en Educación Social*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Relaciones Institucionales.
- MECHERIL, P. (2002). «Kompetenzlosigkeitskompetenz»: pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. AUERNHEIMER (ED.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (pp. 15-34). Opladen: Leske+Budrich.
- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962), The Relation of bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 27, 1-23.
- PORTES, A., GUARNIDO, L. E. & LANDOLT, P. (1999). The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. *Ethnic and Racial Studies*, 22, 2, 217-237.
- PRIES, L. (1999). *Migration and Transnational Social Spaces*. England: Ashgate.
- PUJADAS, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- REICH, H. H. & ROTH, H.-J. (2004). *HAVAS 5: Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- SIGUÁN, M. Y MACKAY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- SOENEN, R., VERLOT, M. & SUIJS, S. (1999). Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 62-73
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- SUÁREZ, L. (2007). La perspectiva transnacional en los estudios migratorios. Génesis, derroteros y surcos metodológicos. *V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano*. Valencia: Universidad de Valencia.
- VILA, I Y MENDIBURU, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- WERNER, O. & SCHOEPFLE, G. M. (1987). *Systematic Fieldwork (vol. 1)*. Newbury Park, CA.
- ZIMMERMANN, K. (1993). Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios. En H. MUÑOZ Y R. PODESTÁ (Eds.), *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad* (pp. 38-52). Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/Instituto de Investigaciones Sociológicas.

Dirección de contacto: María García-Cano Torrico. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Antropología Social. Campus Cartuja, s/n. 18071 Granda. E-mail: mocano@ugr.es