

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2009

Dossier nº 25

El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/L2 a inmigrantes: Modelos de desarrollo de la competencia intercultural. Materiales de E/L2 y clases de español para inmigrantes.

Guillermo Gómez Muñoz

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© Guillermo Gómez Muñoz

ISSN: 1988-9038

DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2009, Nº 25



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/L2 a inmigrantes:

Modelos de desarrollo de la competencia intercultural

Materiales de E/L2 y clases de español para inmigrantes

Guillermo Gómez Muñoz

Filología Hispánica

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Deusto, 2006

Directora Tesina:

Dra. Inmaculada Ballano Olano

Alumno:

Guillermo Gómez Muñoz

ggomez@fil.deusto.es

<http://profesordeeleenapuros.blogspot.com>

*A Jhloussein, Elarbi, Halid, Youssef, Abdelilah
y tantos otros, a quienes me acerqué con la pretensión
de enseñarles una lengua y de quienes tanto he aprendido.*

*A Isabel, porque sin sus clases de lengua en el colegio
nunca hubiera estado aquí.*

*A Elena, porque en sus clases de historia aprendí
no sólo a pensar sino también
“que hacía atrás, ni para coger aire”.*

*A mi reducto de hispánicos resistentes al destierro,
al olvido, a la melancolía y a la extinción,
porque “hasta la victoria siempre”.*

*Y, sin lugar a dudas:
A mi padre. A mi madre.
Porque me enseñaron lo más importante:
a vivir y a ser libre.*

Gracias a todos.

Palabras preliminares	1
1. Inmigración, diversidad cultural y tratamiento de la diferencia	
1.1. La inmigración económica: fenómeno creciente. El camino hacia una sociedad plural.....	3
1.2. La diversidad cultural y la escuela.....	8
1.3. El conflicto positivo.....	10
1.4. Evolución histórica en el tratamiento de la diferencia: de la marginación al multiculturalismo.....	14
1.4.1. Tres modelos nacionales en materia de inmigración.....	14
1.4.2. Evolución de los sistemas educativos europeos ante la diversidad cultural.....	21
1.4.3. Tratamiento histórico de la diferencia: de la marginación al multiculturalismo.....	26
1.4.3.1. “No hacer nada”.....	26
1.4.3.2. La marginación.....	27
1.4.3.3. El asimilacionismo.....	29
1.4.3.4. El multiculturalismo.....	33
2. El interculturalismo: la competencia intercultural y su desarrollo en contextos educativos	
2.1. Orígenes del modelo intercultural.....	45
2.2. Interculturalismo e integración.....	54
2.3. La competencia intercultural y su desarrollo en contextos educativos.....	58
2.3.1. Breve evolución y definición del concepto de <i>competencia intercultural</i>	62
2.3.2. Características de la competencia intercultural.....	65
2.3.3. Fases de desarrollo de la competencia intercultural.....	69
2.3.4. Herramientas de desarrollo de la competencia intercultural.....	87
2.4. Los actantes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua desde la perspectiva intercultural.....	90

3. Los materiales de español LE/L2 y la enseñanza de español a alumnado inmigrante desde la perspectiva intercultural	
3.1. Análisis intercultural de materiales de español como LE/L2.....	97
3.1.1. Contenidos lingüístico-comunicativos.....	98
3.1.2. Competencia intercultural.....	106
4. A modo de conclusiones: Necesidades de la enseñanza de español a alumnado inmigrante.....	117
Bibliografía.....	121

Palabras preliminares

La inmigración es y ha sido, a lo largo de la historia, un motor de cambio para el ser humano. Cambio para quien emigra, debido a la transformación inevitable de su horizonte vital. Y cambio para la sociedad de acogida, debido a la imprescindible adaptación a la nueva realidad. Ambos son los protagonistas de un fenómeno que trae consigo innumerables preguntas. Precisamente en la respuesta a estos interrogantes es donde tanto las personas inmigrantes como la sociedad receptora se juegan su futuro. Pero, si hubiera que destacar algunas respuestas, más allá de las relacionadas con la resolución de problemas puramente prácticos, todas aquéllas en las que interviene la identidad de los individuos y de los grupos culturales serían las de mayor importancia. Estas cuestiones están en el fondo de algunos de los debates más complejos que afronta nuestra sociedad.

Este trabajo se sitúa en el gran ámbito de estudio abierto a partir de este contexto socioeducativo. La pretensión al elaborarlo es trazar un estado de la cuestión acerca de los estudios sobre el tema de la competencia intercultural, ciñéndola dentro del marco de la enseñanza de español como segunda lengua a alumnado inmigrante. Con este horizonte de investigación, el trabajo se divide en tres capítulos, a los que se añaden unas breves conclusiones.

El primero pretende acercarse al fenómeno de la inmigración económica, como fuerza creadora de diversidad cultural en las sociedades receptoras, para a continuación ahondar en el tratamiento histórico de la diferencia cultural, teniendo siempre en cuenta el contexto educativo y analizando las circunstancias que permiten desembocar en la perspectiva intercultural. El segundo capítulo se centra en el fenómeno del interculturalismo para analizar de cerca el concepto de competencia intercultural, sus

características, sus fases y herramientas de desarrollo, y su relación con la enseñanza-aprendizaje de una lengua. La definición precisa y la acotación rigurosa de los componentes de este concepto son claves fundamentales para introducir la perspectiva intercultural tanto en las clases de español para alumnado inmigrante como en los materiales específicos para estos destinatarios. Por su parte, el tercer capítulo se acerca de forma analítica a los materiales de español como lengua extranjera/segunda lengua. El objetivo central de este capítulo consiste en determinar cómo ligamos los materiales de español LE/L2 al desarrollo de la competencia intercultural a la progresión de la competencia comunicativa, para tratar de vislumbrar posibles líneas futuras de estudio con las que establecer metodologías precisas y rigurosas para introducir la competencia intercultural en los manuales de enseñanza de español. Finalmente, el trabajo se cierra con unas conclusiones que buscan ahondar en las necesidades de la enseñanza de español a alumnado inmigrante, descubiertas a partir del estudio realizado.

1. Inmigración, diversidad cultural y tratamiento de la diferencia

1.1. La inmigración económica: fenómeno creciente. El camino hacia una sociedad plural.

Los procesos migratorios constituyen una parte significativa dentro de la historia del ser humano. Las guerras, los desastres naturales, la búsqueda de tierras fértiles han sido las principales causas motivadoras de dichos procesos. Hoy en día, sin embargo, las migraciones tienen unas características muy concretas. La inmigración contemporánea es fundamentalmente económica y está ligada “de manera estructural a la economía de libre mercado. [...] Las migraciones se deben, en consecuencia, al proceso de reindustrialización y a la política seguida para conseguirla en los países ricos, a la dependencia y desorganización de la economía en los países pobres y a la reestructuración del mercado de trabajo en función de la precariedad de los empleos.” (Foro, 1997: 21)

Al abordar la emigración con esta visión estructural¹ se comprende que sus causas no radican exclusivamente en “las circunstancias personales o ambientales del país de origen [...]; son tanto o más importantes las condiciones del país de destino, reales o imaginadas[...].” (Carbonell, 1995: p. 18), lo que se denomina el efecto *push and pull*. Este mismo autor alude a la teoría de las tres “D” que engloba razones sociales, políticas y económicas: las diferencias en materia de desarrollo, demografía y democracia entre los países del “Norte” y los del “Sur” serían el elemento detonante del efecto *push and pull*.

¹ En consonancia con esta visión estructural del fenómeno es también interesante la explicación que aporta Antonio Izquierdo (1996: 177-178): “(...) la inmigración es un hecho más de la modernización demográfica, económica y social de España. Un fenómeno directamente relacionado con nuestra convergencia económica, social, política y cultural en el interior del espacio europeo. Además es un proceso imparabile: cuando un país accede a un lugar central en el sistema capitalista, atrae extranjeros. En efecto, los inmigrantes van donde hay trabajo, donde se les llama y se les necesita.”

Por otro lado, los países de acogida viven una disyuntiva socioeconómica y cultural que afecta de forma global a su definición, su fundamentación y su existencia. El fenómeno inmigratorio no ha hecho más que ayudar a florecer esta crisis de identidad de los Estados-nación. No obstante, a su vez esta situación está afectando a la visión, predominantemente negativa, que el conjunto de las sociedades ricas está desarrollando sobre los inmigrantes².

Es importante desterrar un estereotipo frecuente, transmitido habitualmente por los medios de comunicación, al aludir a las causas de la emigración: la miseria. Como pone de relieve Giménez Romero (2003: 46): “La gente no emigra por estar en la miseria, sino por la desproporción existente entre las oportunidades que tienen en sus países y las que consideran que pueden tener en el lugar de destino. Los que están al borde de la supervivencia no pueden emigrar porque para hacerlo hacen falta recursos.”

¿Quién emigra entonces? Los miembros más valiosos de una sociedad. (Carbonell, 1995) La edad media de los inmigrantes se sitúa en los 35 años³, es decir, aquéllos que están en edad de trabajar. Su valía también se refleja en su nivel de formación. Si bien es cierto que el número de inmigrantes analfabetos, sin estudios o con estudios primarios supera el 60% de los afincados en la CAPV, la comparación con los ciudadanos autóctonos (53%) pone de relieve que no es tanta la

² “Muchos expertos han puesto de manifiesto por ello que el inmigrante es sólo el catalizador que hace visibles dos serios problemas de convivencia política: de una parte los derivados de las numerosas incertidumbres que agobian los modernos *Welfare States*, constreñidos por las crecientes exigencias de la globalización económica. De otro los problemas de reconstrucción de la identidad de los Estados-nación, tradicionalmente erigidos sobre una cultura dominante y forzados hoy a construir una democracia de la diversidad que supere las antiguas democracias de la uniformidad.” (Siguán, 1998: 7)

³ Toda la serie de datos que se expone a continuación está extraída de dos fuentes:

- Dirección de Inmigración (2004): *Plan Vasco de inmigración 2003-2005*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Torrado, Trinidad Vicente (2005): “La inmigración extranjera en la Comunidad Autónoma del País Vasco”, en Visitación Pereda Herrero *et alii* (coords.): *Educación intercultural*, Bilbao, Universidad de Deusto.

diferencia. Cerca de un 40% de los inmigrantes de la CAPV han cursado estudios secundarios, profesionales o universitarios, lo que supone una fuga de profesionales formados de los países de origen, pero también la negación de otro de los estereotipos más frecuentemente impuesto al colectivo inmigrante: su escaso nivel formativo.

La inmigración económica es un fenómeno creciente en España, que en pocos años ha visto como pasaba de ser un país que enviaba mano de obra al extranjero, a convertirse en un país de acogida para los emigrantes del presente. Las cifras hablan por sí solas⁴:

AÑOS	ESTADO
1986	293.208
1988	360.032
1990	407.647
1992	393.100
1994	461.364
1996	538.984
1998	719.647
2000	895.720
2002	1.324.001

La situación no es distinta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El volumen de población inmigrada ha crecido sustancialmente en la última década y, en los últimos años, ha sufrido “una aceleración de este proceso, incrementándose la población de origen extranjero en un porcentaje significativamente superior que el experimentado hasta hace poco tiempo.” (*Plan Vasco*, 2004: 20)

Los datos con los que se ejemplifican las valoraciones expuestas intentarán mostrar la situación de la población inmigrante en la Comunidad Autónoma del País Vasco, por ser nuestra realidad más cercana y cotidiana.

⁴ Fuente: Dirección de Inmigración: *op. cit.*, p. 19

AÑOS	CAPV	% CAPV/ESTAD ⁵
1986	7.675	2,6
1988	10.714	3
1990	13.169	3,2
1992	10.935	2,8
1994	12.262	2,7
1996	13.135	2,4
1998	16.995	2,4
2000	18.822	2,1
2002	24.201	1,86

No obstante, hay que destacar que el número de inmigrantes tanto en la CAPV como en el conjunto del Estado es aún limitado, si bien se da una concentración masiva en ciertos puntos geográficos (como son Barcelona o Madrid, entre otros).

PAÍS	POBLACIÓN EXTRANJERA ⁶	
	Absoluto	Porcentaje
Alemania	7.314.000	8,9
Austria	517.700	6,6
Bélgica	890.400	8,75
Dinamarca	237.600	4,7
España	801.320	2,04
Finlandia	73.000	1,4
Francia	3.596.000	6,3
Grecia	161.100	1,5
Irlanda	114.400	3,1
Italia	884.600	1,5
Luxemburgo	142.900	34,2

⁵ Fuente: Dirección de Inmigración: *op. cit.*, p. 19

⁶ Fuente: Giménez Romero, Carlos (2003): *Qué es la inmigración*, Barcelona, RBA, p. 80.

Países Bajos	679.900	4,4
Portugal	172.900	1,7
Reino Unido	2.121.000	3,6
Suecia	526.600	5,95

Otra dato importante es la diversificación del origen de los inmigrados. Según los datos del Ministerio, en 1995 sólo seis grupos nacionales tenían una población regular en la CAPV superior a los 500 miembros (entre ellos sólo Marruecos se hallaba en la órbita del subdesarrollo). Actualmente, entre 12 y 16 países superan esta cifra, destacando los estados sudamericanos, China y Argelia. (Torrado, 2005: 22)

En definitiva, ¿qué supone el fenómeno inmigratorio en nuestra sociedad? En primer lugar, un reto. “La inmigración cada vez se percibe más como un fenómeno permanente” (Torrado, 2005: 31), frente a la idea de transitoriedad que la ha caracterizado hasta ahora. Nuestra sociedad es una sociedad plural y cada día que pasa se pluraliza más y más. Ante los nuevos interrogantes que plantea esta transformación social, se deben buscar respuestas inmediatas y eficaces. En segundo lugar, la inmigración supone una demanda: la necesidad de desarrollar procesos de integración que eviten la marginación de los nuevos ciudadanos y el nacimiento de actitudes racistas y xenófobas. Sin embargo, la propia idea de integración, si bien interpretada como una necesidad entre la población autóctona, “es percibida principalmente como un proceso de asimilación.” (Torrado, 2005: 32) Esto es, bajo la máscara de una supuesta integración, se esconden en buena medida las actitudes más excluyentes. Actitudes que a la frontera geográfica añaden una frontera cultural, social y económica que se plasma en un atributo estigmatizante, “inmigrante”, y en dos palabras fronterizas: “nosotros” y “otros”. Finalmente, la inmigración supone

una oportunidad, tanto para quien emigra como para quien acoge, porque “no sólo es una oportunidad de desarrollo económico, sino también de desarrollo social y cultural, de desarrollo humano, porque la inmigración abre la posibilidad de conocer otras formas de ser, (...) de vernos a nosotros mismos desde una mirada distinta.” (Giménez, 2003: 35) En definitiva, es necesaria una visión positiva del fenómeno, que lo analice críticamente, sin olvidar que tras las cifras existen seres humanos con su historia, sus necesidades socioeconómicas y afectivas y sus sueños que buscan concretarse lejos de sus países de origen.

1.2. La diversidad cultural y la escuela.

Se ha mencionado con anterioridad que la edad media de los ciudadanos inmigrantes en la CAPV se sitúa en los 35 años. ¿Pero qué implica esta cifra? Fundamentalmente, que quien emigra es una persona joven, en edad de procrear en el país de acogida o que ya tiene hijos a su cargo, principalmente, gracias a las políticas de reagrupación familiar. Más concretamente, 3.727 personas tienen entre 0 y 14 años y 5.213, entre 15 y 24. (Torrado, 2005: 27) En conclusión, cerca de un 12% de la población total inmigrante está en edad de ingresar en la Educación Obligatoria.

La escuela está recibiendo a marchas forzadas esta diversidad cultural. Así queda demostrado con los datos que ofrece el Ministerio para el conjunto del Estado.

Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias⁷				
	<i>Cursos</i>			
	<i>1994-95</i>	<i>1999-00</i>	<i>2003-04</i>	<i>2004-05</i>
Total	53.213	103.717	392.773	447.525

⁷ MEC (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*, Secretaría General Técnica, p. 9. <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=111&area=estadisticas>

E. Infantil	8.904	17.148	78.986	83.353
E. Primaria / E.G.B.	34.862	43.943	174.721	199.418
Educación Especial	128	330	1.331	1.788
E.S.O.	1.388	29.644	107.533	124.320
Bachilleratos	5.423	6.235	15.520	19.222
Formación Profesional	2.508	3.640	14.682	19.064
No consta enseñanza	—	2.777	—	360

Como muestra la tabla, el aumento del alumnado extranjero se ha acelerado en los últimos cursos. En la CAPV, la evolución no ha sido distinta⁸. Sin embargo, habría que matizar que, pese al número creciente de alumnado extranjero en las aulas, su porcentaje sobre el total es reducido, comparándolo con la media española y, especialmente, con los porcentajes que manejan algunas comunidades como Baleares o Madrid.

Pese a su número todavía reducido, la concentración de un alto porcentaje de alumnado inmigrante en los centros de carácter público y su incremento extraordinario en una etapa corta de tiempo ha desbordado tanto a los profesores como a los directores de los centros⁹. Además, la escuela pública vasca ha tenido que tomar decisiones rápidas a la hora de situar a estos nuevos alumnos en el sistema de modelos lingüísticos que la configura. La tendencia predominante ha consistido en derivar a estos estudiantes casi por inercia hacia el modelo A, cuya lengua vehicular es el castellano. “En este modelo se escolariza el 57, 89% de los alumnos inmigrantes.” (Tazón, 2005: 48) Esta decisión, de vital importancia para el

⁸ Para un análisis de la evolución del alumnado inmigrante en la CAPV: Tazón Domínguez, Imanol (2005): “Evolución de la presencia de alumnado inmigrante en los sistemas educativos del estado” en Visitación Pereda Herrero *et alii* (coords.): *op. cit.*, pp. 32-49.

⁹ Porcentajes de alumnos en Centros Públicos y Concertados del Estado: MEC (2005): *op. cit.*, p. 9.

desarrollo de los procesos de integración del alumno inmigrante, a primera vista no parece ni muy meditada, ni muy acertada.

La diversidad se ha impuesto en la escuela y demanda una reflexión profunda acerca de su tratamiento y actuaciones concretas orientadas fundamentalmente en dos direcciones: la integración del alumnado inmigrante y la erradicación de actitudes racistas y xenófobas entre el alumnado autóctono.

En definitiva, la diversidad cultural en la escuela se plantea como un reto inminente que exige respuestas a múltiples preguntas. En primer lugar, exige una reflexión sobre la propia integración planteada en términos tan sencillos como *¿qué es la integración?*¹⁰. Una vez desentrañado este interrogante, necesariamente surgen otros que apuntan hacia soluciones concretas: ¿Qué actuación llevar a cabo para que los alumnos extranjeros aprendan pronto y bien la lengua vehicular de la enseñanza? ¿Qué hacer para lograr que el patio escolar no esté dividido atendiendo al origen de los estudiantes? ¿Cómo abordar los conflictos abiertos y silenciados que plantea la diversidad? Y concretamente en la CAPV, ¿cómo plantear el bilingüismo (o mejor dicho, el plurilingüismo) en una escuela plural en la que conviven decenas de lenguas?

Estos interrogantes y muchos otros necesitan de una reflexión teórica que se plasme en actuaciones prácticas sometidas a continua revisión, en aras de una mejora constante y una adecuación a las situaciones nuevas que puedan plantearse.

1.3. El conflicto positivo

¹⁰ Si bien la respuesta parece obvia, conviene analizar detenidamente los fundamentos de un proceso de integración. Como se ha planteado en el apartado anterior, la población vasca percibe como una necesidad la integración de los nuevos ciudadanos. Sin embargo, cuándo se les pregunta acerca de cómo ha de ser ésta, se observa que lo que mayoritariamente se exige al ciudadano inmigrante no es que se integre sino que se asimile. (Torrado, 2005) Es por ello por lo que el concepto de integración debe ser revisado profundamente para desnudarlo de prejuicios y actitudes etnocentristas.

En el apartado anterior se ha planteado un término que por su propia naturaleza asusta a todo aquel que se enfrenta a él y muy particularmente a los agentes que intervienen en el ámbito escolar: la idea de conflicto. El conflicto¹¹ se entiende como la consecuencia negativa de una situación cuyas raíces problemáticas no se han abordado o se han tratado de forma errónea o tardía. En definitiva, la existencia de un conflicto es un síntoma profundamente negativo.

Para el caso que atañe a este trabajo, el conflicto tiene unas características muy concretas: no nace en cualquier contexto, sino que se desarrolla en una realidad multicultural. Esto es, el conflicto nace cuando se constata la existencia de una diversidad cultural que destruye una supuesta uniformidad pasada. Lógicamente, la diversidad se percibe a partir de este momento como un grave problema y, colateralmente, también la inmigración económica, a la que se acusa de ser la causante de la situación conflictiva. Estas percepciones se disfrazan, además, con argumentaciones serias que pretenden probar su objetividad e incuestionabilidad y, en consecuencia, la ausencia de racismo. Sin embargo, esta visión tanto de la diversidad como de la inmigración dista bastante de ser objetiva y real.

La inmigración y la diversidad son, ante todo, realidades, no problemas. Carlos Giménez Romero (2003: 32) lo plantea en estos términos: “[...] antes que un problema, el fenómeno migratorio es una situación, una situación de hecho, una situación estructural que debe ser abordada por lo tanto con creatividad, justicia y eficacia”. El problema surge, generalmente, cuando esta situación no se aborda o se

¹¹ Para una definición de conflicto: “Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.” (Torrego, 2000: 37)

hace tarde y con medidas cuya finalidad no es la plena integración del inmigrante sino exclusivamente resolver problemas a corto plazo.

En el caso de la diversidad entra en juego el concepto de “diferencia”. Ambos, diversidad y diferencia, se usan fácilmente como sinónimos sin caer en la cuenta de que son radicalmente diferentes. Mientras que la diversidad es una realidad, un hecho connatural al ser humano, apreciable a simple vista, la diferencia se basa en una valoración de la realidad, una realidad que ha sido observada por un sujeto. “[...] mientras la diversidad es una *cualidad objetiva* que tienen los múltiples seres y objetos de nuestro entorno, somos nosotros quienes *creamos la diferencia* a través de nuestra valoración de aquella diversidad. [...] Mientras la diversidad es el fruto de una constatación, la diferencia se debe a nuestra valoración.”¹² (Carbonell, 1995: 47) En consecuencia, dicha valoración es un hecho puramente subjetivo, muy influido por los prejuicios.¹³

Conviene expresar una idea implícita en los anteriores párrafos. El conflicto que nace de la diversidad cultural no se diferencia prácticamente del que se crea a partir de cualquier otro tipo de diversidad (por ejemplo, la interpersonal). Para explicar esta idea es necesario exponer las causas de los conflictos que nacen en una realidad multicultural. El Colectivo Amani (2004: 48) destaca cuatro circunstancias:

- se encuentran en un mismo espacio grupos que se desconocen o tienen un conocimiento estereotipado y sesgado.
- confluyen diferentes culturas.
- los grupos con necesidades comunes, en lugar de unirse, compiten por ellas.

¹² La cursiva es mía.

¹³ Acerca del origen y el tratamiento de los prejuicios se hablará más adelante, dentro del desarrollo de la competencia intercultural (Véase pág. 83 y ss.)

- se encuentran grupos entre los que existen relaciones desiguales de poder.

Las raíces del conflicto cultural son básicamente la oposición entre individuos con intereses y valores incompatibles –o percibidos como incompatibles. En definitiva, si por existir diversidad interpersonal no tiene por qué existir conflicto, tampoco de la convivencia de culturas diversas en un mismo espacio tiene que derivarse un conflicto intercultural. El conflicto no es por lo tanto la norma.

Con la vista puesta en la resolución de posibles conflictos interculturales, la escuela debe interpretar un papel central, y en particular el profesor¹⁴. Pero nunca actuando en solitario sino secundada por todos los agentes que intervienen en ella y, muy especialmente, por los padres de los alumnos. Sin embargo, la realidad es, en general, otra: el profesor se encuentra solo, sin formación, sin recursos y sin medios para actuar. Sus actuaciones son, en consecuencia, esporádicas –sólo cuando el conflicto estalla– e intuitivas.

El profesor, como es lógico, se ve desbordado, derivándose de ello la visión negativa del conflicto que impera hoy. Por el contrario, la ausencia de conflicto se interpreta positivamente cuando en muchas ocasiones ésta no es más que un disfraz superficial, puesto que en el fondo existe un conflicto latente y silenciado, del que en muchas ocasiones no se es consciente.

Ante dicha situación, el Colectivo Amani (2004: 48-50) propone una serie de reflexiones. En primer lugar, aceptar la complejidad del conflicto. Todo conflicto que radica en cuestiones culturales debe tratarse con sumo cuidado, primero para evitar visiones simplistas que no lo aborden en toda su globalidad; y segundo,

¹⁴ “[...] es al profesor en el aula a quien le corresponde ilustrar a sus alumnos sobre el significado de las diferencias, ofrecer una interpretación positiva de la diversidad y velar porque exista un clima de respeto mutuo y de comprensión y eventualmente resolver los conflictos que puedan producirse.” (Siguán, 1998: 130)

porque la cultura no es un fenómeno exterior al ser humano sino un hecho vivido por individuos a quienes se puede herir en lo más profundo de su ser. En segundo lugar, conviene distinguir dos tipos de conflictos ya apuntados: el conflicto abierto y el conflicto oculto. A menudo el conflicto cultural permanece en estado latente lo que dificulta habitualmente su detección. En tercer lugar y a modo de conclusión, es necesaria una perspectiva positiva y creativa del conflicto que lo afronte sin tapujos y sin miedos. Una visión positiva del conflicto supone de salida un gran paso hacia su resolución ya que no intentará ocultarlo sino que, en cuanto lo perciba, tomará medidas orientadas hacia su correcta resolución. No obstante, “dependerá de cómo se aborden los conflictos el que éstos puedan resultar negativos, destructivos o bien convertirse en una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás.” (Torrego, 2000: 11) Un conflicto abordado a tiempo y tratado aportando, en este caso, al alumno las habilidades y los procedimientos adecuados para que él lo solucione, transformará el conflicto en un elemento sumamente enriquecedor para todos los implicados en él. En definitiva, un elemento que fortalecerá las relaciones entre los individuos de los grupos culturales enfrentados.

1.4. Evolución histórica en el tratamiento de la diferencia: de la marginación al multiculturalismo

1.4.1. Tres modelos nacionales en materia de inmigración:

“España es un país “joven” en cuanto a experiencia sobre acogida de inmigrantes procedentes de otras culturas.” (Carbonell, 1995: 96) Su historia reciente ha estado marcada más que por procesos inmigratorios desde el exterior, por movimientos emigratorios fundamentalmente hacia los países de Centroeuropa. Tan sólo con el *boom* económico español de los años sesenta, la crisis del petróleo y

la transición a la democracia se consolida un primer movimiento inmigratorio, marcado por el retorno de los emigrados españoles. Pasada la crisis económica de los años setenta y mediados los ochenta, se empieza a consolidar un flujo creciente de ciudadanos procedentes de otras culturas distintas a la europea. La importancia social de este fenómeno se hace presente en la vida política española a principios de los noventa con los primeros procesos extraordinarios de normalización y la ratificación, en el año 2000, de la *Ley de Extranjería* (4-2000) vigente hasta el momento. El crecimiento del fenómeno inmigratorio durante los últimos años se hace muy presente en la conciencia de los ciudadanos, como reflejan las últimas encuestas elaboradas por el CIS, en las que la inmigración ocupa ya el segundo lugar en la lista de preocupaciones principales de los españoles por detrás del paro, desbancando al terrorismo al tercer puesto en la lista de preocupaciones¹⁵. El crispado debate que ha precedido en los últimos meses a la puesta en marcha del proceso extraordinario de normalización de extranjeros (2005) es una evidencia más de que el crecimiento de la inmigración en España comienza a contemplarse como un problema para un porcentaje cada vez mayor de la población.

Frente a la “juventud” de España como país de inmigración, otros países de su entorno europeo atesoran una amplia experiencia como receptores de inmigrantes que se remonta no sólo a albergar en su territorio a la segunda generación de inmigrantes, sino incluso a los hijos de aquellos nacidos ya en el país de acogida. El análisis de la situación en que viven estas segundas y terceras generaciones es la constatación de los aspectos positivos y negativos de los modelos de integración puestos en marcha en los países de acogida. Una segunda generación, y especialmente una tercera, que vive en guetos, cuyas relaciones se establecen

¹⁵ Fuente: CIS (octubre 2005): *Barómetro de octubre*, estudio 2622: <http://www.iceta.org/bcis1005.pdf>

exclusivamente con personas de su mismo grupo cultural, cuyas expectativas educativas y laborales son mínimas, será el índice más revelador del fracaso del modelo de integración propuesto en el país de acogida.

Miquel Siguán (1998: 12) sostiene esta idea y aboga por el papel principal de la escuela en este proceso:

“Hablando en términos colectivos, se puede decir que el futuro de la inmigración se juega en esta segunda generación. Futuro que quedará sellado con la tercera generación, bien en el sentido de la plena integración, bien en el de la minoría tolerada o en el de minoría marginada y en conflicto. Y dado el papel de la escuela en el proceso de socialización y de descubrimiento de la propia personalidad, puede afirmarse que la escuela juega un papel decisivo en la configuración de este destino.”

Son destacables tres modelos nacionales¹⁶ de integración a los que siempre se alude cuando se pretenden analizar los distintos tratamientos que ha recibido la inmigración. Los tres pertenecen a países de la Unión Europea, con una amplia experiencia en inmigración.

- a) *El modelo británico*: una de las claves para comprender dicho modelo es el concepto de ciudadanía, muy relacionado con la historia de Gran Bretaña. La independencia progresiva de las colonias dio paso irremediablemente a la disolución del Imperio Británico. El establecimiento de la Commonwealth, en 1931, supuso la aceptación de nuevos inmigrantes como ciudadanos. No obstante, el legado del racismo colonialista inglés se dejó notar no tanto en las leyes como en las relaciones interétnicas. El concepto de ciudadanía sufrió cambios

¹⁶ Toda la información sobre estos modelos nacionales ante la inmigración está extraída de dos trabajos: Giménez (2003: 72-76) y Siguán (1998: 12-15).

profundos entre los años 1948 y 1981 a partir de la promulgación de cuatro leyes referentes al tema inmigratorio. La Ley de Nacionalidad Británica (1948) concedió la nacionalidad a una gran mayoría de los residentes en países de la Commonwealth, si bien distinguiendo diversos tipos de ciudadanía. La Ley de Inmigrantes de la Commonwealth estableció un permiso de trabajo que distinguía entre los ciudadanos de Gran Bretaña y los de fuera. En 1971, la distinción no sólo afecta al permiso de trabajo sino a la consideración del tipo de ciudadano. Por último, la Ley de Nacionalidad Británica (1981) acaba con el *ius soli* (derecho de suelo) al distinguir entre ciudadanos y extranjeros.

Frente al racismo colonialista, este modelo ha intentado poner el acento en una política antirracista e integradora de la diferencia. Para ello, se ha hecho hincapié en la igualdad de derechos y en la antidiscriminación. Quizás el punto más destacable y por el que se reconoce este modelo de integración ha sido el respeto a las diferencias culturales. No obstante, este reconocimiento no se ha acompañado de una igualdad entre “diferentes”. En el modelo británico, entre la diferencia se destaca claramente una cultura dominante: la anglosajona. Este dominio cultural se ha acompañado de una clara desigualdad socioeconómica, de oportunidades y, finalmente, de estatus político. En conclusión, la diferencia ha generado desigualdad y, generalmente, ha servido para justificar ésta¹⁷.

¹⁷ Carbonell (1995: 71) alude a esta confusión entre diferencia cultural y desigualdad como una de las características del racismo clásico y de las sociedades e individuos más manifiestamente etnocéntricos: “Con demasiada frecuencia oímos argumentar que las diferencias en el nivel de vida o de salud, por ejemplo, de los extranjeros procedentes del llamado tercer mundo, respecto a nosotros, son consecuencia directísima de su diversidad cultural, y muy pocas veces esto es así. Un mecanismo de legitimación moral de las sociedades muy etnocéntricas y autosatisfechas es diagnosticar el

- b) *El modelo francés*: se fundamenta en un concepto de nacionalidad ligado a la residencia y en un intento de uniformización que aspira a la igualdad de derechos en el ámbito público. Esto es, en aras de la igualdad se niega la diferencia.

Para comprender en profundidad este modelo es necesario aludir a los principios fundamentales en los que tradicionalmente se ha sustentado la política francesa en materia de inmigración.

“Primero, Francia es una república única e indivisible; la integración necesita la participación activa de elementos variados y diferentes en la comunidad nacional, no el reconocimiento de “comunidades étnicas”, punto éste de diferencia relevante con el multiculturalismo británico. Segundo, Francia es una república secular; se reconoce ampliamente la libertad de creencia y culto religioso pero no se permite que ésta interfiera en la neutralidad del Estado; la esfera pública debe quedar exenta de las manifestaciones particulares. Tercero, Francia ha sido un Estado-nación durante mucho tiempo; la nacionalidad francesa, como se manifiesta en la Ley de 1951, ha sido siempre la piedra angular de la identidad nacional, sin que fuera obstáculo para la integración de los

“subdesarrollo” o los males que padecen estas minorías culturales, como consecuencias inevitables e inexorables de su diversidad.

Es una de las manifestaciones más típicas y clásicas del racismo, atribuir a factores étnicos o pretendidamente “raciales” el origen y la causa de las desigualdades sociales.

Su diversidad cultural no es la causa más importante de su desigualdad. Más bien su desigualdad se mantiene y se acentúa a partir precisamente de nuestra negativa a aceptar realmente y con todas las consecuencias su diversidad, la cual es utilizada como elemento legitimador de la situación de injusticia social en que les mantenemos. No queremos aceptar la evidencia de que son pobres porque nosotros somos ricos; nos conviene creer que son pobres porque son magrebíes, negros, gitanos... *diferentes*. Y, una vez más, **confundimos** diferencia con deficiencia, diversidad con desigualdad.” (la negrita y la cursiva son del propio autor) Estas palabras subrayan la importancia de las actitudes de integración del país de acogida. La integración no depende sólo de quien emigra sino también de quien acoge. Éste es quien mayoritariamente tiene en sus manos la eficacia del proceso de integración ya que ante la situación de desigualdad de poder es él quien acoge, quien ostenta el poder político y socioeconómico.

El concepto de integración se revisará en próximos apartados ante la necesidad de buscar una definición satisfactoria.

extranjeros. Históricamente, además, Francia se ha reconocido a sí misma como país de inmigración.” (Giménez, 2003: 73-74)

Es indudable que este modelo presenta algunos puntos positivos respecto al anterior, especialmente en lo que concierne al acceso a la residencia y a la nacionalidad y a la puesta en marcha de políticas sociales orientadas a conseguir una mayor igualdad. Sin embargo, estos pasos positivos tropiezan con otros de un marcado carácter negativo. Tras la negación de la diferencia, radica un espíritu etnocentrista que, en definitiva, no hace sino fundamentar en la diferencia cultural la base de la desigualdad, tal y como ocurría con el modelo británico. Nuevamente, se incurre en la confusión de términos convirtiendo en sinónimos la diferencia y la desigualdad.

La evidencia de que la política de inmigración francesa no lograba una auténtica integración y que, por el contrario, se agudizaban los procesos de marginación llevó a que se iniciase en el país un debate nacional sobre la materia. Sus consecuencias trajeron una política migratoria más restrictiva materializada en la *Ley Pasqua* de 1993. Aprovechando la situación, la extrema derecha, y en particular el partido de Le Pen, el Frente Nacional, logró un buen número de votos llegando incluso a concurrir en la segunda ronda de las elecciones presidenciales de 2002. Por otro lado, la conciencia de marginación de un segmento considerable de la población ha derivado recientemente en un estallido de violencia que ha recorrido en los últimos meses toda Francia.¹⁸

¹⁸ Las jornadas de revuelta callejera en Francia, en el mes de noviembre de 2005, son una clara muestra de la insatisfacción que existe entre la población francesa de origen extranjero. Los más jóvenes, nacidos en su mayoría en Francia, hijos o incluso nietos de inmigrantes, observan cómo la sociedad que supuestamente les dice que todos son iguales ante la ley, luego en la práctica les niega oportunidades

c) *El modelo alemán*: a diferencia del modelo francés, en Alemania la nacionalidad está directamente ligada a la sangre. Además, la consideración jurídica a la que una persona inmigrante puede aspirar no es a la de ciudadano sino a la de “trabajador invitado”. Esto es, se fundamenta en la estancia temporal y se “pone el acento en la integración económica y laboral de ese trabajador invitado”. (Giménez, 2003: 75) Un rasgo característico de esta política de inmigración son las clases de lengua de origen para los hijos de los “trabajadores invitados”. Una medida que en origen pudo parecer poco integradora, puesto que estaba pensada exclusivamente para atenuar el desarraigo ante el futuro retorno a los países de origen, se observa desde la perspectiva actual como una decisión muy acertada. La diferencia, que en el modelo francés se circunscribía al ámbito privado y en el inglés pese a reconocerse no se potenciaba, entra en el ámbito público a través de la escuela y gracias a las clases de lengua de origen. En este punto, claramente se diferencian el modelo francés del alemán: mientras que en Francia la única lengua de la escuela es el francés, quedando el resto de lenguas recluidas al ámbito familiar; en Alemania, junto a la lengua vehicular, el alemán, brotan las clases de lenguas de origen¹⁹.

laborales precisamente por su origen cultural. La revista norteamericana *Time* (14 noviembre, 2005: 31) recoge cifras del paro juvenil en la sociedad francesa: la tasa de desempleo se sitúa en el 20% para los jóvenes de entre 19 y 29 años hijos de padres nacidos en Francia; en el 30% para los jóvenes del mismo grupo de edad cuyos padres nacieron fuera de Francia; y del 40% para aquellos cuyos padres son de origen marroquí o argelino. Las cifras son bastante reveladoras acerca de los procesos de marginación en que ha derivado el modelo francés.

¹⁹ Las clases de lengua de origen suponen un gran avance en el tratamiento de la diferencia. No obstante, no todo son puntos positivos. Junto a una problemática puramente práctica, como la dificultad de encontrar profesores de estas lenguas (y especialmente con la diversificación del origen de la inmigración contemporánea), surgen problemáticas del orden teórico cuando se contempla este tipo de clases desde una perspectiva intercultural. Todas estas cuestiones se abordarán más adelante dentro del apartado dedicado a la Educación Intercultural.

Las causas de dicha política inmigratoria hay que buscarlas en la historia de la nación alemana. Frente al universalismo de la Revolución Francesa, se produce una reacción en el seno mismo de la nación alemana, inspirada y sustentada en buena medida por el movimiento romántico. De este modo, a partir de la visión homogénea de la nación “se generó una concepción étnicocultural de la ciudadanía alemana basada en *el ius sanguinis* o derecho de sangre”. (Giménez, 2003: 75) A esta concepción del estado y de la ciudadanía se suman las características del sistema económico alemán que en colaboración con el estado establece una política de cupos de trabajadores invitados.

Al igual que ocurría con los modelos anteriores, la política alemana de inmigración está viéndose sometida a debate debido a la mezcla de contradicciones y resultados negativos que se observan en ella: por un lado, resulta paradójico seguir considerando “invitados” a segundas y terceras generaciones nacidas en Alemania y que en muchos casos ni siquiera conocen el país de origen de sus padres o abuelos; por otro, la sociedad alemana se percata del aumento de los guetos en sus ciudades, como es el caso de los barrios turcos. Además, los políticos alemanes se ven en la necesidad de contrarrestar los efectos que una mala política inmigratoria puede tener en el ascenso de la extrema derecha nazi.

La idea que se desprende de todo ello es que los tres modelos expuestos en este apartado se encuentran con graves problemas de integración de las minorías culturales inmigradas e incluso de sus hijos y nietos. El análisis de los puntos

positivos y negativos de estos modelos será vital a la hora de discernir las mejores pautas de actuación para los modelos actuales.

1.4.2. Evolución de los sistemas educativos europeos ante la diversidad cultural

La escuela no ha permanecido ajena a estos modelos de tratamiento de la diversidad. A cada modelo le pertenece un tipo de escuela y los cambios experimentados por éstos se han ido reflejando también en el sistema educativo.

E. Verne (1987)²⁰ distingue las siguientes cinco fases:

- a) *fase prehistórica*: escolarización en la lengua y cultura de la mayoría. La cultura y la lengua de las minorías quedan recluidas exclusivamente al ámbito privado.
- b) *fase compensatoria*: se entiende que el fracaso escolar de las minorías procede de sus deficiencias lingüísticas. La actuación correspondiente es la educación compensatoria.
- c) *fase de aprendizaje en las lenguas de origen*: se plantea como estrategia pedagógica que busca exclusivamente reducir el fracaso escolar. Dicha estrategia se formula dentro de una política puramente asimilacionista.
- d) *fase de enseñanza de las culturas de origen*: derecho a la diferencia.
- e) *fase de educación intercultural*.

Verne agrupa estas cinco fases en tres grandes periodos: el primer periodo (a, b, c) se caracterizaría por una disolución de las minorías en la cultura dominante; el segundo (d), por un mantenimiento de las culturas minoritarias; en el último (e), se da un reconocimiento positivo de la alteridad y se comienzan las dinámicas de interrelación.

²⁰ Recogido por Jordan, J. A. (1992): *L' educació multicultural*, Barcelona, CEAC.

Por su parte, James Lynch (1992: 141-158) analiza la evolución en el tratamiento de la diversidad cultural llevada a cabo en el sistema educativo del Reino Unido, evolución aplicable a la mayoría de países europeos de su entorno. Este autor, al igual que el anterior, distingue cinco fases:

- a) *“Laissez faire”*: en este periodo, que comprende desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta los años 60, la actitud de los gobiernos es ignorar a las minorías étnicas. Cualquier tipo de integración necesariamente implica perder los rasgos diferenciadores y la responsabilidad de dicho proceso integrador recae exclusivamente en las minorías culturales. En definitiva, éste es un periodo dominado por el más férreo etnocentrismo de la mayoría cultural.
- b) *La segregación*: ante la marginación que sufrían las minorías culturales se idearon escuelas específicas para ellas, escuelas en las que el inglés se llegó a implantar como segunda lengua. En otros sistemas educativos, la solución consistió en establecer unos cupos de alumnado extranjero por escuela que rondaban el tercio del alumnado total.
- c) *La atención a los déficit*: los años 60 terminaron con una gran reivindicación del derecho a la diferencia en boca de los jóvenes franceses (revolución del 68). El multiculturalismo comenzó a tener entidad como actuación educativa. Sin embargo, estos primeros tanteos con la diferencia se concentraron en tratarla como un déficit que impedía la correcta educación del alumnado inmigrante. Así nacieron las pedagogías compensatorias cuyo uso en la escuela se extiende hasta nuestros días.

- d) *La enseñanza multicultural*: este periodo se inicia en los años 80 y en muchos países sigue siendo el modelo escolar predominante. La enseñanza multicultural potencia la diferencia y busca acceder al conocimiento del otro. El etnocentrismo y el racismo que sustentaban los periodos anteriores se ponen en cuestión, se revisan los currículos y se introducen de forma masiva las clases de lenguas de origen. No obstante, este conocimiento de la alteridad se circunscribe generalmente a aspectos de un carácter marcadamente folklórico.
- e) *La fase antirracista*: esta última fase se caracteriza por dos pretensiones: acabar con el racismo y con los prejuicios en el ámbito escolar. Para ello, a mediados de los ochenta se inicia toda una serie de programas de formación de educadores en educación antirracista²¹.

Desde el punto de vista de Susana Tovías (1993: 4-8) habría que distinguir cuatro fases:

- a) *El enfoque asimilacionista*: la confusión de diferencia con desigualdad lleva a los profesionales de la enseñanza a tratar que el alumnado inmigrante pierda sus rasgos de identidad sustituyéndolos por los de la cultura dominante. La enseñanza de la lengua del país de acogida es por lo tanto primordial para completar el proceso de asimilación. Pese a las buenas intenciones de este enfoque escolar, sus resultados fueron muy negativos, ya que no sólo no disminuyó la desigualdad sino que se acentuó.

²¹ El desarrollo de la educación antirracista, mientras el modelo triunfante era el multicultural, es de vital importancia para entender la evolución hacia la Educación Intercultural. Ésta junto, con la educación para la paz, serán algunas de las fuentes principales de las que beben las pedagogías interculturales.

- b) *El enfoque compensatorio*: la diferencia se confunde ahora con deficiencia. Toda deficiencia necesita un tratamiento que en este caso es la educación compensatoria. Nuevamente, pese al paso que supuso respecto al anterior los resultados de dicho enfoque, nacido en los años sesenta, son bastante pobres.
- c) *La educación multicultural*: tal y como afirmaba también James Lynch, se potencia y valora muy positivamente la diferencia, pero se incurre en el folklorismo y en una visión cerrada de las culturas. El riesgo de guetización de las minorías es muy alto.
- d) *La educación intercultural*: supone una evolución y crítica del enfoque anterior. Se caracteriza por una lucha constante contra el racismo y una visión crítica del sistema como reproductor de relaciones de dependencia entre los grupos culturales. Los destinatarios son todos los alumnos a quienes se propone un desarrollo de su identidad a partir de la relación con los otros.

Por su parte, Teresa San Román (1992: 177-188) simboliza la evolución en las siguientes posiciones:

- a) *Segregacionista*: la diferencia sale de la escuela para evitar retrasos en la educación de los alumnos de la mayoría dominante.
- b) *Oscurantista*: la diferencia sale de la escuela para evitar su asimilación en la cultura dominante.
- c) *Escuela especializada*: las minorías étnicas necesitan de un tratamiento especializado y de una pedagogía adaptada (servicios étnicos).

- d) *Escuela pluricultural*: se reducen al máximo los servicios étnicos y la educación compensatoria. Se pone el acento en una educación para la convivencia y la tolerancia.

Las distintas fases descritas por estos autores pueden agruparse en tres grandes periodos, que se corresponden aproximadamente con los tres periodos que describe Verne (1987): el primero destaca por un modelo de escuela basado en la marginación o asimilación de los alumnos pertenecientes a minorías culturales, es decir, una valoración negativa de la diversidad cultural; el segundo se caracteriza por un modelo escolar en el que se valora la diferencia, si bien el tipo de valoración va desde el déficit hasta el derecho a la diferencia; por último, el tercer gran periodo es el de la educación intercultural, donde no sólo hay una valoración positiva de la diversidad sino que se aboga por la interrelación como arma frente a la marginación y el racismo. A continuación se abordarán las características principales de estos enfoques teóricos de tratamiento de la diferencia.

1.4.3. Tratamiento histórico de la diferencia: de la marginación al multiculturalismo²².

A continuación se aborda la caracterización de cinco actitudes o modelos de gestión de la diferencia que difieren precisamente en cómo se acercan a la *diversidad*: la valoración que hacen de ella, el tipo de gestión de la *diferencia*, su visión (estática o dinámica) de la *cultura* y el concepto de *integración* que manejan, no siempre claro ni bien definido. Éstos serán los criterios que se usarán para establecer las diferencias y semejanzas entre unos y otros.

1.4.3.1. “*No hacer nada*”: Esta primera alternativa, más que un modelo de gestión, es una actitud ante la diversidad cultural. ¿Por qué esta diferencia? Fundamentalmente, porque el “no hacer nada” no implica ningún tipo de reflexión ni de teorización ni de actuación, es decir, es una actitud pasiva ante una realidad que se ignora hasta prácticamente hacerla desaparecer. En pocas palabras, es un “*no querer ver el conflicto*, no tomar conciencia de la realidad que nos rodea y denota una falta de interés absoluta por lo diverso.” (Amani, 2004: 42) Sin embargo, como resulta evidente, esta ceguera voluntaria ante el conflicto no implica su desaparición. Es más, ante la pasividad evidente, el conflicto se desarrolla en silencio, agudizándose y nutriéndose de la intolerancia disfrazada de relativismo de esta actitud. “Dejar que las cosas sigan como están, lejos de ser una actitud tolerante, demuestra el interés por que nada cambie.” (Amani, 2004: 42) En conclusión, esta actitud ante la diversidad no implica ni más ni menos que la perpetuación de la desigualdad y del conflicto entre culturas diversas, pese a que el conflicto puede permanecer latente durante mucho tiempo sin dar muestras evidentes de su existencia.

1.4.3.2. *La marginación*²³: esta actitud ante la diversidad, convertida a continuación en modelo de gestión de la misma, se fundamenta en el racismo biologicista y en sus formas modernas de manifestación²⁴: el etnocentrismo

²² Para este tema, seguiré fundamentalmente las aportaciones del Colectivo Amani (2004: *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación.*, Madrid, Catarata, pp. 42-47.

²³ “La marginación [...] supone la suplantación de un grupo por otro en un campo posible de competencia.” (San Román, 1992: 180)

²⁴ Carlos Giménez Romero (2003: 148-150) distingue dos concepciones de racismo. La primera es una ideología que defiende que unos grupos raciales son superiores a otros (en capacidad, valor, etc.) debido a cuestiones fundamentalmente genéticas. “Este racismo biologicista es bastante reciente –es más, es contemporáneo– y ha estado reducido geográficamente a Europa y Occidente.” (p. 149) Frente al

exacerbado²⁵ y la idea de superioridad que se desprende de él. Este racismo conlleva la separación entre los distintos grupos culturales para evitar que los grupos dominados *contaminen* a los miembros del grupo dominante. Semejante modelo de gestión tiene dos consecuencias principales: en primer lugar, las desigualdades sociales ya existentes se agudizan; en segundo lugar, y como consecuencia directa del anterior punto, el conflicto entre los grupos culturales se agrava, si bien puede permanecer latente durante un gran período de tiempo debido precisamente a la marginación y exclusión a la que se está sometiendo a ciertos grupos culturales.

La marginación no es un modelo que pueda circunscribirse con exactitud a un determinado espacio o tiempo, sino que abarca todos los países y todas las épocas. El ejemplo más claro de un estado que basó su gestión de la diversidad en un modelo de marginación es la Sudáfrica del *apartheid*, palabra que en *afrikaans* significa 'separación'. El régimen racista sudafricano, nacido en 1944, se fundamentaba en una jerarquización de las razas que implantó un dominio absoluto de la raza blanca sobre el resto, materializado en la separación radical entre la población blanca y la negra que promulgaron diversas leyes, cuyo objetivo consistió en recluir a la población negra en determinados espacios del país y finalmente privarles de la ciudadanía sudafricana²⁶.

racismo biologicista, está el racismo diferencialista generalizado a lo largo de la historia y de las distintas culturas y tradiciones. El racismo diferencialista se basa en "una ideología o práctica que discrimina o segrega al otro, en función de sus características raciales (es decir físicas) o culturales." (p. 150)

²⁵ Este etnocentrismo exacerbado es la fuente de una serie de estereotipos que suponen la justificación racista: "La justificación racista se realiza por medio de estereotipos encaminados a negar la capacidad personal de aquellos grupos étnicos a quienes se discrimina, y considerando que esta capacidad personal se transmite genéticamente." (San Román, 1992: 181) También en este sentido la misma autora añade: "[...] estereotipos que dan soporte racional y justifican moralmente la suplantación como un imponderable que debe atribuirse a una supuesta incapacidad personal y que implica, en último término, la despersonalización social del marginado, la negación de sus atributos sociales y culturales de entidad personal." (p. 180)

²⁶ Fuente: Ocaña, Juan Carlos (2003): *Historiasiglo20*: <http://www.historiasiglo20.org/GLOS/apartheid.htm>

El caso del *apartheid* sudafricano sirve además para aclarar un punto acerca de la marginación: los colectivos marginados no tienen necesariamente por qué ser colectivos minoritarios. En cierto modo, sí ocurre que las minorías son más vulnerables a ser víctimas de una política de marginación. Sin embargo, el *apartheid* sudafricano pone de relieve que la marginación no es una cuestión basada en el número de la población sino en la distribución del poder y la riqueza económica. “Éste fue claramente el caso del *apartheid*, en el que los blancos constituían menos del 20% de la población, controlaban el 87% de los territorios del país y monopolizaban todos los resortes importantes del poder estatal.” (Kymlicka, 1996: 155)

Por otro lado, se pueden distinguir etapas en la formación de un modelo de marginación. Como pone de relieve el caso sudafricano u otro caso extremo y muy claro como es el de la Alemania nazi, el pensamiento racista que lleva a la marginación del diferente se desarrolla lentamente. Primero con leyes que aspiran a la separación entre los distintos grupos culturales o raciales en los diferentes espacios públicos. Esta separación puede desembocar en la reclusión de parte de la población en campos de concentración, con lo cual la marginación ya es completa. Llegados a este punto, el grupo marginado pierde por completo su condición de ciudadano e incluso su condición de ser humano. Una vez traspasada esta línea la marginación desemboca fácilmente en el genocidio y la eliminación sistemática del “otro”²⁷.

1.4.3.3. *El asimilacionismo*: el modelo asimilacionista nace en los años cincuenta en los EEUU y se desarrolla a lo largo de esta década y la siguiente.

²⁷ Esta evolución en la concepción de la marginación está basada en los niveles de prejuicio-racismo de W. Metzger (1979).

Pese a la visión negativa que hoy en día se tiene sobre este modelo de actuación, su creación parte en esencia de un profundo interés por los individuos de los colectivos marginados. En el caso estadounidense, fundamentalmente emigrantes mexicanos.

La perspectiva de partida constataba “que las diferencias culturales generaban desigualdades.” (Tovías, 1993: 5) Es decir, la diversidad se convierte en problema puesto que impide la igualdad entre los ciudadanos de la mayoría dominante y la minoría dominada. Esta concepción de la diferencia inevitablemente deriva en un intento de igualación, un intento de erradicar la causa de la desigualdad que según este modelo es la diversidad.

El asimilacionismo se fundamenta en dos pilares: la lengua oficial y la cultura del país de acogida²⁸. Susana Tovías (1993: 5) se refiere con claridad a ello:

“El aprendizaje de la lengua oficial era prioritario y un elemento importante de integración: su desconocimiento podía provocar retrasos graves. Ante la creciente pluralidad de sus sociedades, los programas escolares insistían en el aprendizaje de la historia, la geografía y las tradiciones del país de acogida infravalorando las aportaciones con las que los diferentes grupos migratorios habían contribuido a lo largo de la historia a la construcción de las identidades nacionales.”

Como se puede desprender de lo anterior, este modelo de gestión de la diversidad concibe la cultura como un concepto estático y homogéneo. Es por ello

²⁸ Es necesario hacer algunas precisiones sobre este asunto. En primer lugar, se alude a país de acogida porque en este estudio partimos de la perspectiva de la inmigración. Sin embargo, el asimilacionismo no sólo se aplica en relación a los colectivos inmigrados sino también respecto a las minorías culturales o los grupos dominados dentro de un estado, sean estos colectivos inmigrados o autóctonos. Sirva de ejemplo el caso del pueblo gitano, marginado o asimilado a lo largo de la historia. En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, la lengua oficial y la cultura no son tanto los del estado-nación sino los del grupo dominante dentro de ese espacio socioeconómico. En tercer lugar, cuando se alude a la cultura nos referimos a lo que Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) denominan la

por lo que la diferencia se contempla como una amenaza para el grupo dominante a la par que como un impedimento para el grupo dominado.

Pese a todas las críticas que desde la perspectiva presente han derribado el asimilacionismo, en su momento histórico supuso un gran cambio en la gestión de la diversidad. Cabría destacar algunos aspectos positivos de este modelo. En primer lugar, como ya se ha comentado anteriormente, nace de un interés por la otra persona. Ésta ya es una diferencia abismal respecto de la marginación, cuyo interés por el “otro” era inexistente. En segundo lugar, el asimilacionismo apostaba por el contacto entre los distintos grupos culturales, si bien este contacto aspirase a una igualación. De todas formas, solamente pretender el contacto ya suponía un paso de gigante respecto al modelo anterior.

No obstante, a finales de los años sesenta, el modelo asimilacionista y su forma de gestión de la escuela entraron en profunda crisis. “Se hacía evidente que ignorar la identidad socio-cultural no producía una desaparición de estas diferencias sino que, bien al contrario, más bien las aumentaba.” (Tovías, 1993: 6) En una década que contempla el renacer de la identidad cultural y la diversidad, el asimilacionismo descubre que sus contradicciones internas han originado ciertas consecuencias inesperadas. En primer lugar, la exigencia de renuncia a su identidad cultural que recaía en los miembros de los grupos minoritarios descubre su rotundo fracaso. El individuo no puede dejar de ser quien es e incluso cuando logra ocultar su identidad, el resto lo sigue reconociendo como miembro de un grupo cultural determinado. Además, esta exigencia de renuncia, en lugar de disminuir las diferencias culturales, tiende a reforzarlas ante la rebelión interna de los individuos que pretenden ser asimilados. En segundo lugar, el asimilacionismo

Cultura con mayúsculas, es decir, materias como la historia, la literatura, la tradición que configuran la identidad colectiva de un estado nacional.

se enfrenta al problema de una segunda generación con una identidad difusa cuyas pertenencias no logran convivir en armonía. “Por un lado, la sociedad en general les está exigiendo que se comporten según los parámetros de la sociedad de acogida y, por otro, el entorno familiar que exige que se mantengan fieles a su cultura.” (Amani, 2004: 45) Este conflicto entre pertenencias tiende a derivar en dos extremos antagónicos: o la completa asimilación del individuo, con la que la pertenencia a la cultura del país de acogida se convierte en el elemento definitorio de su identidad; o en la marginación absoluta amparándose en los rasgos más diferenciadores de su cultura de origen, con lo que la pertenencia a su cultura de origen se convierte en el elemento definitorio de su identidad²⁹. En cualquier caso, el asimilacionismo tiende a reforzar el problema más grave contra el que se enfrentan las segundas generaciones: el sentimiento de no pertenecer a ningún sitio y ser considerado extraño tanto en el país de acogida como en el país de origen de los progenitores. Por último, el modelo asimilacionista no propone ningún tipo de actuación sobre la población autóctona. Esta pasividad descubre con el tiempo que la población autóctona mantiene los mismos estereotipos sobre la población inmigrada que cuando aún no se habían asimilado. En definitiva, el inmigrante, se asimile o no se asimile, nunca será considerado como un autóctono³⁰.

Finalmente, antes de cerrar este apartado dedicado al asimilacionismo, es necesario recalcar el concepto de integración que maneja este modelo, pese a que

²⁹ Esta distinción entre identidad y pertenencias se basa en las ideas expuestas por Amin Mäalouf (2004) en su ensayo *Identidades asesinas*. Estas ideas se abordarán con mayor detenimiento en el apartado dedicado a la formación de la competencia intercultural.

³⁰ Cristina Blanco (2000: 83) pone de relieve las presunciones erróneas del asimilacionismo: “Las teorías asimilacionistas han sido fuertemente criticadas no sólo desde un punto de vista ético, sino porque asumen como ciertos unos postulados que no parecen serlo tanto: la homogeneidad cultural de la sociedad receptora previa a la afluencia de inmigrantes, su existencia no conflictiva, y la asunción ingenua de que el inmigrante será aceptado por la sociedad receptora por el mero hecho de que éste adquiera su cultura, con independencia de su origen, raza o religión.”

ha quedado más o menos esbozado en los párrafos anteriores. El tipo de integración que se exige al inmigrado consiste en una aceptación sumisa de la cultura del país de acogida. Esto significa que toda la responsabilidad del proceso de integración recae sobre uno de los miembros, el inmigrante, y por lo tanto, cualquier fallo en el proceso de integración será sola y exclusivamente responsabilidad suya. Esta visión del proceso de integración exime a la sociedad de acogida de cualquier actuación. “El proceso adaptativo es unilateral y recae exclusivamente en la población inmigrante.” (Blanco, 2000: 83) La sociedad de acogida se contempla como un elemento pasivo cuya única función es la de acoger a los individuos e inculcarles una cultura que se supone, de algún modo, clara, homogénea y definitivamente definida. Las flaquezas y limitaciones de este concepto de integración son obvias. Por consiguiente, al aludir a procesos de integración, se distinguirá claramente la asimilación³¹, “proceso de incorporación a una cultura ajena, que implica la desaparición o fuerte alteración de la cultura propia” (Giménez, 2003: 171), de la integración, cuya definición se abordará más adelante.

En cualquier caso, más allá de las limitaciones y el fracaso que supuso el modelo asimilacionista, preparó el camino al modelo siguiente, el multiculturalismo, en cierto modo, como respuesta frente a los aspectos negativos destacados en este apartado. No obstante, pese a que hoy en día el asimilacionismo ya no se contempla como una alternativa en la gestión de la diversidad, en la práctica y, ante todo, en la conciencia de un alto porcentaje de la

³¹ Otra palabra con la que se suele maquillar la exigencia de asimilación es *adaptación*. Adaptación, asimilación e integración se confunden sistemáticamente utilizándose como sinónimos. Sin embargo, sus objetivos y procedimientos son bien distintos. Las dos primeras sí que son sinónimos mientras que la integración, la auténtica integración, dista mucho de los objetivos que persiguen las dos primeras. Así lo recalca Carbonell (2000) en su *Decálogo para una educación cívica, intercultural y emancipadora*: “La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minorizados, se

población autóctona (Torrado, 2005: 31-32), la asimilación o adaptación continúa siendo el único horizonte posible para la población inmigrada.

1.4.3.4. *El multiculturalismo*: como plantea León Olivé (1999: 58-59), la primera necesidad al abordar el concepto de multiculturalismo o multiculturalidad es diferenciar una concepción factual de otra normativa. La primera, exclusivamente pone de relieve la realidad mundial que vivimos hoy en día, potenciada por los procesos de globalización y emigración descritos en el primer apartado de este capítulo. Esta multiculturalidad factual es la que subyace generalmente en expresiones del tipo: sociedad multicultural, realidad multicultural, etc. Sin embargo, la concepción del multiculturalismo sobre la que hablaré en este apartado se refiere a la segunda definición, la normativa. En palabras de León Olivé (1999: 59):

“Se trata de un concepto que se refiere a modelos de sociedad que sirven como guías para las decisiones y acciones de los representantes de los Estados, de los miembros de las diversas culturas, de los partidos políticos, de los ciudadanos en general, de organizaciones no gubernamentales y de organismos internacionales en materia de políticas culturales. Esos modelos incluyen concepciones acerca de las culturas, sus funciones, sus derechos y obligaciones; las relaciones entre las culturas y los individuos, y las relaciones entre las diversas culturas.”

El nuevo modelo multiculturalista nace en un contexto de ebullición de las minorías culturales (*ethnic revival*) y de contestación al modelo hasta entonces imperante que apostaba por la asimilación de la diferencia en la cultura “nacional”. “El momento de contestación social que se vive tanto en Europa,

confunde demasiado a menudo con su *obligación de adaptarse*, una adaptación que pasa necesariamente por la sumisión. [...] La integración no es esta adaptación [...].”

Mayo del 68, como en los Estados Unidos (*Lucha por los derechos civiles*) refuerza esta nueva perspectiva que apostaba por el respeto y la promoción de la diversidad cultural/étnica y el derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades” (Tovías, 1993: 6)

Frente a la realidad anterior que trataba de erradicar la diferencia, comienzan a surgir desde distintos ámbitos modelos y actuaciones que podrían denominarse como *de transición*, puesto que aúnan concepciones intermedias entre el asimilacionismo y el multiculturalismo.

Así por ejemplo, en el ámbito educativo, se articulan los principios básicos del enfoque compensatorio, lo que Teresa San Román denomina “servicios étnicos”. La educación compensatoria supuso un paso adelante frente a la concepción asimilacionista ya que parte de la existencia de la diversidad cultural. Sin embargo, una vez realizada dicha constatación la interpreta como un elemento deficitario a corregir. Dicho modelo tiene su apogeo en los años 60 y supone una de las opciones principales a la hora de abordar la enseñanza de la segunda lengua al colectivo inmigrante. Aunque criticadas duramente desde ciertas perspectivas, las prácticas compensatorias siguen vigentes hoy en día, si bien su porcentaje con respecto al conjunto de las horas de clase se intenta limitar al máximo.

Otros dos modelos de transición serían los que Cristina Blanco (2000) denomina *melting pot* y pluralismo débil. El primero responde a un modelo que tiende hacia la uniformización pero, al menos teóricamente, esa uniformización debiera basarse en la fusión de las diferentes culturas. “Este modelo de integración implica a todos los miembros de la sociedad (nativos y minorías) en la creación de otra nueva como resultado de la fusión de elementos culturales y raciales. El resultado sería una combinación de razas y culturas en la que todos

habrían sido protagonistas, logrando con ello la plena adhesión y pertenencia de cada uno de los miembros de las culturas participantes en la construcción de la nueva sociedad.” (Blanco, 2000: 83) Sin embargo, el *melting pot* derivó fácilmente hacia el asimilacionismo, en buena medida, a causa de la relación desigual de fuerzas entre los diferentes grupos culturales. De todos modos, supuso un paso adelante hacia una visión más positiva de la diversidad, si bien ésta era más bien superficial y folklórica.

El segundo, el pluralismo débil, se contempla como una etapa meramente transitoria, cuyo fin último no deja de ser asimilacionista. Sin embargo, ante el *boom* de la diversidad, se responde proponiendo un modelo que respeta las peculiaridades culturales, siempre que éstas respeten un marco nacional común y se supediten a la lealtad hacia la nación. De todos modos, la visión de la diversidad cultural que se maneja es básicamente folklórica. En cualquier caso, este respeto cultural derivará a lo largo de las generaciones en una homogeneización nacional cuyo fundamento será la cultura del grupo dominante. “[...] el débil pluralismo cultural pretendía crear un clima favorable para que las diferencias tendieran a desaparecer. La finalidad última es la asimilación; el pluralismo es una etapa transitoria en la que debe primar la tolerancia para que los grupos minoritarios no se sientan agredidos y puedan, con el paso del tiempo, asimilarse a la sociedad dominante.” (Blanco, 2000: 119) Pese a que su objetivo último es la asimilación, esta etapa transitoria prepara el camino para el desarrollo del modelo puramente multicultural, cuya caracterización se aborda a continuación.

Uno de los puntos fundamentales del multiculturalismo es el interés por el otro que ya había puesto en evidencia el asimilacionismo. Pero en lugar de

concentrarse en el mero interés, el multiculturalismo da un paso más allá y propugna el respeto ante la diversidad. Ésta es precisamente la gran aportación de este modelo de gestión: una valoración sumamente positiva de la diversidad cultural. Así, frente a las tendencias uniformizadoras precedentes, el multiculturalismo enarbola el derecho a la diferencia, el derecho de todo ser humano a conservar su identidad. En consecuencia, desde esta perspectiva, el tipo de gestión de la diversidad que se plantea responde fundamentalmente al respeto como base de la convivencia, respeto de la diferencia cultural, por un lado, y respeto de unas normas básicas de convivencia, por el otro. “Parte del principio de considerar las diferentes culturas y formar una sociedad en la que cada ingrediente sea una cultura diferente a las demás. Se respeta la diferencia y se establecen unas normas básicas de convivencia.” (Amani, 2004: 45) De todos modos, es necesario precisar que las normas básicas que regulan la vida pública vienen impuestas por la visión cultural del grupo dominante.

En cualquier caso, el multiculturalismo tampoco es un modelo de gestión homogéneo. En su seno y reunidas en torno a las características básicas esbozadas en el párrafo anterior, se pueden distinguir distintas tendencias. León Olivé (1999) habla de tres tipos de multiculturalismo: el multiculturalismo liberal, defendido entre otros por Joseph Raz y Will Kymlicka aunque con visiones distintas; el comunitarismo de Charles Taylor (1992) y el multiculturalismo pluralista que defiende el propio León Olivé (1999).

La perspectiva *liberal* hace hincapié en el respeto a la libertad individual. Ésta se articula como el principio regulador de las relaciones interculturales y define los límites del respeto a la diversidad, es decir, el respeto a la libertad individual es la base definitoria de las normas básicas de convivencia. Tras esta

perspectiva se esconden criterios absolutos que determinan el sistema de normas por el que se regula la sociedad multicultural. León Olivé (1999: 71) lo plantea en estos términos:

“Para el liberalismo de Raz, el respeto a otras culturas está basado en la idea de que las culturas son necesarias para la libertad y las elecciones vitales de los individuos. En la medida en que una cultura respeta eso, sirve a *valores verdaderos*. Pero en la medida en que lo infringe y ejerce opresión sobre sus propios miembros, entonces no sirve a valores verdaderos y se justifica la acción contra ese grupo [...].”

El *comunitarismo*, por el contrario, prima la supervivencia de la cultura por encima de los derechos individuales. De este modo, Charles Taylor (1992) habla de la *política del reconocimiento* cuya demanda es la siguiente: “that we recognize the equal value of different cultures; that we not only let them survive, but acknowledge their worth.” (p. 64) La fundamentación de este respeto a la diversidad parte igualmente de criterios absolutos: “As a presumption, the claim is that all human cultures that have animated whole societies over some considerable stretch of time have something important to say to all human beings.” (p. 66)

Estas visiones del multiculturalismo podrían compararse con lo que Cristina Blanco (2000: 199) denomina el pluralismo fuerte, una evolución del anteriormente citado como pluralismo débil. Frente a la transitoriedad del respeto a la diferencia planteada por este último, el pluralismo fuerte reivindica la diferencia como base de la convivencia, reivindicación que plantean los propios miembros de las minorías culturales. “La base fundamental es que los grupos se mantendrán diferenciados, aún con el paso del tiempo; no es una fase transitoria hacia su desaparición. Esto además de una realidad constituye un valor social: hay

razones pragmáticas y éticas por las cuales el Estado debe promover y mantener la diversidad.” En definitiva, el Estado se convierte en el protagonista de la defensa de la diversidad cultural.

En último lugar, está el *pluralismo*, defendido por el propio León Olivé (1999), que comienza a marcar diferencias con los modelos anteriores y a abrir el camino hacia el modelo siguiente, el intercultural. Los criterios básicos que lo configuran son el respeto a la diferencia y una concepción pluralista de la ética, cuyos límites de tolerancia los marcaría, en última instancia, el respeto a los Derechos Humanos.

“[...] desde el punto de vista pluralista, los principios y las reglas éticos no están dados de forma absoluta por una filosofía o teoría trascendente a toda cultura, ni se encuentra en un punto ideal de convergencia racional, sino que son el resultado de interacciones constantes entre los miembros de una cultura o de diferentes culturas.”
(p. 69)

Por su parte, el derecho a la diferencia “es el derecho de los individuos a ser reconocidos como miembros de cierto grupo social y a gozar de determinados beneficios en virtud de ello.” (p. 89) La justificación de este derecho a permanecer diferente lo fundamenta Olivé sobre tres pilares: la identidad, la autonomía y la autenticidad.

“El argumento más usual para justificar el derecho de las culturas a sobrevivir y a evolucionar, manteniendo su identidad colectiva, se basa en el doble papel que desempeñan, por un lado, como constitutivas de la identidad personal y, por el otro, como condición de posibilidad para el ejercicio de la autonomía y la autenticidad de sus miembros. Este papel es particularmente notable en las culturas tradicionales. Por eso, la

realización plena de los intereses de sus miembros depende de la continuidad de la cultura.” (p. 89)

Susana Tovías (1993) analiza el impacto que este modelo de gestión de la diversidad tuvo en la escuela. Su conclusión es que pese a las limitaciones evidentes, la educación multicultural realiza un análisis profundo de las causas de los problemas de aprendizaje. De este modo, la educación multicultural replantea las propias bases del modelo escolar transmitido.

“De un lado, cuestiona el papel predominante intelectual-memorístico y el currículum que dificulta, incluso para la población autóctona, la expresión y el desarrollo de las diferentes aptitudes y habilidades del ser humano. De otro, al contrario de la concepción asimilacionista, considera que el paso rápido a la lengua de la nación y la pérdida de la lengua materna, en conjunto con la desvinculación afectiva que se produce, es lo que puede comprometer los aprendizajes escolares.” (pp. 6-7)

En resumen, la educación multicultural pretende una nueva concepción del currículum escolar que incluya la enseñanza de las lenguas de origen, una educación en el respeto de la diversidad, la revisión de los planteamientos eurocéntricos y la erradicación de los prejuicios sociales latentes en muchos de ellos.

Pese a los aspectos positivos de estos modelos, el multiculturalismo choca de frente principalmente con dos limitaciones. En primer lugar, está el problema de las segundas generaciones cuya identidad se encuentra dividida entre dos mundos, por un lado, el de sus padres, cuya lengua en muchos casos no conocen, y por el otro, el de la sociedad de acogida, que para ellos representa el país en el

que han nacido y la cultura en la que han crecido³². En definitiva, se crean identidades difusamente definidas. En segundo lugar, el modelo multicultural no logra la integración de los ciudadanos inmigrantes ni una erradicación de los estereotipos. Por el contrario, el multiculturalismo, en virtud de la preservación de las diferencias culturales, facilita la creación de guetos y la no consideración del otro como ciudadano pleno del país de acogida.

Por otro lado, es necesario destacar que la visión de la cultura que se desprende de las perspectivas multicultural y pluralista peca de ser un tanto estática. Así se puede observar en estas palabras de León Olivé (1999: 187):

“Una cultura constituye a las personas de manera tal que su identidad depende de ella. Asimismo, la identidad colectiva de la cultura depende de que siga constituyendo individuos del mismo tipo, es decir, personas que comparten las mismas creencias, normas y tradiciones, y los mismos valores, que respeten las mismas instituciones y que acepten el proyecto común. En suma, las culturas constituyen a las personas y, a la vez, las acciones de las personas son necesarias para la preservación y la reproducción³³ de la cultura.”

Quizás una de las críticas más aceradas al modelo multicultural sea la expuesta por Giovanni Sartori (2001) en su obra *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. En él se cuestiona hasta qué punto una sociedad abierta y libre, en otras palabras, un estado democrático occidental, es capaz de integrar al número creciente de inmigrantes que cruzan sus fronteras y, en particular, si es capaz de integrar a quienes él denomina los *inintegrables*, es

³² Sin embargo, modelos de integración como el alemán consideran a esta generación como los hijos de los “trabajadores invitados”, es decir, no los consideran ciudadanos alemanes.

³³ La visión fundamentalmente estática de la cultura se desprende de estas últimas palabras “preservación” y “reproducción”, frente a visiones dinámicas que hablarían más bien de la asunción de un mundo cultural y la creación y recreación constante de este mundo, es decir, el cambio constante dentro

decir, aquellos inmigrantes que no quieren integrarse. Su tesis principal distingue entre un modelo multicultural que asocia al defendido por Taylor (1992) y un modelo pluralista que se acercaría al descrito por Olivé (1999) y cuyo descendiente directo sería el modelo intercultural. Sartori plantea la distinción en los siguientes términos:

Entiende que el multiculturalismo es un proyecto, esto es, una fábrica de diversidades cuyo fin es la balcanización y con ella la destrucción del pluralismo. Por el contrario, el pluralismo no es un proyecto. Sus bases son la tolerancia, el consenso y la comunidad, y pese a que valora positivamente la diversidad no trata de fabricarla. En definitiva, Sartori (2001) sostiene que el pluralismo se sitúa en una posición que busca armonizar la diversidad y el consenso, la diferencia y la homogeneización. Así se observa en los siguientes extractos de sus palabras:

“[...] el pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política.”(p. 19) “Si una determinada sociedad es culturalmente heterogénea, el pluralismo la incorpora como tal. Pero si una sociedad no lo es, el pluralismo no se siente obligado a multiculturalizarla. [...] el pluralismo defiende pero también frena la diversidad. [...] el pluralismo asegura ese grado de asimilación que es necesario para crear integración. Para el pluralismo, la homogeneización es un mal y la asimilación es un bien.” (p. 62) “[...] la sociedad pluralista [...] también debe compensar y equilibrar multiplicidad con cohesión, impulsos desgarradores con mantenimiento del conjunto.” (p. 63)

El multiculturalismo y, en particular, la política del reconocimiento no toman medidas, según Sartori, para acabar con la discriminación que sufre un

de una cultura por el contacto con otras culturas (procesos de aculturación) pero principalmente por la acción de sus propios individuos.

grupo cultural debido a su diferencia. Por el contrario, su reconocimiento busca exclusivamente ahondar en la diferencia. Primero, se inventa o hace visible una diferencia; después, se manifiesta su estado de discriminación; y finalmente, se desencadenan las reivindicaciones de este grupo. La magnificación de la diferencia favorece el aislamiento de los grupos culturales y la creación de guetos. La conclusión del pensador italiano es “que de esta forma se arruina la comunidad pluralista.” (Sartori, 2001: 89) Las siguientes afirmaciones muestran claramente su línea de pensamiento:

“[...] son los multiculturalistas los que fabrican (hacen visibles y relevantes) las culturas que después gestionan con fines de separación o de rebelión. [...] la llamada política del reconocimiento no se limita a reconocer; en realidad, fabrica y multiplica las diferencias metiéndolas en la cabeza.” (pp. 88-89)

En resumen, Giovanni Sartori hace tambalearse el concepto mismo de integración y pone en evidencia la enorme distancia existente entre integrar y ciudadanizar. “La verdad banal es, entonces, que la integración se produce entre integrables y, por consiguiente, que la ciudadanía concedida a inmigrantes inintegrables no lleva a integración sino a desintegración.” (p. 114) No obstante, dichas afirmaciones categóricas conducen inevitablemente a plantearse la siguiente cuestión, *¿qué entiende Sartori por integración?*, especialmente cuando sitúa las causas del racismo en el número –según él– excesivo de población inmigrante dentro de un estado y expone opiniones sumamente criticables y peligrosas por lo que tienen de banalización del racismo y, en cierto modo, de culpabilización precisamente de sus víctimas: “[...] la culpa de este racismo es del que lo ha creado.” (p. 121)

Creemos que las tesis que defiende Sartori se basan en una concepción de la integración definible básicamente en los términos que con anterioridad se han usado en este apartado para aludir a la asimilación. Él mismo usa el término asimilación y lo presenta como un bien, distinguiéndolo de la homogeneización, como recoge una de las citas anteriores. En definitiva, se propone un modelo de integración en el cual exclusivamente uno de los polos debe hacer todo el esfuerzo integrador. La sociedad de acogida solamente intentará facilitar la integración de quienes quieran firmemente integrarse.

Dicha concepción de la integración explica la diferenciación de Sartori entre inmigrantes integrables e inintegrables. Es indudable que cuanto mayor sea la diferencia cultural entre los grupos que conviven en un mismo espacio, mayores dificultades se presentarán en el desarrollo del proceso de integración. Sin embargo, la inintegrabilidad de ciertos colectivos no se debe a la gran distancia cultural entre ambos sino fundamentalmente a que, con dicha concepción de la integración, sólo uno de los grupos se ve obligado a cuestionar su cultura y en consecuencia a tratar de recorrer dicha distancia, mientras que el otro se sitúa en una posición más o menos pasiva.³⁴

Pese a que tras la lectura de este apartado resulta casi inevitable pensar en el fracaso de todos los modelos expuestos, es imprescindible destacar la importancia de todos y cada uno de ellos, puesto que de las limitaciones de unos aprendieron los siguientes. Es por ello por lo que, antes de cerrar este primer

³⁴ Las limitaciones que presenta esta concepción de la integración en nuestra opinión son más que evidentes. El modelo intercultural, consciente de la incapacidad de actuación con todos los grupos culturales que plantea este tipo de integración, revisa y propone un nuevo concepto de integración. (*Vid.* 2.2.)

capítulo, se hace necesario destacar los aspectos positivos de cada modelo ya que serán éstos algunos de los pilares sobre los que se asiente el modelo central de este trabajo –la educación intercultural–, a la que se dedica por completo el siguiente capítulo.

2. El interculturalismo: la competencia intercultural y su desarrollo en contextos educativos

2.1. Orígenes del modelo intercultural

El análisis histórico del tratamiento de la diferencia expuesto en el capítulo precedente deja entrever claramente la necesidad de un nuevo modelo de acercamiento a la diversidad cultural. Mediada la década de los ochenta, ante la evidencia del aislamiento y la guetización creciente que están sufriendo ciertos grupos culturales, pese a los esfuerzos estatales a favor de su integración; tratando de responder a la conflictividad social que se deriva de la marginación y la exclusión y a las actitudes racistas, que se escudan precisamente en estos argumentos para legitimarse; y analizado el fracaso de los anteriores modelos de tratamiento de la diferencia, comienza a fraguarse una nueva línea de pensamiento y actuación ante la diversidad: el interculturalismo.

La primera precisión acerca de este nuevo modelo de actuación radica en sus orígenes. Aparentemente cabría pensar que el nacimiento del interculturalismo se debe directamente a la evolución en el tratamiento de la diferencia anteriormente expuesta. Esta afirmación es cierta, sin embargo, es necesario reivindicar también el origen diverso de este nuevo modelo ya que, aludiendo a los diferentes factores que confluyen en su formación, es posible comprender mejor sus características definitorias y sus postulados teóricos y prácticos.

Vayamos por partes, el interculturalismo como decimos supone, en primer lugar, un paso más en *la evolución del tratamiento de la diferencia*: parte del análisis de las limitaciones de los modelos anteriores y propone nuevos caminos. En este sentido, el modelo intercultural tiene tres pilares fundamentales (Amani , 2004):

- profesa un interés manifiesto por el “otro”, no sólo por atender a sus necesidades y buscar soluciones a sus problemas sino por alcanzar un conocimiento acerca de él, de sus costumbres, de su cultura, en definitiva, de aquello que define su identidad.
- muestra un absoluto respeto hacia la diferencia, hacia aquellos elementos culturales que construyen la identidad del “otro” y lo hacen diferente al “yo”. El interculturalismo nunca aboga por la asimilación sino que respeta el derecho de cada individuo a conservar su diferencia y, fundamentalmente, el derecho de cada individuo a construir su identidad libremente.
- hace hincapié en la interrelación entre los individuos con diferentes orígenes culturales. La diversidad, la diferencia cultural, no puede ser usada como excusa para la marginación de ciertos colectivos culturales. El interculturalismo entiende que sólo a través de la interacción se puede construir la convivencia y que ésta debe contribuir a encontrar los valores comunes y las relaciones existentes entre las diferentes culturas, elementos comunes que servirán de fundamento para abordar los conflictos que puedan surgir de la convivencia intercultural. De este modo, como explica Martine Abdallah-Pretceille (1999: 36), el término intercultural “hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades.”

Desde esta perspectiva, es imprescindible destacar que el elemento diferenciador del interculturalismo es precisamente este último aspecto puesto que

los dos primeros ya los habían desarrollado el asimilacionismo y el multiculturalismo respectivamente. Es decir, el interculturalismo se distingue del multiculturalismo fundamentalmente en que, mientras el segundo pone la relevancia en reivindicar el derecho a la diferencia, el primero, respetando la diferencia como parte esencial del individuo, propugna una búsqueda de lo común, de lo que une más que de lo que separa. No obstante, esto no quiere decir que la búsqueda de lo común derive en una futura eliminación de la diferencia, como ocurría con el asimilacionismo. La búsqueda de lo común es una necesidad para la convivencia y el conocimiento recíproco, pero también lo es la diferencia en la construcción de la identidad del individuo. En otras palabras, el interculturalismo anhela construir un *nosotros* a partir de un *tú* y un *yo* que se reconocen iguales y diversos, dependiendo de cuáles de sus pertenencias se comparen entre sí.³⁵

³⁵ Al aludir a pertenencias usamos la terminología que Amin Maalouf (2005) emplea en su trabajo *Identidades asesinas*. Este autor establece una clara distinción entre los conceptos de identidad y de pertenencia, distinción que ayuda a comprender los actuales estallidos de violencia, justificados en nombre de la defensa de una religión o un precepto religioso anteriormente atacado. Maalouf se refiere a ello bajo la denominación de identidades asesinas, es decir, identidades que sintiéndose atacadas responden con violencia. Para comprender con precisión esta dinámica de estímulo-respuesta, es imprescindible definir claramente los dos conceptos mencionados. En primer lugar, la identidad de un individuo es aquello que lo define como ser diferenciado de cualquier otro individuo. “Mi identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona.” (p. 18) Pero esa unicidad que aporta la identidad se fundamenta en la combinación única y específica en un individuo concreto de toda una larga lista de “elementos constitutivos de la personalidad” (p. 19). Estos *genes del alma* son las pertenencias. En definitiva, la identidad de un individuo se define por la combinación de una serie de pertenencias y el valor mayor o menor que concede a cada una de ellas dentro de su fuero interno. De este modo, al referirse a un individuo se hablará de una única identidad, pero de múltiples y muy diversas pertenencias. El párrafo siguiente es bastante clarificador en cuanto a la relación entre identidad y pertenencias:

“La identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales. La gran mayoría de la genete, desde luego, pertenece a una tradición religiosa; a una nación, y en ocasiones a dos; a un grupo étnico o lingüístico; a una familia más o menos extensa; a una profesión; a una institución; a un determinado ámbito social... Y la lista no acaba ahí, sino que prácticamente podría no tener fin[...].” (p. 18)

Pero la identidad, pese a ser única, no es ni inmutable ni genética: “Todo ser humano [...] no es él desde el principio, no se limita a “tomar conciencia” de lo que es, sino que se hace lo que es; no se limita a “tomar conciencia” de su identidad, sino que la va adquiriendo paso a paso.” (p. 33) “[...] si bien en todo momento hay, entre los componentes de la identidad de una persona, una determinada jerarquía, ésta no es inmutable, si no que cambia con el tiempo y modifica profundamente los comportamientos.” (p. 22) Por el contrario, la idea de unicidad de la identidad está relacionada con el hecho de que se vive como un todo. “La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre

En segundo lugar, el interculturalismo incorpora postulados y prácticas de dos enfoques educativos desarrollados en profundidad entre los años sesenta y ochenta: la educación para la paz y la educación antirracista.

La *educación para la paz*³⁶ surge en respuesta a los interrogantes que plantea una realidad conflictiva. La existencia de violencia (directa y/o estructural) coarta el desarrollo en libertad de los individuos. Ante dicha evidencia, la educación para la paz se presenta como una de las alternativas de gestión de conflictos más destacables fundamentalmente por el profundo análisis al que somete tanto la paz como la violencia.

De este modo, se comprende por qué la educación intercultural asume los postulados fundamentales de la educación para la paz. Ambos enfoques educativos tienen un mismo origen: la gestión de conflictos. Ambos se distinguen por ser alternativas positivas: parten de una visión positiva del conflicto³⁷, se plantean como meta principal su regulación, en lugar de su resolución, y adoptan una perspectiva creativa. Pero para comprender cómo se beneficia la educación intercultural de los avances alcanzados por la educación para la paz es imprescindible exponer los principios básicos de esta última.

la persona entera.” (p. 34) Esto es, cuando una de las pertenencias se siente atacada, el valor que se le concede dentro de la jerarquía se incrementa, en algunos casos, hasta el punto de convertirse esa pertenencia en pieza definitoria en exclusiva de la identidad del individuo o el grupo. La pertenencia se confunde con la identidad. Según Amin Maalouf, esta afirmación exacerbada de una de las pertenencias, aquélla que se percibe atacada, es lo que desencadena la “locura asesina”, un mecanismo de defensa frente a la agresión.

Para completar estas reflexiones en torno al concepto de identidad, hay que hacer notar que la unicidad no es lo mismo que la univocidad. La identidad no es unívoca sino plural: [...] la identidad, lejos de ser una categoría, es sobre todo una dinámica, una construcción permanente, que es fuente de adaptaciones, de contradicciones, incluso de conflictos, de manipulaciones y de disfunciones.” (Abdallah-Preteille, 1999: 15) En efecto, la identidad es mezcla en sí misma, incluso cuando una de las pertenencias relega a un segundo plano al resto.

Al aludir a los conceptos de identidad y pertenencia a lo largo de este trabajo, se hará con las significaciones expuestas en esta nota.

³⁶ Fuente: Lederach, J. P. (1984): *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara.

³⁷ Recuérdense y aplíquense a este respecto las ideas expuestas en el apartado 1.3. acerca del conflicto positivo.

En primer lugar, frente a las definiciones en negativo que tradicionalmente se manejan, la educación para la paz nace de una concepción nueva de este fenómeno. De este modo, en lugar de una definición de paz que alude exclusivamente a la ausencia de conflicto –lo cual en ningún caso implica la inexistencia de violencia estructural, y puede incluso deberse a la no convivencia–, la educación para la paz apuesta por una paz positiva, definible no sólo por la ausencia de violencia (tanto directa como estructural) sino también por la presencia de justicia. “Es la situación caracterizada por un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia.”³⁸ Así la paz no sólo es un valor o un ideal, sino que puede apreciarse en toda su multidimensionalidad como un fenómeno rico y complejo.

En segundo lugar y en consecuencia, la paz supone una comprensión profunda y multidimensional de la violencia –“causa de la diferencia entre lo que las personas podrían ser, pero no son” (Lederach, 1984: 30). Dicha comprensión derivará en una actuación que aspire a un orden basado en la reducida violencia y la elevada justicia –según se ha dicho–, de tal forma que la paz se transforma y deja de ser una situación estática y definible en negativo para convertirse en un proceso y un fenómeno primordialmente dinámico.

John Paul Lederach (1984: 31) resume esta perspectiva del siguiente modo:

“[...] la paz es la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas (guerras, marginación, hambre, etc.) pero también es la *presencia* de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva es la cooperación (la colaboración, la mutua asistencia, el mutuo entendimiento y confianza), es una asociación activa, caracterizada sobre todo por el mutuo beneficio de una relación positiva.”

³⁸ Curle, Adam: “Teaching Peace”, *The New Era*, vol. 55, n. 7, sept./oct., 1974, Londres, p. 182 en Lederach (1984)

En tercer lugar, la educación para la paz se define como un enfoque educativo orientado por valores. Como tal su primera tarea consiste en analizar los valores transmitidos por el enfoque educativo tradicional: fomento del etnocentrismo y la diferencia, primacía de la competitividad traducida a nivel global en la lucha, realización solamente a través de la victoria (yo gano, tú pierdes)³⁹, justificación y aceptación de la violencia como forma de resolución de conflictos, vinculación entre la idea de victoria y la idea de verdad y, por último, concepción de la educación totalmente vinculada a la idea del Estado-nación, como el principal medio de construcción de la identidad nacional. En otras palabras, se entiende la educación como una clasificación en la que se prima la competencia sobre la cooperación y al estudiante como un elemento estático que recibe información y la repite.

Por el contrario, la educación para la paz se sostiene sobre el “derecho a la dignidad, el respeto y la realización mínima humana de toda persona” (Lederach, 1984: 39). Plantea entre sus contenidos valores alternativos que cuestionan el sistema, pretende que en el proceso educativo no se explique sino que se viva la paz y concibe al estudiante como un elemento dinámico, co-participante en su propia educación. Todo ello se concreta en dos fines: a) investigar “obstáculos y causas que nos impiden lograr una condición de elevada justicia y reducida violencia”; y b) desarrollar “conocimientos, valores, y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz.” (Lederach, 1984: 42)

³⁹ Se alude a la terminología recogida por Francesc Carbonell i Paris (1995) al aludir a la resolución de conflictos. Se distinguen cinco actuaciones tomando como base el eje de la relación y el eje de los objetivos: zona de la competición (yo debo ganar, él debe perder), zona de la colaboración (yo debo ganar, él debe ganar), zona del replegamiento (yo debo perder, él debe perder), zona de la acomodación (yo debo perder, él debe ganar) y, finalmente, zona del compromiso (los dos ganamos y perdemos algo). Cualquier visión positiva del conflicto apuesta por esta última como regulación ideal del mismo.

En conclusión, la educación para la paz consiste en un “proceso creativo de *hacer* conflictos, para que sean productivos” (p. 54) de tal forma que los alumnos tomen conciencia de los conflictos (a nivel personal, local y global), desarrollen habilidades críticas, habilidades de escucha y comprensión del contrario, e imaginación para crear alternativas de regulación.

“Buscamos la realización humana, la más plena posible, para establecer las condiciones de Libertad y Justicia, valores que describimos como la interacción paradójica de la auto-determinación y la interdependencia. Procedemos hacia estos objetivos afrontando las paradojas desafiantes de buscar la igualdad mediante el apoderamiento, mientras nos mantenemos abiertos y receptivos por medio de la vulnerabilidad; debemos también profundizar en nuestra propia toma de conciencia y, a la vez, comprender y considerar con integridad las percepciones y los deseos de los otros. (Lederach, 1984: 54)

Por su parte, la *educación antirracista* comienza a tomar forma en la década de los setenta, alcanzando su mayor desarrollo en la década siguiente. Según Stella Dadzie (2004), quien hace un breve repaso a las actuaciones contra el racismo puestas en marcha en el sistema escolar británico, los años ochenta fueron los de mayor florecimiento de las medidas antirracistas. Sin embargo, tanto la educación antirracista como la multicultural pronto sufrieron un gran desprestigio desde diversos medios, lo que ha derivado en un claro retroceso de ambos enfoques. “[...] la campaña mediática contra la *corrección política* ha reavivado la desconfianza pública del antirracismo, anulando las iniciativas para promover normas y prácticas antidiscriminatorias en las escuelas.” (Dadzie, 2004: 19-20) Dadzie incluso pone de manifiesto que hoy en día la exclusión social y racial en lugar de disminuir ha aumentado.

El objetivo básico que se plantea la educación antirracista consiste en “promover la equidad y evitar barreras estructurales para favorecer la ejecución y el éxito de los alumnos.” (Aguado, 1996: 47) Puesta la mirada en esta meta, se procede a analizar el racismo para discernir las actuaciones necesarias con vistas a su erradicación.

La educación antirracista extrae básicamente tres conclusiones. En primer lugar, el racismo es un fenómeno multidimensional. Así, se distinguen hasta cinco tipos: el racismo individual, el cultural, el interpersonal, el institucional y el estructural. Sólo teniendo en cuenta tanto el racismo individual como el social podrá promoverse una actuación adecuada en su contra. En segundo lugar, el racismo no es una actitud innata sino que es un hábito, una visión del mundo y de la diversidad racial, adquirido y aprendiendo en los diversos espacios en que habita el individuo. En consecuencia, la educación antirracista tiene un sentido muy claro: ayudar a los individuos a “desaprender” o a evitar que aprendan actitudes racistas e interioricen y legitimen en su fuero interno visiones del mundo marcadamente discriminatorias. En tercer lugar y partiendo de la concepción multidimensional del fenómeno, se concluye que la “sociedad es racista en sus estructuras y sistemas” (Aguado, 1996: 48). Tras un análisis exhaustivo del sistema escolar se observa que las bases racistas se perpetúan “en los currícula y prácticas pedagógicas.” (Aguado, 1996: 48) Todo ello exige indudablemente una actuación activa orientada primeramente al descubrimiento de los postulados racistas subyacentes en los currícula y, a continuación, a la puesta en marcha de currícula que fomenten las relaciones de igualdad y no ofrezcan en las distintas materias exclusivamente la visión del grupo racial y cultural dominante.

Tal y como afirma Stella Dadzie (2004: 20), quizás uno de los mayores logros alcanzados por la educación antirracista haya sido el cuestionar el currículum escolar y demostrar que éste no es “neutro” en ninguna de las asignaturas.

“Gracias a estos esfuerzos, ningún área del currículum escolar ha escapado al escrutinio, hasta el punto de que, hoy día, incluso al más recalcitrante de los colegas le costaría mucho defender de forma convincente que su asignatura sea neutra.”

Además de las anteriores influencias, el interculturalismo integra las reivindicaciones fundamentales de la *tradición libertaria de izquierdas*. Noam Chomsky (2003) recoge las ideas básicas de dos filósofos que comparten una concepción humanística sobre la educación: John Dewey y Bertrand Russell. Entre las aspiraciones de ambos destaca un objetivo principal: formar ciudadanos sabios y libres. Chomsky (2003: 46) recoge algunas palabras del propio Russell que ilustran acerca de ello: “El objetivo de la educación [...] es “lograr que se perciba el valor de la realidad ajena a la dominación” con miras a crear “ciudadanos sabios de una comunidad libre” y estimular una combinación de ciudadanía, libertad y creatividad individual.” La consecución de estos objetivos supone la puesta en práctica de un modelo educativo de concepción humanística y raigambre ilustrada:

“La educación no ha de entenderse como el proceso de llenar de agua un recipiente, sino más bien el de ayudar a que una flor crezca según su propia naturaleza. La idea consiste, en otras palabras, en proporcionar las circunstancias en las que se puedan desarrollar las diferentes manifestaciones de la creatividad. Se trata de una idea del siglo XVIII, recuperada a la par por Dewey y Russell.” (p. 47)

Tanto Dewey como Russell conciben este modelo educativo como fuerza revolucionaria, motor de cambio social. Así lo recoge Chomsky:

“Si se llevaran a la práctica, estas ideas podrían crear seres humanos libres, cuyos valores no serían ya el acaparamiento y la dominación, sino la asociación libre en términos de igualdad, de distribución equitativa, de cooperación, de participación igualitaria en la realización de unos objetivos comunes, que se han determinado democráticamente.”

El interculturalismo toma de esta herencia *libertaria* de izquierdas, fundamentalmente, la mirada crítica e inquisitiva con que se aborda todo el proceso educativo, partiendo de la revisión del currículum, poniendo suma atención en el llamado currículum oculto, hasta las metodologías utilizadas, entre cuyos objetivos destaca el posibilitar que el individuo reconozca sus pertenencias, las viva sin ningún tipo de exclusión o represión y construya libremente su identidad. En este sentido, Susana Tovías (1993: 7-8) apunta algunos de los principios de la educación intercultural entre los que destacan tres: en primer lugar, “la necesidad de entender el contexto social en que se encuentra la escuela y no pasar a ser un mero elemento reproductor del sistema”; en segundo lugar, “proporcionar procedimientos que desarrollen la capacidad de reflexión crítica y creativa en la construcción de estos conceptos [currículum común y enseñanza bilingüe]”; y en tercer lugar, “reflexionar sobre los aspectos ocultos del currículum puede ayudarnos a entender y a transformar los estereotipos que se transmiten inconscientemente a través de la dinámica cotidiana o a través de los materiales.”

2.2. Interculturalismo e integración

Determinados los orígenes del interculturalismo, claves para comprender la heterogeneidad y multidimensionalidad de este nuevo modelo de acercamiento a la diferencia, se plantea un interrogante resuelto con anterioridad para los otros modelos: *¿qué concepto de integración se maneja desde una perspectiva intercultural?*

Para determinarlo, se hace necesario recordar el concepto de asimilación. (vid. pp. 30-31) La integración se define, en buena medida, como una superación de aquélla. Es por ello por lo que la comparación de ambos procesos quizás sea la forma más eficaz de comprender por qué el interculturalismo rechaza frontalmente la asimilación y apuesta por una integración plena.

Asimilación	Integración
<ul style="list-style-type: none"> • concepto negativo: obliga a restar y arrinconar pertenencias para evitar que el individuo sea marginado 	<ul style="list-style-type: none"> • concepto positivo: los individuos implicados enriquecen su identidad añadiéndole pertenencias y reestructurando las relaciones entre ellas
<ul style="list-style-type: none"> • aceptación sumisa de la cultura del país de acogida 	<ul style="list-style-type: none"> • reconstrucción de la identidad añadiéndole nuevas pertenencias
<ul style="list-style-type: none"> • pérdida de la cultura de origen 	<ul style="list-style-type: none"> • respeto hacia la diversidad cultural
<ul style="list-style-type: none"> • sentimientos etnocéntricos y de superioridad de los miembros de la sociedad de acogida 	<ul style="list-style-type: none"> • diálogo y mutuo intercambio desde el reconocimiento de la igualdad en la diferencia
<ul style="list-style-type: none"> • unidireccionalidad: la responsabilidad del proceso recae en exclusiva sobre uno de los miembros o grupos implicados (inmigrante o minoría) 	<ul style="list-style-type: none"> • bidireccionalidad: la responsabilidad del proceso y la necesidad del cambio recae en los dos polos implicados (inmigrante o minoría y autóctono o mayoría)
<ul style="list-style-type: none"> • cultura e identidad: estáticas y 	<ul style="list-style-type: none"> • cultura e identidad: dinámicas,

homogéneas	complejas y heterogéneas
<ul style="list-style-type: none"> • modelo: autóctono de la cultura de acogida • la asimilación no asegura la igual consideración con respecto a los autóctonos: el individuo asimilado es extranjero tanto en su país de origen como en el de acogida 	<ul style="list-style-type: none"> • modelo: competencia intercultural • la integración plena necesariamente implica el reconocimiento de la ciudadanía

Pese a las evidentes y sustanciales diferencias entre ambos conceptos, habitualmente se confunden. Como se observa en las palabras de Miquel Siguan (1998: 46), que a continuación se reproducen, el término *integración* frecuentemente se emplea para aludir a los procesos de asimilación.

“[...] la constatación de que los inmigrantes presentan diferencias culturales importantes respecto a la sociedad a la que se han incorporado ha llevado a la conclusión de que la educación no debe proponerse simplemente su integración sino que debe respetar en alguna medida su singularidad, lo que ha llevado a proponer una educación pluricultural.”

En este trabajo se distinguirá claramente entre ambos términos. De este modo, cuando se aluda a un fenómeno como asimilador nos referiremos a un proceso unidireccional en el que uno de los miembros se ve obligado a marginar dentro de su identidad la pertenencia a su cultura de origen para situar en un lugar central la pertenencia a la cultura del país de acogida. En definitiva, como ya se ha dicho, un “proceso de incorporación a una cultura ajena, que implica la desaparición o fuerte alteración de la cultura propia.” (Giménez, 2003: 171)

Por el contrario, al hablar de integración apuntaremos hacia un proceso bidireccional, es decir, que “requiere el cambio de los dos polos de la relación”

(Giménez, 1993: 12) En efecto, la integración implica necesariamente una doble responsabilidad: tanto el inmigrante o la minoría como los autóctonos o la mayoría se ven comprometidos a participar activamente en la construcción de la sociedad. De este modo, todo programa de integración “ha de dirigirse tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías autóctonas, basando la comunicación entre culturas en la igualdad y el respeto a la diferencia.” (Giráldez, 2001: 37) En este mismo sentido apuntan Jordi Sidera y Joaquín Giol (1994: 233):

“[...] un proceso de integración, para ser efectivo, debe respetar las características propias de cada cultura, considerándolas como un enriquecimiento para la cultura receptora. En todo caso, la integración reside en el diálogo y el mutuo intercambio y no en la aniquilación de una cultura por otra.”

En definitiva, un proceso de integración se distingue por el respeto a la diferencia, la convivencia intercultural, la generación de cohesión social, la situación jurídica de igualdad y la construcción en libertad de identidades complejas y compuestas.

De estas características se desprende la doble dimensión que abarca la integración: por un lado, los aspectos jurídicos y socioeconómicos; por otro, los culturales y los referentes a la identidad personal. El *Plan Vasco de Inmigración 2003-2005* (2004: 63), en sus formulaciones, recoge ambas perspectivas de la integración partiendo de un enfoque que considera la interculturalidad como “cauce necesario para la integración”. Por un lado, destaca las necesidades jurídicas con las siguientes palabras:

“La integración supone la posibilidad de incorporación plena y libre de las personas inmigradas a la/s cultura/s de la sociedad receptora.

[...] La integración es incompatible con la existencia de la categoría jurídica de irregularidad. [...] Integración implica reconocimiento de ciudadanía⁴⁰.”

Por otro lado, también se refiere a la dimensión cultural e identitaria de la integración (2004: 63):

“La interculturalidad no procura la construcción de identidades mixtas o la incorporación forzosa a identidades propias, sino la creación de identidades complejas y compuestas que permitan compaginar el bien común con el libre desarrollo de la personalidad de todos/as.”

Para finalizar con este apartado, recogemos la definición de integración elaborada por el antropólogo Carlos Giménez Romero (2003: 78-79), por parecernos que recoge la doble dimensión comentada en los párrafos precedentes y las características fundamentales mencionadas:

“[la integración es] la generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante los cuales a) las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin por ello perder su identidad y cultura propias; b) la sociedad y el estado receptor introducen paulatinamente aquellos cambios normativos, organizativos, presupuestarios y de mentalidad que se hagan necesarios.”

2.3. La competencia intercultural y su desarrollo en contextos educativos

El concepto de competencia intercultural es central en nuestro estudio y es en lo relativo a su consecución – o más bien, a su desarrollo, según se indicó en el

⁴⁰ El *Plan Vasco de Inmigración 2003-2005* (2004: 63) se centra más adelante en el concepto de ciudadanía y especifica que “el vínculo exigido para el acceso a la nueva ciudadanía es la residencia”.

prólogo– en lo que se pretenderá ahondar en las siguientes páginas. Sin embargo, antes de centrarnos en este concepto, se hace imprescindible acercarse a otros que le preceden y lo constituyen como tal.

Desde un punto de vista educativo, la necesidad de delimitar una competencia nace cuando un individuo se enfrenta a la consecución de una acción. Para alcanzar dicho fin, necesita desarrollar toda una serie de habilidades. En el campo de las lenguas, el *Marco común europeo de referencia* (2001: 9) define en los siguientes términos el concepto de competencia:

“Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones.”

En el caso de la competencia intercultural, la acción a cuya realización se aspira es la comunicación intercultural. La relación entre el concepto de competencia comunicativa y competencia intercultural es muy estrecha: ambos nacen de la existencia de un contacto entre individuos, contacto del que se deriva un intercambio comunicativo que ambiciona el entendimiento mutuo y que resulta en la negociación mayor o menor de unos significados. Pero ¿en qué reside la particularidad de una comunicación intercultural y cómo distinguirla de una comunicación a la que se puede denominar intracultural?

Myron W. Lustig y Jolene Koester (2003: 51) la definen de forma clara y breve en las siguientes palabras:

“Intercultural communication occurs when large and important cultural differences create dissimilar interpretations and expectations about how to communicate competently.”

En el mismo sentido apunta la definición que recoge Isabel Iglesias Casal (1996: 13):

“[la comunicación intercultural es] el proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en que un cierto nivel de diferencia entre las personas es suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas diferentes acerca de lo que se considera conductas competentes que se deben utilizar para crear significados compartidos.”

Ambas definiciones se acercan a la particularidad de la comunicación intercultural desde la perspectiva de la negociación de significados y la creación de significados compartidos. Por su parte, el Colectivo Amani (2004: 113) aborda la comunicación intercultural desde una perspectiva que hace hincapié en el papel de los interlocutores y en todos los aspectos que estos tienen que hacer conscientes para evitar caer en equívocos y malentendidos de naturaleza cultural:

“La comunicación intercultural implica un cambio de mirada hacia las culturas ajenas y la propia, haciéndonos conscientes de nuestro punto de vista etnocéntrico, eliminando los estereotipos negativos que cada cultura tiene de la ajena, siendo capaces de crear una relación de empatía, dejando de presuponer que nuestro interlocutor va a entender precisamente lo que no decimos explícitamente y, por último, teniendo en cuenta que dicha comunicación intercultural no se produce de forma descontextualizada.”

Ante la existencia de una comunicación en la que la competencia general de hablante nativo de una lengua no es suficiente, se hace necesario desarrollar un tipo de educación que aborde las particularidades de dicho proceso comunicativo con el fin de crear interlocutores competentes en situaciones de contacto entre individuos

pertenecientes a diferentes culturas. Como consecuencia de la evolución de los modelos de acercamiento a la diferencia y la suma de características propias de otros modelos educativos (educación para la paz, educación antirracista, etc.) –*vid.* puntos 1.4.3. y 2.1., respectivamente– surge la educación intercultural, con las características ya mencionadas anteriormente. Nuevamente es el Colectivo Amani (2004: 38) el que aporta una definición concisa y clarividente de la educación intercultural:

“modelos de intervención, de métodos de enseñanza y aprendizaje que, basados en unos principios de interés, respeto, empatía, etcétera, promueven estrategias y enfoques metodológicos coherentes con estos valores planteados para, con ello, crear situaciones de mayor igualdad y justicia.”

De este modo, la educación intercultural se presenta como un enfoque educativo, muy ambicioso y heterogéneo, cuyo objetivo principal radica en la preparación de individuos competentes para la gestión de situaciones de contacto intercultural, con el fin de “promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuas entre diferentes grupos étnicos y culturales”. (García Martínez, 1994: 152) En definitiva, la educación intercultural pretende formar a los individuos para las interacciones interculturales, de modo que las relaciones entre los grupos culturales en contacto no sean de subordinación de unos a otros, sino relaciones igualitarias y justas.

Tal y como se desprende de estas palabras, el primer paso se ha de tomar en el nivel individual. Para ello, desde este enfoque educativo, se precisan las características que debe desarrollar una persona para ser competente en una situación de comunicación con individuos procedentes de culturas diferentes a la

propia. A continuación se abordará este aspecto para más adelante vincularlo con la adquisición-aprendizaje de una segunda lengua.

2.3.1. Breve evolución y definición del concepto de *competencia intercultural*

Ángels Oliveras (2000) realiza una profunda tarea de análisis de la evolución del concepto desde el nacimiento de la idea de competencia lingüística, con Noam Chomsky, hasta la definición clara de una competencia intercultural a partir de la evolución del concepto de competencia sociocultural.

Noam Chomsky, en 1965, remueve por completo las bases de la lingüística estructural y plantea una distinción básica: la diferencia entre la competencia y la actuación lingüísticas. Unos años más tarde, se alude por primera vez al concepto de competencia comunicativa que engloba tanto la competencia gramatical como la contextual o sociolingüística. La formulación de este concepto es un hecho clave para comprender la posterior evolución. Desde un principio, el aspecto contextual toma especial relevancia dentro de la competencia comunicativa: “La noción de competencia comunicativa pasa a ser entendida como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar”. (Oliveras, 2000: 21) Pero de un contexto entendido principalmente desde un enfoque pragmático, progresivamente se tiende a valorar los aspectos culturales que hasta entonces habían pasado desapercibidos. En 1984, Van Ek incluye ya la competencia sociocultural como uno de los componentes constitutivos de la competencia comunicativa y lo dota de igual importancia con respecto a los aspectos gramaticales. Ángels Oliveras (2000: 26) recoge unas palabras de J.M. Cots que dan luz acerca de la consideración que entonces –y todavía hoy– se tiene de los aspectos englobados en la competencia sociocultural:

“Mientras nadie parece cuestionarse las enormes energías que se dedican a la enseñanza de una estructura sintáctica, errores de tipo pragmático, discursivo o cultural pasan desapercibidos o simplemente no se les concede importancia. [...] La reacción usual del hablante nativo hacia este tipo de errores no es la de adjudicarlos a una deficiente competencia lingüística del hablante no nativo, sino la de achacarlos a características personales, como falta de tacto, rigidez de carácter, falta de simpatía, etc.”

Esta constatación supone un impulso enorme en la evolución del concepto de competencia sociocultural hacia el de competencia intercultural. Annie Aarup Jensen (1995: 42-43) analiza los detonantes de la ampliación de la competencia comunicativa para hacerla útil en contextos interculturales y concluye lo siguiente: “The point of departure is a perhaps increased emphasis on the learner and his or her need for competence when facing and dealing with another culture or meeting representatives from other countries.” A partir de este detonante aporta hasta cuatro causas para explicar dicha evolución: a) la mayor importancia concedida al aspecto cultural en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; b) el hecho de que la competencia intercultural se basa en el ideal del hablante nativo; c) la reconsideración de la cultura propia del aprendiente; y d) la revalorización de los aspectos emocionales “which experience shows do play a role in the actual contact with the foreign culture[...]”.

Por su parte, Ángels Oliveras (2000) examina comparativamente la competencia sociocultural y la intercultural en su análisis de la evolución de la primera hacia la segunda. Los orígenes de la formación sociocultural se encuentran básicamente en el mundo empresarial. Destaca en este sentido el papel de algunas multinacionales y el interés del Cuerpo de Paz para cooperantes de los EEUU que

durante los años 60 percibieron la necesidad de formar a los individuos que iban a entrar en contacto con individuos de culturas muy distintas y diversas, de modo que su trabajo fuera lo más eficaz y efectivo posible. Sin embargo, la aplicación didáctica fue en muchas ocasiones excesivamente simplista, con una reducción del fenómeno cultural a una lista de actitudes y comportamientos (*do's & don'ts*). Por otro lado, pronto se fue distinguiendo paulatinamente entre una enseñanza de tono tradicional, cuyo fundamento es la competencia sociocultural, y otra basada en el desarrollo de la competencia intercultural. Así, mientras la primera separa la lengua de la cultura, sitúa al hablante nativo como modelo a imitar y tiene una concepción de la cultura estática, en la que incluye las altas manifestaciones socioculturales; la segunda entiende que no sólo se debe trabajar con conocimientos sino también con actitudes y destrezas, y vincula la competencia intercultural a la enseñanza de la lengua.

Tanto Jensen (1995) como Oliveras (2000: 38) recogen la definición que M. Meyer elabora para explicar el concepto de competencia intercultural. A continuación recogemos dicha definición por ser una de las más completas:

“La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de *actuar* de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un *conocimiento* de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia: además, tener la *habilidad* de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de *estabilizar la propia identidad* en el proceso de

mediación entre culturas y la de *ayudar a otras personas a estabilizar la suya.*”⁴¹

2.3.2. Características de la competencia intercultural

La definición que cierra el anterior apartado recoge las características fundamentales que configuran la competencia intercultural. En ella se habla de habilidad para actuar, de conocimientos y de estabilización de la identidad de los interlocutores. En definitiva, de cómo actuar, de cómo sentir y de qué conocer. Es cierto que el componente afectivo parece quedar algo desdibujado en esta definición. Sin embargo, la estabilización –y reconstrucción– de la identidad es uno de los ingredientes del componente afectivo más importante y en ocasiones olvidado, en pos de las actitudes y los valores. Rosa Santibáñez (2005: 122-23) habla de estos tres aspectos como los componentes constitutivos de la conciencia intercultural, recogiendo las propuestas de varios expertos en la materia: actitudes y valores (competencia afectiva), conocimientos (competencia cognitiva) y habilidades o destrezas (competencia comportamental). Con la educación en estos tres pilares se desarrollaría lo que en el artículo de R. Santibáñez se denomina la *conciencia intercultural*, “la piedra sobre la que descansa toda relación interpersonal e intercultural efectiva y apropiada. La conciencia es siempre *conciencia de sí mismo* y del *sí mismo en relación con otros*, es además una conciencia crítica, capaz de cuestionarse a sí mismo y al otro.”

Michael Byram es una de las figuras de referencia en el estudio de la competencia intercultural. De su análisis de este concepto se deriva la identificación, a su juicio, de cuatro aspectos –cuatro *saberes*– que lo integran (Byram, 1995:57):

⁴¹ La cursiva es nuestra. Con ella pretendemos destacar algunos de los aspectos más relevantes de la competencia intercultural que se desarrollarán en el siguiente apartado.

- *savoir-être*, que engloba todo lo referente a las actitudes y los valores, y posibilita el destierro de las actitudes etnocéntricas y los prejuicios hacia el otro para, de este modo, establecer una relación entre la cultura propia y la ajena. “Here we stress the development of an ability and willingness to stand between own and foreign culture and relate the one to the other.” En definitiva, este primer *saber* comprende el desarrollo de una habilidad pero ante todo el trabajo con componentes afectivos tan importantes como son las actitudes y los valores, que en contextos de comunicación intercultural se manifiestan, por lo general, de forma implícita en actitudes etnocéntricas sobre las que se asientan multitud de prejuicios que dificultan enormemente la comunicación.
- *savoirs*, que implican todo lo relacionado con el puro conocimiento, esto es, el aprendizaje de las referencias culturales del otro y el descubrimiento de las referencias compartidas. “Here we refer to the shared knowledge and taken-for-granted references held by natives of a culture and the relationship with foreign perspectives on the same phenomena, for example with respect to historical events or geographical facts.”
- *savoir-apprendre*, que supone la habilidad para aprender, el desarrollo tanto de una motivación como de unas estrategias que le permitan al individuo crear nuevo conocimiento sobre el otro y la relación con él, a partir principalmente de la experiencia. “Here the emphasis is on the learner’s constant need to extend his/her knowledge and experience of a foreign culture and of its relationship to his/her own.”

- *savoir-faire*, que se refiere al aspecto comportamental, es decir, saber actuar en situaciones concretas de comunicación intercultural. Este último *saber* se identifica por su carácter integrador de todos los anteriores. De este modo, el *savoir-faire* supone la capacidad del individuo para hacer uso de los conocimientos, las actitudes, los valores y la habilidad para aprender en situaciones concretas de comunicación intercultural. “When learners use their acquired linguistic and cultural skills and knowledge for real, the application of the three *savoirs* creates specific demands in specific configurations of interlocutors and contexts.” En definitiva, este último *saber* dota al individuo de la capacidad de adaptarse a las circunstancias concretas de cada contexto para ser capaz de mantener una comunicación intercultural satisfactoria.

Por otro lado, Jolene Koester y Myron W. Lustig (2003) hablan de tres componentes característicos de la competencia intercultural. En primer lugar, la competencia intercultural es contextual, “competence is not an individual attribute; rather, it is a characteristic of the association between individuals. It is possible, therefore, for someone to be perceived as highly competent in one set of intercultural interactions and only moderately competent in another.” (Lustig, 2003: 65) Cualquier juicio sobre la competencia o incompetencia de un individuo se hace con respecto a un contexto situacional y relacional concreto. De este modo, el comportamiento de una persona puede resultar perfectamente consecuente con las expectativas culturales de un determinado contexto mientras, en cualquier otro, los mismos comportamientos pueden valorarse como tremendamente inadecuados.

En segundo lugar, la competencia intercultural requiere de comportamientos adecuados y efectivos.

“By *appropriate* we mean those behaviors that are regarded as proper and suitable given the expectations generated by a given culture, the constraints of the specific situation, and the nature of the relationship between the interactants. By *effective* we mean those behaviors that lead to the achievement of desired outcomes.” (Lustig, 2003: 65)

Por último, la competencia intercultural necesita de un grado suficiente de conocimientos, motivaciones y actuaciones. Los conocimientos necesarios abarcan un amplio campo, desde información general sobre cuestiones culturales hasta aspectos específicos de la cultura del interlocutor, pasando por el conocimiento de su propio sistema cultural, conocimiento este último olvidado frecuentemente y, sin embargo, de vital importancia para adquirir la óptima competencia cognitiva a la que nos referíamos en párrafos anteriores.

“The idea behind this admonition is that if people are able to understand how and why they interpret events and experiences, it is more likely that they would be able to select alternative interpretations and behaviors that are more appropriate and effective when interacting in another culture.” (Lustig, 2003: 69)

Los conocimientos sobre la cultura propia y ajena engloban fundamentalmente todo lo relacionado con las costumbres y la cosmovisión del mundo, elementos ambos de suma influencia en la forma de entender y de acometer las relaciones interpersonales.

En cuanto a las motivaciones, comprenden todo el conjunto de emociones que se activan en cualquier contacto intercultural. Según Koester y Lustig (2003:

69,71) se puede distinguir entre sentimientos, “[which] refer to the emotional or affective states that you experience when communicating with someone from a different culture”, e intenciones, “what guide your choice in a particular intercultural interaction. [...] the goals, plans, objectives, and desires that focus and direct your behavior”. Un hecho básico para comprender el funcionamiento de las intenciones que guían una interacción intercultural es ser consciente de que generalmente se ven afectadas por los estereotipos que los interlocutores tienen acerca de los miembros de la otra cultura.

Finalmente, las actuaciones son la puesta en práctica de los comportamientos que se observan como adecuados y efectivos. “Thus, you can have the necessary information, be motivated by the appropriate feelings and intentions, and still lack the behavioral skills necessary to achieve competence.” (Lustig, 2003: 71)

Para concluir y recoger la información de este apartado resulta muy apropiada la definición del *comunicador intercultural competente* que Koester y Lustig (2003: 171) aportan, debido a la comprensión y recopilación de características que hacen en unas pocas líneas:

“Interculturally competent communicators integrate a wide array of culture-general knowledge into their behavioral repertoires, and they are able to apply that knowledge to the specific cultures with which they interact. They are also able to respond emotionally and behaviorally with a wide range of choices in order to act appropriately and effectively within the constraints of each situation. They have typically had extensive intercultural communication experiences, and they have learned to adjust to alternative patterns of thinking and behaving.”

2.3.3. Fases de desarrollo de la competencia intercultural

Una vez definida y caracterizada la competencia intercultural, el paso siguiente consiste en adentrarse en uno de los aspectos de mayor importancia: describir las distintas fases que pueden distinguirse en el desarrollo de la misma. En este punto, cabe diferenciar dos perspectivas: desde la primera el acercamiento al tema se realiza desde el punto de vista de las competencias, mientras que en la segunda se hace con la mirada puesta en la reconstrucción de la identidad de los interlocutores a partir de la comunicación intercultural.

A la primera perspectiva corresponden las competencias descritas por Santibáñez (2005:122-123) y recogidas en el apartado precedente. La evolución de la conciencia intercultural consta del desarrollo de tres competencias: la competencia afectiva (las actitudes y valores respecto a la interculturalidad), la competencia cognitiva (el conocimiento de la cultura del otro) y la competencia comportamental (habilidades o destrezas: “Se contemplan como muy importantes la capacidad de escucha, la empatía, la asertividad, la creatividad y la capacidad de renuncia. Además, el tratamiento de conflictos permite contextualizar estas habilidades ante situaciones de choque o contradicción”).

Rosa Santibáñez recoge en la misma fuente otras dos visiones que encajan en la misma perspectiva. Así, por un lado, W.S. Howell distingue cuatro fases en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

“1. *Incompetencia inconsciente* en la cual las personas interpretamos de manera errónea las conductas de los otros procedentes de otras culturas sin ser conscientes de ello.

2. *Incompetencia consciente* en la cual, la persona es consciente de su error en la interpretación pero no toma medidas para evitarlo.

3. *Competencia consciente* en la que la persona piensa sobre su comportamiento en la interacción y modifica conscientemente el mismo para mejorar su efectividad.

4. *Competencia inconsciente* en donde se activa de manera automatizada y no es necesario reflexionar o pensar sobre la misma.” (Santibáñez, 2005: 124)

Por otro lado, D. van den Boom habla de tres niveles de competencia intercultural: la competencia intercultural individual, la competencia intercultural institucional y la competencia intercultural de los grupos étnicos/nacionales que interactúan. El primer nivel alude exclusivamente al orden individual en el que los individuos como seres pertenecientes a un sistema cultural concreto interactúan con miembros de otros sistemas culturales, adaptando sus actitudes, comportamientos, etc. durante la interacción. “Como resultado de dicha interacción aparecen identidades híbridas y múltiples.” (Santibáñez, 2005: 122) El segundo nivel se refiere a la imprescindible adaptación de las actuaciones de las instituciones ante la presencia de grupos culturales diversos y distintos al mayoritario. El tercer nivel supone la interacción en igualdad de derechos de los grupos culturales que conviven en un mismo espacio, “no sólo se hace referencia a la capacidad de adaptación de los grupos minoritarios sino también de la cultura dominante que acoge, acepta y respeta la presencia de otras culturas, reconociendo los derechos de estos grupos desde la igualdad.” (Santibáñez, 2005: 122)

A la segunda perspectiva le corresponden otras posturas que se acercan al tema tratando de poner el énfasis en cómo la comunicación y la competencia interculturales afectan a la visión que el individuo tiene del *otro* y, en última instancia, a su propia identidad como individuo. En esta línea, Raimundo Pannikar (1979: 25-27) reflexiona acerca de la formación de la identidad colectiva de los

pueblos y la identidad de los individuos y distingue cuatro etapas en la evolución de lo que él entiende como la conciencia pluralista. En la primera sólo se percibe la uniformidad, “el otro *qua* otro no existe; y si existe, es *non-persona*, no considerado, ignorado.” En el siguiente paso la diferencia se hace manifiesta, “el individuo empieza a notar que su grupo no es el único que existe en el mundo”. Sin embargo, la existencia de la diferencia no crea problemas puesto que cada grupo se ciñe a unos límites “perfectamente establecidos y celosamente guardados”. A continuación, se hace evidente la variedad interna del propio grupo al que pertenece el individuo. No obstante, la variedad sigue sin suponer un problema para la unidad. “La unidad se da por supuesta y la variedad no es vista como una amenaza.” Finalmente, el individuo se percata de la existencia de diversidades que llevadas a un extremo pueden suponer la ruptura de la ideal –y cómoda– unidad. “Es consciente también, tanto de la necesidad de diversidad, como de la de unidad. Pero la armonía entre *ambas* necesidades es problemática; parecen incompatibles.” Esta última etapa es la que Panniker desarrolla bajo el siguiente epígrafe: *El pluralismo connota una armonía inalcanzable*. Panniker finaliza este apartado con una reflexión que en ocasiones pasa desapercibida: la diversidad en sí misma no es problemática, los problemas surgen cuando la interacción entre grupos e individuos diversos es ineludible.

“El problema surge cuando la interacción es inevitable y descubrimos que tenemos un solo mundo para ambos, alemanes y americanos, una única verdad para el hinduismo y el cristianismo, sólo una iglesia para el tomismo y el estoicismo, sólo un modelo de perfección para casados y célibes. Los constructores de Babel no pueden construir una torre cada uno para sí. No solamente tienen que comunicarse los medios (herramientas), sino compartir los objetivos (la

única torre). El aislamiento no es posible, y la unidad no convence desde el momento que destruye una de las partes.”

Isabel Iglesias Casal (2003) distingue dos niveles en la comunicación intercultural que pueden aplicarse a la competencia: un primer nivel intrapersonal y un segundo nivel interpersonal. Al primer nivel le corresponden tres procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje cultural: las percepciones humanas (proceso por el cual el individuo crea significados mezclando estímulos externos e internos), la categorización (la agrupación en categorías de fenómenos diferentes) y la diferenciación psicológica, que distingue estilos cognitivos (dependiente e independiente del entorno). Al nivel interpersonal le corresponde todo lo relacionado con las percepciones sociales de las que se derivan los estereotipos con sus efectos tanto positivos como negativos. Por otro lado, esta misma autora clasifica el etnocentrismo dentro de las actitudes negativas en la comunicación intercultural. Sin lugar a dudas, el etnocentrismo dificulta enormemente la comunicación entre individuos de culturas diversas por lo que supone de desigualdad entre los individuos implicados en el proceso. En cualquier caso, el etnocentrismo es una etapa más dentro de la evolución de la conciencia intercultural, una etapa que es necesario superar pero sin la cual sería imposible o muy difícil desarrollar un nivel avanzado de competencia intercultural.

En esta línea se sitúa la propuesta de Milton J. Bennett (1986, 1993) quien plantea el desarrollo de la competencia intercultural como una evolución desde el etnocentrismo hacia el etnorrelativismo, pasando en cada una de las fases por tres etapas. El siguiente cuadro ilustra el proceso tal y como él lo concibe:

<i>Etapa etnocéntrica</i>			<i>Etapa etnorrelativista</i>		
Negación	Defensa	Minimización	Aceptación	Adaptación	Integración

De este modo, el desarrollo se plantea como una evolución progresiva de uno a otro estadio, en cada uno de los cuales se describen diferentes formas de manifestación de dicho estadio de evolución de la *sensibilidad intercultural*. “Each stage represents a way of experiencing difference [...]. It is assumed in the model that intercultural sensitivity increases with movement to the right towards more *relative* treatments of difference.” (Bennett, 1986: 181) A continuación se abordará con mayor detalle cada una de las etapas de experimentación de la diferencia que describe Bennett:

- a) Negación: la negación supone el grado más alto de etnocentrismo puesto que se niega por completo la existencia de la diferencia, generalmente a causa de un aislamiento que impide el contacto con ella, si bien también puede estar provocada por una separación creada intencionalmente. “Since difference has not been encountered, meaning (categories) has not been created for such phenomena.” (Bennett, 1986: 182) La negación puede suponer desde la habitual categorización excesivamente amplia de la diferencia hasta los intentos extremistas de poner fin a esa diferencia (el asesinato racial o el genocidio).
- b) Defensa: esta etapa supone un paso adelante, si bien a la defensiva, en la percepción de la diferencia. Para que exista una actitud defensiva es necesario que la diferencia haya sido percibida y se le haya otorgado un significado concreto en la visión del mundo del receptor. Sin embargo, este nuevo elemento se percibe como una amenaza: “The threat is to one’s sense of reality and thus to one’s identity, which at this point is a function of that one cultural reality.” (Bennett, 1993: 34-35) Esta fase etnocéntrica puede manifestarse en tres formas: la denigración de la diferencia, la asunción de la

superioridad cultural o la postura que M. J. Bennett denomina *reversal*. Este último caso ocurre cuando un individuo rechaza su propia cultura y contempla como superior la cultura del otro. Bennett circunscribe este fenómeno a individuos muy concretos como los apátridas o los voluntarios de los Cuerpos de Paz. Sin embargo, actitudes parecidas es fácil encontrarlas en cualquier individuo que se acerca con una actitud positiva a la diversidad. Así, por ejemplo, el Colectivo Amani (2004: 91) describe los riesgos que sufren quienes se encuentran dentro de la etapa de relativismo cultural. Entre ellos destaca el *romanticismo*, que en sus formas más extremas se asemeja y puede ser sinónimo del *reversal*.⁴²

- c) Minimización: esta tercera etapa representa la transición entre el periodo etnocentrista y el etnorrelativista. La minimización se corresponde con un intento por reducir las diferencias. “[...] at this stage, cultural difference is overtly acknowledged and is not negatively evaluated [...]. Rather, cultural difference is trivialized.” (Bennett, 1986: 183-184) Esta fase puede tener dos formas: el *physical universalism* y el *transcendent universalism*.
- d) Aceptación: representa la primera fase dentro de la etapa etnorrelativista y se caracteriza no sólo por la percepción de la diferencia sino por el respeto que se muestra hacia ella. “Difference is perceived as fundamental, necessary, and preferable in human affairs.” (Bennett, 1986: 184) La aceptación se observa en dos niveles que aparecen secuencialmente: en primer lugar, la aceptación de la diferencia comportamental y, en segundo lugar, la

⁴² “El romanticismo es el fenómeno que se produce cuando tenemos una visión deformada de la realidad que nos hace exagerar las cosas positivas de una cultura determinada. Suele ser la primera etapa por la que atraviesan las personas que no tienen actitudes etnocéntricas cuando entran en contacto con una cultura diferente. Entre las personas que comienzan a trabajar con colectivos de inmigrantes y gitanos es fácil ver actitudes románticas. La principal consecuencia de ello es la pérdida de todo sentido crítico hacia algunos aspectos culturales y las generalizaciones del tipo *los negros son maravillosos*.” (Colectivo

aceptación de la diferencia en los valores culturales. Este segundo período implica, además, la aceptación del relativismo de los propios valores culturales lo que conlleva la percepción de estos mismos como un proceso de construcción activa más que como un simple hecho. “Consistent with this process approach is the idea that assumptions are not something we have – instead we actively assume things about the world that allow it to be organized in particular ways.” (Bennett, 1993: 50)

- e) Adaptación: en este momento de desarrollo de la competencia intercultural, se establece las pautas centrales que permitirán una óptima comunicación intercultural. Esta fase consiste en la adaptación del comportamiento y el pensamiento a la diferencia. Sus formas más habituales de aparición son la empatía y el pluralismo cultural, entendido este último como la capacidad de desenvolverse en dos o más contextos culturales (una especie de bilingüismo cultural, o lo que este autor denomina el ser humano *bicultural*).
- f) Integración: tras las fases anteriores sólo queda integrar la diferencia lo que supone la aplicación del etnorelativismo a la propia identidad. M. J. Bennett (1986: 186) lo explica con las siguientes palabras: “a person who has integrated difference is one who can construe differences as processes, who can adapt to those differences, and who can additionally construe him or herself in various cultural ways.” En definitiva, en este último estadio de desarrollo de la sensibilidad intercultural, el individuo contempla su identidad como un proceso dinámico en constante construcción y en el que él tiene la última palabra. Por otro lado, en este periodo se pueden desarrollar dos habilidades: la evaluación contextual, que sirve para evaluar aspectos

Amani; Gómez Lara, Juan (ed.) (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Confrontación, negociación, confrontación.*, Madrid, MEC, p. 91)

relacionados con los contextos culturales, y la marginalización constructiva, muy eficaz en casos de mediación intercultural. Además, es necesario trabajar aspectos relacionados con la ética para paliar los efectos del relativismo extremo, debido a que muchos individuos, llegados a este punto, se ven incapacitados para construir un sistema ético con el que orientar sus decisiones.⁴³

El Colectivo Amani (2004: 135-137) describe tres actitudes ante la diversidad cultural que se corresponden, en buena medida, con las fases descritas anteriormente. En primer lugar, se refiere al etnocentrismo, un acercamiento “a otras culturas analizándolas desde la propia”, que abarcaría toda la etapa etnocentrista de Bennett. El Colectivo Amani desglosa esta actitud en otras tres posibles: la falta de comprensión, el paternalismo –un claro indicador de la actitud de superioridad– y el racismo. En segundo lugar, menciona el relativismo cultural, que supone un avance hacia el respeto por la diferencia pero que, no obstante, entraña ciertos riesgos como son la guetización, el romanticismo y el conservacionismo, y en último caso podría incluso maquillar un racismo encubierto. Finalmente, estaría el interculturalismo, “actitud que, partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. De esta forma, añade al respeto por otras culturas, la búsqueda de un encuentro en igualdad”.

⁴³ La *evaluación contextual* consiste en desarrollar “the ability to analyze and evaluate situations from one or more chosen cultural perspectives”. (Bennett, 1993: 61) Por otro lado, la *marginalización constructiva* es la capacidad de situarse fuera del marco de referencia de cualquier cultura, es decir, la capacidad de explicitar todos los elementos culturales, propios o ajenos, capaces de interferir en la toma de postura en una determinada situación de intercambio intercultural. Así entendida, la marginalidad constructiva es la actitud ideal para las personas que actúan como mediadores interculturales. Sin embargo, el desarrollo de estas habilidades, ligadas a la última etapa de etnorrelativismo que especifica M. J. Bennett, encierran el peligro de caer en un relativismo extremo capaz de frenar la capacidad de juicio. M.J. Bennett (1986: 193) lo explica en las siguientes palabras: “The major developmental work at this last stage of intercultural sensitivity is in the area of ethics. People who have integrated difference may experience difficulty constructing an ethical system that will guide their choices and actions. Since no one cultural system of ethics can be accepted wholesale, these people face a constant plethora of possibilities.”

Dentro de esta misma perspectiva de percepción del otro y construcción de la propia identidad, se sitúa nuestra propuesta de desarrollo de la competencia intercultural.⁴⁴ Por nuestra parte, preferimos dividir dicha competencia en cuatro fases. La primera sería el único estadio pasivo en el que el individuo aún no es consciente ni de sus percepciones de la alteridad ni de su propia identidad. Las tres fases siguientes suponen una progresiva toma de conciencia acerca de la identidad de los actantes implicados en la comunicación intercultural.

- a) Imaginar al *otro* y al propio *yo*: esta primera fase, previa a la puesta en marcha de un plan de desarrollo de la competencia intercultural, supone un estadio pasivo en el que el individuo aún no se ha embarcado en el descubrimiento de quién es el otro, ni se ha parado a explorar su propia identidad⁴⁵. Esto no quiere decir que aún no se haya encontrado con la diferencia: la diferencia puede aparecer en su vida diaria aunque probablemente de una forma lejana y muy impersonal. Es muy probable que diariamente vea a través de la televisión a personas de culturas muy diferentes a la suya o que incluso en su ciudad se cruce habitualmente con gente de muy diversas procedencias. Sin embargo, su contacto directo con la diferencia –de existir– es puramente folklórico o está hondamente influido por la *imagen* que tiene del otro.

Las palabras que mejor definen este momento están todas relacionadas con la imagen que el individuo tiene de quien es diferente culturalmente para él:

⁴⁴ Debido al escaso espacio que permite el marco de este trabajo, no desarrollamos otras teorías también interesantes, aunque conviene al menos mencionarlas en este pie de página: M. Meyer describe tres fases en el desarrollo de la competencia intercultural: el nivel monocultural, el nivel intercultural y el nivel transcultural; por su parte, Lustig (2003) recoge las *U curve & W curve hypothesis* relacionadas con la respuesta positiva-negativa del individuo ante el choque cultural y el efecto que éste tiene en su propia identidad cultural.

⁴⁵ La pasividad que caracteriza este estadio está relacionada con la incompetencia inconsciente que describe W.S. Howell (vid. p. 70). En la primera etapa de desarrollo de la competencia intercultural que estamos describiendo, el individuo vive en una casi absoluta inconsciencia acerca de la identidad propia y la ajena. Dicha inconsciencia hace que este periodo, en el que exclusivamente se imagina al otro (y al

imagen cultural, estereotipo, prejuicio, etc. Estas imágenes del otro, caracterizadas por su ausencia de base científica y objetiva, se basan en las generalizaciones con las que el ser humano clasifica el mundo que le rodea. Edward Said (2004: 304) describe esta tendencia en los siguientes términos y alude a sus consecuencias:

“[...] el hábito aprobado culturalmente de desplegar grandes generalizaciones por las cuales la realidad se divide en varios colectivos: lenguas, razas, tipos, colores y mentalidades; cada categoría no es tanto una designación neutral como una interpretación evaluativa. Subrayando estas categorías está la rígida oposición binómica de *nuestro* y *suyo*, con el primero invadiendo siempre al segundo (incluso hasta el punto de hacer *suyo* exclusivamente una función de *nuestro*).”

Estas generalizaciones a las que alude Said, fuentes para el nacimiento del estereotipo y el prejuicio, tienen una doble función: por un lado, son “una forma de economía en la percepción de la realidad” (Planet, 2000: 34) y, por otro, tienen un carácter defensivo ante la irrupción de la diferencia en el horizonte vital del individuo. “Así, el estereotipo se convierte en un modo de proyección en el exterior de nuestros valores como grupo y acaba sirviendo para que algunos grupos mantengan y justifiquen su posición dominante sobre otros.” (Planet, 2000: 34)

La función defensiva de las generalizaciones y los estereotipos se origina esencialmente cuando una persona se enfrenta al choque cultural⁴⁶. La respuesta a

propio yo), no implique ningún tipo de acción por parte del individuo en pro de un acercamiento a la diversidad o de una reconstrucción de sus percepciones o su identidad.

⁴⁶ Myron W. Lustig y Jolene Koester (2003: 165) aluden a las causas del choque cultural (*culture shock*) en los siguientes términos: “[...] culture shock is said to occur when people must deal with a barrage of new perceptual stimuli that are difficult to interpret because the cultural context has changed.

él abarca desde las generalizaciones más inocentes hasta la discriminación y el racismo más exacerbados, pasando por estereotipos y prejuicios de naturaleza diversa y poder variable.

La superación de esta primera etapa comienza, precisamente, con la toma de conciencia del individuo. Cuando éste percibe su ignorancia e inconsciencia respecto a los otros y a sí mismo, puede reaccionar de dos formas, o perseverando en ella, con lo que entraría en la fase que Howell denomina incompetencia consciente, o decidiéndose por el cambio, un cambio que le llevará a descubrir y conocer a los otros y a sí mismo.

Actualmente, algunas de las imágenes culturales más enquistadas en la conciencia occidental son las referidas a lo que tradicionalmente se ha denominado Oriente y orientales. Dentro de esta vasta etiqueta han cabido los habitantes y las tierras que van desde Marruecos hasta China. No obstante, en los últimos años, el incremento de las migraciones procedentes de los países árabes y la irrupción del terrorismo *islámico* en la escena mundial han focalizado la atención en la imagen que desde occidente se tiene del árabe. El árabe, el musulmán, el islam son algunos de los temas sobre los que hoy en día más se habla y, sin embargo, es probable que sean algunos de los temas sobre los que menos se sepa.

Todo lo relacionado con el mundo árabe y la población emigrante de este origen se observa a través de toda una serie de imágenes y percepciones estereotipadas muy arraigadas en la cultura occidental. Edward Said fue el

Things taken for granted at home require virtually constant monitoring in the new culture to assure some degree of understanding. The loss of predictability, coupled with the fatigue that results from the need to stay consciously focused on what would normally be taken for granted, produces the negative responses associated with culture shock.” Además, estos autores explican la evolución del choque cultural a través de las *U & W curve hypothesis*, teorías recogidas sintéticamente en este trabajo para explicar el desarrollo de la competencia intercultural.

primero en analizar y desentrañar el funcionamiento del *orientalismo*⁴⁷, una práctica de construcción de Oriente, para hacerlo inteligible y dominable para el mundo occidental. Buena parte del análisis realizado por este autor se puede seguir aplicando hoy en día a las imágenes sobre lo que desde occidente se denomina el mundo islámico.

- b) Pensar al yo: esta segunda etapa tiene como objetivo general sumergirse en el conocimiento de la propia identidad. En este sentido, es una primera toma de conciencia acerca de la importancia que el contexto cultural tiene en los individuos.

Las preguntas a las que se busca respuesta en este estadio son: *¿quién soy yo?* y *¿en qué contexto cultural he construido mi identidad?* La respuesta a ambas preguntas conducirá a una explicitación de los parámetros culturales que influyen en el individuo e interfieren en la comunicación intercultural, dificultando la negociación de significados.

A la hora de abordar el descubrimiento de la propia identidad, es necesario tener en mente ciertas pautas. En primer lugar, E. Said (2004: 87) pone de relieve la tendencia de las sociedades a construir su identidad en negativo a partir de la distinción entre lo *nuestro* y lo *suyo*:

“[...] la práctica universal de establecer en la mente un espacio familiar que es *nuestro* y un espacio no familiar que es el *suyo* es una manera de hacer distinciones geográficas que *pueden ser* totalmente arbitrarias. [...] A *nosotros* nos basta con establecer esas fronteras en

⁴⁷ “El orientalismo es el término genérico que empleo para describir la aproximación occidental hacia Oriente, es una disciplina a través de la cual Oriente fue (y es) abordado sistemáticamente como tema de estudio, de descubrimiento y de práctica. Pero además utilizo la palabra para designar ese conjunto de sueños, imágenes y vocabularios que están a disposición de cualquiera que intente hablar de lo que queda al este de la línea divisoria. Estos dos aspectos del orientalismo no son incompatibles, ya que utilizándolos Europa pudo avanzar hacia Oriente con seguridad y no de una manera metafórica.” (Said, 2004: 110)

nuestras mentes; así pues, *ellos* pasan a ser *ellos* y tanto su territorio como su mentalidad son calificados como diferentes de los *nuestrros*.”

Esta tendencia supone un riesgo para la definición de la propia identidad, identidad que siempre se sentirá amenazada por la presencia de un *ellos* que niega lo *nuestro*. En segundo lugar, ha de considerarse la distinción que A. Maalouf (2005: 112) recalca como importante en el concepto de identidad. Según este autor, “está, por un lado, lo que realmente somos, y lo que la mundialización cultural hace de nosotros [...]. Y después, por otro lado, está lo que pensamos que somos, lo que pretendemos ser [...]. Se trata sobre todo, en este aspecto, de resaltar el hecho de que hay un abismo entre lo que somos y lo que creemos que somos.” Tener en cuenta este hecho, además de la distinción entre identidad y pertenencias –recogida por el mismo Maalouf (vid. pp. 47-48)–, a la hora de abordar la propia identidad es de vital importancia para evitar responder erróneamente a la pregunta *quiénes somos*.

Por otro lado, el objetivo central de la fase *pensar al yo* consiste en reducir los niveles de etnocentrismo del individuo. El etnocentrismo es uno de los mecanismos de defensa más habituales contra la diversidad. Se fundamenta en la creencia de que la cultura propia es superior al resto y tiende a destacar las diferencias culturales⁴⁸. El peligro que conlleva reside en la incapacidad de distanciarse de los parámetros culturales propios para acercarse a otros sistemas culturales. “[...] la trampa del etnocentrismo supone una suerte de miopía, de cortedad de vista(s) que nos dificulta apreciar los colores de los otros sistemas

⁴⁸ “Ethnocentrism is a learned belief in cultural superiority. Because cultures teach people what the world is *really like* and what is *good*, people consequently believe that the values of their culture are natural and correct.” (Lustig, 2003: 149) “[El etnocentrismo] consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde la nuestra, que aparece como medida de todas las demás.” (Iglesias, 1999: 15) “La

culturales cuyas premisas no tienen por qué ajustarse a las nuestras.”(Iglesias, 1999: 16) Precisamente, el punto de vista etnocéntrico es la causa de buena parte de los estereotipos y prejuicios que los individuos se forman acerca de las personas de otras culturas.⁴⁹

La superación del etnocentrismo está muy vinculada con el trabajo de la competencia afectiva. Esta faceta ha sido uno de los objetivos principales del enfoque holístico, cuyo objetivo último se marcaba la superación del etnocentrismo. Desde esta perspectiva, se entiende que la habilidad que se necesita desarrollar para alcanzar dichos objetivos es la empatía, “the ability to feel for others, to take their viewpoint”. (Jensen, 1995:46)

- c) Repensar al otro: una vez reducidos los niveles de etnocentrismo y descubierta la naturaleza de la identidad propia, llega el momento de acercarse a los *otros*. Pero éste ya no va a ser un acercamiento semiinconsciente y basado en imágenes culturales, como ocurría en la primera fase, sino una aproximación enteramente consciente delimitada por dos objetivos: la superación de los estereotipos y los prejuicios y la asunción de la alteridad como elemento necesario para la vida.

Para obtener una definición concisa acerca de qué son los prejuicios basta con acercarse a la etimología de la propia palabra. “Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal”. (RAE, 2001: 1822) Esta definición es interesante debido a que recoge algunos de los rasgos fundamentales del prejuicio: el grado de *desconocimiento* en el que se fundamenta, su carácter *previo* al conocimiento, su tono eminentemente *negativo*

visión desde la que se considera al propio grupo como punto de referencia absoluto y positivo, de forma que todos los demás son clasificados en función de éste.” (Sumner (1906) recogido en Martínez (1996))

⁴⁹ La superación o la reducción de los niveles de etnocentrismo conlleva inevitablemente unas dosis mayores o menores de relativismo cultural. El relativismo supone una posición favorable para acercarse a la diversidad cultural, sin embargo, si el individuo se estanca en él, pierde toda su capacidad de juicio e incluso puede derivar hacia posturas que, bajo una máscara de gran respeto, esconden una falta

y su carácter *tenaz*. En efecto, si los prejuicios y los estereotipos se caracterizan por algo es por lo sumamente difícil que resulta desterrarlos del sistema de pensamiento de los individuos y los grupos. De este modo, lo más habitual es que los prejuicios y los estereotipos se enquisten en la visión del mundo de un individuo quien, pese al contacto con miembros de los grupos estereotipados, no ve necesario cambiar su forma de pensar.⁵⁰ Este rasgo de resistencia al cambio se debe fundamentalmente al doble origen de los prejuicios: por un lado, su naturaleza cognitiva y, por otro, su carácter afectivo y actitudinal. Si el prejuicio y el estereotipo fuesen fenómenos puramente cognitivos, lo lógico sería pensar que, tras un conocimiento científico acerca de los grupos estereotipados, aquéllos desaparecieran. Sin embargo, los prejuicios y los estereotipos están hondamente asentados en la visión del mundo de los individuos y, lo que es más laborioso de discernir, en la visión del mundo que estos comparten con los individuos de su mismo grupo cultural.⁵¹

Para explicar esta forma de categorización social se ha aludido con frecuencia a la teoría del chivo expiatorio, esto es, el desplazamiento de la causa de un problema hacia un objeto distinto. M^a Carmen Martínez Martínez (1996: 56) lo explica en las siguientes palabras:

“[...] el prejuicio es algo inevitable ya que está enraizado en la condición humana. Dicha inevitabilidad procede de las frustraciones a las que el sujeto se enfrenta. [...] la aparición de una respuesta

de interés “por el encuentro entre culturas diferentes: *Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía.*” (Iglesias, 1999: 16)

⁵⁰ Acerca de la resistencia de los estereotipos Lustig (2003: 153) afirma: “Most disturbingly, stereotypes will likely persist even when members of the stereotyped group repeatedly behave in ways that disconfirm them. Once a stereotype has taken hold, members of the stereotyped group who behave in nonstereotypical ways will be expected to compensate in their future actions in order to make up for their atypical behavior.”

⁵¹ Recuérdese la aportación de Edward Said acerca de la visión estereotipada que desde Occidente se tiene de Oriente.

agresiva es algo necesario. Ahora bien, esta conducta no se dirige forzosamente al objeto que provocó la frustración; el mecanismo de desplazamiento permitirá trasladar la hostilidad hacia otro objeto distinto.”

De este modo, para esta tercera fase, es imprescindible una educación dirigida, primeramente, a sustituir los estereotipos negativos por visiones positivas de lo visto y sentido como *otro*; una educación cuyo fin sea conseguir que los alumnos sean conscientes de esta forma de categorización social, simplificadora y decisiva para su percepción de lo ajeno, y, en último lugar, que se acerquen al conocimiento de las otras culturas con una mirada libre de estructuras cognitivas preconcebidas. Sólo así se alcanzará un conocimiento válido de los interlocutores culturales con los que se entre en contacto y se logrará asumir la alteridad como un elemento necesario para la vida. En definitiva, la educación intercultural pone de manifiesto “que, en la formación de la identidad de los individuos y grupos, la diferencia no sólo existe sino que es una necesidad psicosociológica de primer orden para lograr nuestro propio autorreconocimiento; es la otra cara de la moneda de nuestra identidad y sin ella no habría moneda.” (García, 1994: 149) En esta misma línea se sitúa R. Pannikar (1979: 23):

“Lo que diré es que el auténtico fundamento de una sociedad pluralista no está en el pragmatismo, ni en el sentido común, ni en la tolerancia; tampoco, simplemente, en el mal menor, sino que más bien el pluralismo está enraizado en la naturaleza profunda de las cosas.”

- d) Construir el *nosotros*: ésta sería la última etapa de desarrollo de la competencia intercultural. Llegados a esta fase, la educación ya no se centra en uno u otro polo

de la balanza comunicativa, sino precisamente en lo que une ambos polos. Lo realmente importante en este momento son las relaciones que se establecen entre el *yo* y el *otro*, relaciones que deben tender a construir un *nosotros* más libre, justo e igualitario. Otra de las puntas de lanza de esta etapa es la superación del relativismo cultural en el que el individuo se había situado en las fases anteriores. La persistencia de este relativismo, una vez alcanzada esta etapa superior de desarrollo de la competencia intercultural, no sería más que una lacra que incapacitaría al individuo para realizar juicios críticos no sólo acerca de las otras culturas, sino también acerca de la suya propia. Para ser más exactos, éste no es el momento de hacer desaparecer el relativismo, sino de aprender a usarlo cuando sea necesario para distanciarse de la cultura propia y de las ajenas. En este punto, cabe recordar el concepto de *marginalización constructiva* de M.J. Bennett, que apunta en este sentido (vid. p. 77).

Por otro lado, puesto el peso en las relaciones entre los individuos, éste no es sólo el momento de descubrir todas las pertenencias que los unen sino también de construir identidades conjuntas. Para ello, los individuos, una vez tomada conciencia de su propia identidad, deben descubrir el papel principal que tienen en su construcción. Tal y como pone de relieve Edward Said (2004: 33):

“[El individuo] no es él desde el principio, no se limita a *tomar conciencia* de lo que es, sino que se hace lo que es; no se limita a *tomar conciencia* de su identidad, sino que la va adquiriendo paso a paso.”

Sólo así, partiendo del respeto a la diferencia, se podrá construir un *nosotros* más unido, además de más libre, más igualitario y más justo.

2.3.4.Herramientas de desarrollo de la competencia intercultural

Con la evolución del concepto de competencia intercultural también evolucionaron las formas de acercarse a él y los métodos que planteaban la forma de desarrollarlo. A.A. Jensen (1995) recoge algunas aportaciones al tema, cada una de las cuales pone de relieve algunos aspectos de la competencia intercultural.⁵² En primer lugar, destaca el *enfoque de las destrezas sociales* que pone el énfasis en la acción, es decir, en cómo el individuo se enfrenta a las situaciones de comunicación intercultural.⁵³ El desarrollo de estrategias que le permitan desenvolverse en dichas situaciones es clave en este enfoque.

En segundo lugar, está el *enfoque holístico* que parte de la concepción de que la competencia intercultural “is first and foremost a question of attitude towards other cultures in general and to the specific cultures in particular”. (Jensen, 1995: 45) Desde este punto de vista, los aspectos afectivos y el desarrollo de la empatía son centrales para alcanzar resultados óptimos.

Otros enfoques ponen el énfasis en la figura del actor intercultural. Así, algunos se centran en interrogantes acerca de la personalidad y la identidad del individuo intercultural competente: “Does the acquisition of intercultural competence require certain personality traits, or does the interculturally competent person develop a particular identity simultaneously with the acquisition and development of the abilities and skills?” (Jensen, 1995: 46) Meyer, como ya se ha recogido con anterioridad (vid. p. 64), alude a la capacidad que deben tener estos individuos para estabilizar su identidad y ayudar a otros a estabilizar la suya. Otros autores subrayan el papel del actor intercultural como mediador. Desde esta

⁵² Debido al escaso espacio que permite el marco de este trabajo, en este apartado sólo mencionaremos algunas de las aportaciones más importantes al tema, recogiendo brevemente sus contribuciones principales.

perspectiva, “the communication aspects are emphasised [...] and the culture actor must be able to understand the signals of each culture involved [...] and the roles played by the members of the two cultures.” (Jensen, 1995: 48)

Por otro lado, algunos profesores de lenguas extranjeras han aplicado en sus clases métodos relacionados con la etnografía para incrementar la conciencia cultural de sus alumnos, de modo que el aprendizaje cultural no se quedara en el conocimiento de una serie de datos relacionados con las costumbres, las relaciones sociales, etc., sino que los alumnos, como actores interculturales, pudieran incrementar sus conocimientos y su conciencia cultural durante el proceso de comunicación intercultural.

Por su parte, M.W Lustig (2003) describe dos herramientas de desarrollo y mejora de la competencia intercultural. En primer lugar, la *BASICs of Intercultural Competence (Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence)* es una herramienta para examinar la competencia intercultural y una guía para desarrollarla. El método distingue ocho categorías en el comportamiento comunicativo:

Categoría⁵⁴	Definición
Display of Respect	The ability to show respect and positive regard for another person
Orientation to Knowledge	The terms people use to explain themselves and the world around them
Empathy	The capacity to behave as though you understand the world as others do
Interaction Management	Skill in regulating conversations
Task Role Behavior	Behaviors that involve the initiation of ideas related to group problem-solving activities

⁵³ “What this approach offers is primarily a strong emphasis on the operationality of the knowledge, of training the ability to perform appropriately in the situation.” (Jensen, 1995: 45)

⁵⁴ Fuente: Lustig (2003: 72)

Relational Role Behavior	Behaviors associated with interpersonal harmony and mediation
Tolerance for Ambiguity	The ability to react to new and ambiguous situations with little visible discomfort
Interaction Posture	The ability to respond to others in descriptive, nonevaluative, and nonjudgmental ways

En segundo lugar, M.W. Lustig recoge la herramienta *de la Descripción, la Interpretación y la Evaluación*. Con ella se entrena a los individuos para ser capaces de distinguir “among statements of description, interpretation, and evaluation”. (Lustig, 2003: 76)⁵⁵ De este modo, los individuos son conscientes de que en su vida diaria manejan constantemente interpretaciones y evaluaciones, mientras creen describir asépticamente lo que ven.

“The tool of description, interpretation, and evaluation increases your choices for understanding, responding positively to, and behaving appropriately with people from different cultures. The simplicity of the tool makes it available in any set of circumstances and may allow the intercultural communicator to suspend judgment long enough to understand the symbols used by the culture involved.” (Lustig, 2003: 80)

Antes de finalizar este apartado, parece inevitable formular una pregunta sobre la que se volverá a incidir en el siguiente capítulo: ¿cómo ligar el desarrollo de la competencia intercultural a la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2? En este momento, podemos ofrecer la respuesta que a esta cuestión da M.J. Bennett, adaptando su modelo de desarrollo de la competencia intercultural, el DMIS, a los niveles básicos de aprendizaje de una lengua. Su propuesta resulta muy interesante,

⁵⁵ “A statement of description details the specific perceptual cues and information a person has received, without judgments or interpretations [...]. A statement of interpretation provides a conjecture or

y coherente con la formulación teórica de su modelo intercultural. Tal y como Bennett lo presenta, los niveles de enseñanza-aprendizaje de una LE/L2 están ligados a la evolución del individuo desde el etnocentrismo hasta el etnorrelativismo. De este modo, en el nivel inicial de una LE/L2 se desarrollarían las fases de negación y defensa; en el nivel intermedio, las de minimización y aceptación; mientras que se dejarían para el nivel avanzado las fases superiores de la sensibilidad intercultural, la adaptación y la integración.⁵⁶

2.4. Los actantes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua desde la perspectiva intercultural

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, destacaremos el papel de tres actantes. Los dos primeros, el profesor y el alumno, están presentes en todo proceso de enseñanza de una lengua. El tercero, la escuela, es uno de los contextos educativos donde con mayor intensidad se gestiona la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto por número de alumnos como por el tiempo que se dedica a ello. Además, la escuela está siendo uno de los actores sociales más cuestionados por el creciente fenómeno de la inmigración económica. La inserción en los centros escolares de adolescentes inmigrantes no acompañados, de hijos de inmigrantes y de las ya existentes segundas generaciones implica la necesidad de renovación constante y de introducción de la perspectiva intercultural en las materias de enseñanza y, muy especialmente, en la enseñanza de segundas lenguas.

hypothesis about what the perceptual information might mean. A statement of evaluation indicates an emotional or affective judgment about the information.” (Lustig, 2003: 76-77)

⁵⁶ Para un mayor desarrollo de esta propuesta, acudir al original de Milton J. Bennett (1998) o al resumen realizado por Isabel Iglesias Casal (2003).

Antes de continuar es necesario especificar que respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua en este trabajo se aplicará la perspectiva de segunda lengua, en lugar de lengua extranjera. Tanto en el caso de los alumnos inmigrantes escolarizados en centros de educación reglada como en el de quienes asisten a los CIP o a los servicios de las ONGs la situación es de completa inmersión lingüístico-cultural, con un evidente esfuerzo por integrarse en la sociedad de acogida. Ello hace que la lengua que se aprende adquiera la categoría de segunda lengua en su horizonte vital –la lengua de relación con la sociedad de acogida– restringiendo el uso de su lengua materna al ámbito familiar. En este sentido apuntan las palabras de Begoña Arias González (1994: 220-221) en relación al español como L2:

“La consideración del español como segunda lengua, y no como lengua extranjera, es algo importante a la hora de diseñar programas de aprendizaje y situaciones comunicativas significativas. El español para el inmigrante, y cuanto más se establezca éste en el país receptor más se acusará, pasa a ser la segunda lengua vital, ya que va a vivir inmerso en una sociedad cuyos códigos lingüísticos y culturales van a ser los que él ha de interiorizar y sintetizar sin anular su bagaje previo (su propia estructura como persona) para poder moverse con unas determinadas coordenadas de interacción.”

Félix Villalba y Maite Hernández (2005) justifican su preferencia por el concepto de enseñanza-aprendizaje de una *segunda lengua* en lugar de *lengua extranjera* aludiendo a tres causas. En primer lugar, este concepto “considera al aprendiente como un sujeto activo tanto en el proceso de aprendizaje de la lengua, como en el uso de la misma”. En segundo lugar, “sirve para centrar los programas educativos y las investigaciones en el propio sujeto y en su entorno social. [...] Al mismo tiempo, se asume no sólo que el sujeto es ya hablante de una o más lenguas,

sino que el dominio de una nueva se realizará activando conocimientos y procesos específicos”. Finalmente, al hablar de segundas lenguas es posible entablar una relación con prácticas educativas y lenguas diversas, es decir, “los procesos cognitivos y las situaciones sociales serán similares en individuos que aprendan lenguas diferentes”. Con esta perspectiva, que no pone límites en el nivel de dominio de la lengua alcanzable por los alumnos, como hacen propuestas como el LEP (*Limited English Proficiency*), es posible un avance en el conocimiento científico y en el diseño de “descripciones más precisas y útiles en este campo.”⁵⁷

Tras esta reflexión, es el momento de centrarse en los actantes antes mencionados. El primero que ve cómo su función dentro del aula varía es el *profesor*. Con respecto a la concepción tradicional de la enseñanza, el cambio es grande. No obstante, con relación al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas la variación es mínima, debido a que la perspectiva intercultural evoluciona en buena medida a partir de los logros conseguidos por el enfoque comunicativo. Desde el enfoque comunicativo, se le otorgan al profesor funciones diversas, que varían desde la de analista de necesidades hasta la de gestor del proceso de grupo, pasando por la de consejero. (Richards, 2003) Estas funciones se basan en dos pilares básicos: desde el primero se entiende que el profesor es un mediador en el proceso comunicativo que se establece entre los alumnos y las actividades de la clase; desde el segundo, el profesor es un investigador y un alumno que debe estar siempre atento para incrementar sus conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el momento que entra en el aula la perspectiva intercultural, la función mediadora toma un especial relieve. Una vez desterrada la figura omnipotente y

⁵⁷ A este esfuerzo se une el *Manifiesto de Santander*, un documento de suma importancia para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes.

central del profesor dentro de la clase de lengua extranjera, la perspectiva intercultural incrementa la importancia otorgada por el enfoque comunicativo al papel de mediador. De este modo, frente a la pasividad que caracterizaba al profesor tradicional de lenguas, como “mero transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales”, esta nueva perspectiva entiende que “la acción docente se centra, entre otras cosas, en intentar involucrar al alumno en la cultura de la L2/LE, sin que ello signifique una renuncia a su cultura nativa”. En definitiva, el profesor se convierte en una especie de intérprete social y cultural cuyo objetivo principal consiste en “fomentar en los aprendientes un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de la L2/LE que están aprendiendo, a partir de la observación crítica de su propia cultura y sociedad.” (Castro, 2003: 67) En cualquier caso, es necesario que el profesor pase primero él mismo por un proceso de sensibilización intercultural y cuestionamiento crítico de su propia cultura. A partir de este proceso, el profesor deberá desarrollar una serie de cualidades necesarias para el cumplimiento óptimo de su función. Entre ellas destacan, según M^a Delia Castro y Silvia Pueyo (2003), su conocimiento de la cultura de la lengua objeto, del proceso de comunicación y de la influencia que la cultura tiene en éste, y su capacidad para involucrarse en el proceso de aculturación de sus alumnos durante las distintas etapas por las que éstos atraviesen.

El rol del *alumno* sufre también una transformación cuando se contempla desde el punto de vista de la perspectiva intercultural. En este caso, el cambio con respecto al enfoque comunicativo es más apreciable, debido a que la perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas ha evolucionado, en parte, a partir de la crítica que algunos autores hacen a la concepción de hablante ideal del enfoque comunicativo. “En este sentido, en el aula de lenguas extranjeras, el hablante nativo,

no sólo se ha convertido en el modelo de norma que se debía aprender y emular, sino que se ha tomado como punto de referencia para evaluar el rendimiento del aprendiente.” (Castro, 2003: 68) El hablante nativo ha sido tradicionalmente, y todavía hoy en día, el hablante ideal hacia el que apuntaban las miradas tanto de los profesores de lenguas como las de sus alumnos. Llegar a hablar como un nativo de la lengua objeto siempre ha sido la gran aspiración. Sin embargo, autores como Kramsch, Byram o Zarate pusieron el dedo en la yaga exponiendo los problemas que planteaba dicha concepción de hablante ideal. Entre ellos, Michael Byram (1995: 56) destaca el hecho de que la noción de hablante nativo como hablante ideal no tiene en cuenta el bagaje cultural del alumno que entra en juego cuando éste entabla procesos comunicativos con individuos que hablan la lengua objeto de su aprendizaje.

“When language learners come into contact, directly or indirectly, with speakers of the language they are learning, they are individuals with their own social status and identities who are perceived as such by their interlocutors. Language learners have been socialised into a given culture or cultures and are therefore social actors who then come into contact with social actors from other cultures. This interaction obliges learners to take on new social statuses; for example, they acquire the status of representative of their country of origin, of immigrant, of intermediary between individuals and cultures.”

La concepción tradicional del hablante nativo aspira a que el alumno, al alcanzar un nivel superior de dominio de la lengua, sea considerado como un hablante nativo más. Pero esta consideración nunca llega, como se desprende de las palabras de Michael Byram. La perspectiva intercultural plantea, por lo tanto, un cambio en el punto de vista de modo que el hablante de una lengua extranjera no se

vea constantemente forzado a aparecer como un hablante nativo de esa lengua. “Both teachers and students have experienced that having this rather unobtainable ideal for the foreign language classroom inevitably puts a heavy strain on both the language teacher as a role model and on the student as the learner.” (Jensen, 1995: 42) Esta misma autora destaca el peligro existente, desde la perspectiva tradicional, de concentrar el proceso de aprendizaje en los déficits de conocimiento y en la incapacidad de alcanzar la meta propuesta: el modelo del hablante nativo. Por el contrario, tomando como modelo al hablante intercultural, se tiene como referencia la realidad y se aspira a que el individuo, partiendo de su bagaje cultural, alcance un nivel superior de dominio de la lengua objeto, pero también de las estrategias suficientes para que sea capaz de desenvolverse competentemente en situaciones de comunicación intercultural. En conclusión, “la adopción de un enfoque intercultural en el aula supone que el aprendiente participe como actor social”. (Castro, 2003: 69)

Finalmente, es necesario dedicar un breve apartado a la *escuela* antes de cerrar este capítulo. Históricamente, la escuela destaca por su papel homogeneizador. Sin embargo, la introducción de la perspectiva intercultural en este contexto educativo plantea fundamentalmente dos preguntas: ¿es la escuela reproductora de los valores que implican desigualdades o, por el contrario, es un agente social innovador? Y en segundo lugar, ¿ante estas desigualdades, desde la escuela, se ofrecen respuestas que integran o que excluyen?

En este mismo sentido, se interroga Francesc Carbonell i Paris (1995: 81) en el fragmento que reproducimos a continuación:

“La escuela, ¿debe ser ante todo un sistema de reproducción y homogeneización social, poco permeable a las diversidades individuales, o debe estimular la concienciación individual para que sea fermento de

cambio social? [...] ¿debe mirar principalmente hacia el pasado para garantizar la transmisión de unos valores heredados, o debe dar mayor importancia a abrirse hacia un futuro que todavía desconocemos, facilitando la emergencia de nuevos valores a partir de la estimulación de la creatividad individual y grupal? ¿Debe educar y consolidar una identidad única colectiva o debe favorecer las identificaciones libres, plurales y múltiples?”

Ante estas preguntas, el Colectivo Amani (2004: 65) analiza los modelos típicos de actuación en las escuelas, que coinciden con los modelos de tratamiento de la diferencia a los que ya se ha hecho mención en nuestro estudio. Como horizonte este colectivo afirma que “en la escuela se puede y se debe educar a través de una visión positiva de las diferencias, preparando a hombres y mujeres en la resolución de conflictos a través del diálogo, de la cooperación y de metodologías participativas que impliquen a todos y a todas.”

Es por ello por lo que Xabier Besalú (1994) destaca la necesidad de introducir el currículum intercultural en las escuelas para acabar con la tradición dominante eurocéntrica, mítica y distorsionada, que olvida las conexiones de la cultura europea con otras culturas. Un currículum intercultural bien estructurado y con un campo de aplicación amplio, que no sólo afecte a la clase de lenguas sino también al resto de asignaturas, puede ser la mejor herramienta para alcanzar un desarrollo avanzado de la competencia intercultural de los alumnos y para adaptar las escuelas a la nueva situación creada por el fenómeno creciente de la inmigración económica.

3. Los materiales de español LE/L2 y la enseñanza de español a alumnado inmigrante desde la perspectiva intercultural

3.1. Análisis intercultural de materiales de español como LE/L2

Este primer apartado pretende acercarse a los materiales de enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua para realizar un análisis sucinto de sus características. Este análisis pretende incidir en dos aspectos: el primero está relacionado con criterios comunicativos y lingüísticos, mientras que el segundo incide en los contenidos culturales y el desarrollo de la competencia intercultural. Desde la primera perspectiva, se ahondará en cuestiones tales como el enfoque de los materiales, sus destinatarios, el papel de la lengua madre de los alumnos, el papel de la lengua extranjera/segunda lengua, los contenidos lingüísticos y las tipologías textuales. A partir de las conclusiones extraídas y de la comparación entre materiales generales de español para extranjeros y materiales específicos de español para inmigrantes, se tratará de observar el nivel de calidad didáctico de los materiales específicos para inmigrantes en relación al de aquellos que no muestran dicha especificidad. Desde la perspectiva intercultural, se ahondará en la pregunta ya formulada con anterioridad: ¿cómo ligan los materiales de español LE/L2 el desarrollo de la competencia intercultural al desarrollo de la competencia comunicativa?

Las conclusiones a continuación recogidas se basan en el análisis de los siguientes métodos de español:

Métodos con destinatario general (E/LE)

- *A fondo* (SGEL)
- *Aula* (Difusión)
- *Chicos Chicas* (Edelsa)
- *Cumbre* (SGEL)

- *ECO* (Edelsa)
- *Más allá de las palabras* (Wiley)
- *Primer plano* (Edelsa)
- *Sueña* (Anaya)

Métodos con destinatario específico (E/L2)⁵⁸

- *Aprende un idioma para trabajar* (Cruz Roja)
- *Canal Joven en español* (SGEL)
- *Español Segunda Lengua* (Anaya)
- *Mis primeros días en Secundaria* (SGEL)
- *Proyecto Forja* (FOREM-CCOO)

3.1.1. Contenidos lingüístico-comunicativos⁵⁹

➤ Enfoque teórico: el enfoque teórico predominante en los métodos analizados es el funcional, si bien es raro que los enfoques aparezcan de forma pura. Lo habitual es encontrar en un mismo método, elaborado según sus autores de acuerdo con las teorías de un enfoque, características propias de varias perspectivas teóricas o propuestas metodológicas bastante eclécticas en lo que se refiere a su afiliación a uno u otro enfoque. Por otro lado, la tónica es la fuerte presencia de contenidos gramaticales en la mayoría de los métodos, incluso en aquellos que dicen construirse a partir de metodologías comunicativas o funcionales. Algunos manuales que destacan por su enfoque nociofuncional son *Sueña* (aunque con una evidente relevancia de los contenidos gramaticales), *ECO* y *Mis primeros días* (también con

⁵⁸ La elección de los métodos de español como segunda lengua se ha hecho a partir de la selección propuesta por Félix Villalba y Maite Hernández en la web del Centro Virtual Cervantes (<http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm>). En esta página, recogen materiales para la enseñanza del español a alumnado inmigrante y los clasifican por grupos de edad. Sin embargo, tras el análisis que hemos realizado se observa que algunos materiales propuestos, como en este caso *Canal Joven*, puede ser empleado para este fin pero no está diseñado desde un principio para ello.

⁵⁹ A la hora de analizar los métodos de español desde el punto de vista de sus contenidos lingüístico-comunicativos se ha seguido de cerca la propuesta de análisis de materiales de M^a del Carmen Fernández López (2004): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 715-733.

fuerte presencia de ejercicios gramaticales y estructuralistas). A una postura más bien ecléctica se pueden asociar dos métodos, que destacan por su excelente calidad: en primer lugar, *Español Segunda Lengua*, estructurado a partir de los contenidos funcionales, con una perspectiva claramente comunicativa y una clara vinculación con el enfoque por tareas sin prescindir de la presencia importante de los contenidos gramaticales. En segundo lugar, *Aula*, un método pensado para cursos intensivos de español, vinculado con el enfoque por tareas, la perspectiva funcional y una interesante apuesta por la reflexión gramatical explícita. También cabe mencionar el método para estadounidenses *Más allá de las palabras* en el que adquieren especial relevancia los textos escritos. El resto de manuales o no parecen tener vinculaciones evidentes con ningún enfoque (*Forja*) o presentan metodologías mixtas.

➤ Destinatarios generales/específicos: como ya se ha destacado en páginas anteriores, algunos manuales tienen un destinatario general y otros un destinatario específico. *Aula*, *Chicos Chicas*, *Cumbre*, *ECO*, *Más allá de las palabras*, *Primer Plano* y *Sueña* son métodos de español para extranjeros. De entre ellos, *Chicos Chicas* está pensado para adolescentes entre 11 y 15 años, *Primer Plano* está orientado hacia el mundo laboral, *Aula* tiene como destinatarios a alumnos en cursos intensivos de español, *Más allá de las palabras* a alumnos estadounidenses y el resto carecen de especificidades. *Forja*, *Mis primeros días*, *Español Segunda Lengua*, *Canal Joven* y *Aprende un idioma* tienen un destinatario específico: el alumnado inmigrante. Además, *Mis primeros días*, *Español Segunda Lengua* y *Canal Joven* están pensados para un alumnado adolescente. Los dos restantes tienen destinatarios adultos e insertos en el mundo laboral.

- Papel de la lengua madre (L1): la L1 de los alumnos no aparece en los manuales, a excepción de en *Más allá de las palabras*. Sólo en los glosarios finales suelen aparecer otras lenguas distintas al español (generalmente inglés y/o francés).
- Contenidos comunicativos:
- La presencia de lengua oral y lengua escrita en los métodos está, en la mayor parte de los casos, equilibrada, si bien es cierto que en algunos manuales la proporción de lengua escrita es claramente mayor que la de lengua oral (*Más allá de las palabras*: Mastering Intermediate).
 - El trabajo de las cuatro destrezas comunicativas tiende a darse de forma integrada en cada lección. Quizás uno de los métodos que más destaca por su eficaz integración de las destrezas comunicativas es *Aula*. El método desarrolla en cuatro manuales los niveles A1, A2, B1.1 y B1.2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Cada nivel consta de diez unidades didácticas estructuradas en torno al trabajo de las distintas destrezas y la reflexión gramatical, y orientadas a la consecución de una tarea comunicativa final.
 - Los temas y las situaciones de comunicación tienden a estar relacionados con la vida cotidiana. Todos los métodos adaptan dichas situaciones al contexto vital de sus destinatarios. De este modo, los métodos para adolescentes se centran en temas comunicativos relacionados con la amistad y los estudios, los métodos para adultos incluyen temáticas más cercanas al mundo laboral y aquéllos cuyos destinatarios son el alumnado inmigrante se centran en situaciones relacionadas con la regularización (los papeles), el mundo laboral y el choque cultural.
 - El espacio que estos métodos dejan a las estrategias de aprendizaje suele ser bastante reducido. *Español Segunda Lengua* es quizás uno de los que mejor tratan este aspecto. Este manual está pensado para adolescentes, fundamentalmente

alumnado inmigrante, que acaba de incorporarse a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El manual trabaja la lengua como vehículo de aprendizaje del resto de asignaturas del currículo. Para ello, emplea toda una serie de estrategias de aprendizaje de gran utilidad para el alumno cuando se enfrenta al estudio de las asignaturas de la ESO.

- Los contenidos fonético-fonológicos no se trabajan en todos los manuales (*Cumbre*) y, cuando se hace, se tiende a utilizar las metodologías clásicas del escucha y repite (*Sueña, Chicos Chicas*). Los contenidos desarrollados van desde aspectos suprasegmentales, como la entonación, hasta lo relativo a los sonidos más problemáticos del español. Destaca la introducción en algunos manuales de actividades sobre fonemas difíciles de pronunciar para algunos colectivos de inmigrantes, como los pares mínimos e/i y o/u para alumnos arabófonos (*Forja, Español Segunda Lengua*) No obstante, algunos métodos confunden la fonética con la ortografía (*Mis primeros*) y otros, cuando emplean el alfabeto fonético, no lo hacen con el suficiente rigor y llegan a mezclar grafías con fonemas (*Forja*). Algunos manuales (*ECO*) introducen explicaciones sobre variantes fonéticas del español como el seseo o el ceceo.
- Los contenidos gramaticales tienen una presencia importante en todos los manuales analizados. Lo habitual es que se introduzcan de una forma tradicional. A partir de unas muestras de lengua se presentan, generalmente en cuadros gramaticales, las explicaciones teóricas para a continuación proceder a la práctica en ejercicios cerrados y muy dirigidos que progresivamente se transforman en ejercicios con mayor libertad y en los que la gramática se integra con la práctica comunicativa. En cualquier caso, cabe destacar el punto de vista ofrecido por el método *Aula*, que plantea un acercamiento progresivo de la gramática implícita a

la explícita. Para ello, se emplean “herramientas alternativas para potenciar y para activar el conocimiento explícito de reglas, sin tener que caer en una clase magistral de gramática”. En definitiva, “se trata de ofrecer un nuevo soporte para la tradicional clase de gramática, con el que los alumnos, dirigidos por el material y el profesor, descubren el funcionamiento de la lengua en sus diversos niveles”. (Introducción, *Aula*)

- Finalmente, el trabajo de los contenidos léxicos tampoco se sale de las concepciones tradicionales. Los ejercicios suelen consistir en relacionar una palabra con su significado, aunque en ocasiones se maquillen dándoles una forma lúdica. Son pocos los manuales que desarrollan estrategias léxicas de aprendizaje, como desentrañar el significado de una palabra por el contexto en el que aparece (*A fondo*).

➤ Tipologías textuales: es muy interesante la labor de algunos métodos puesto que introducen en sus manuales las tipologías textuales de aparición más reciente, como pueden ser los e-mails o los mensajes a móviles. No obstante, lo general es no introducir el lenguaje típico de estas tipologías en los ejercicios que se centran en ellas (*Aula, Chicos Chicas*) Destaca también la introducción de tipologías relacionadas con el mundo laboral como los *curricula vitae* o los formularios (*Sueña, Primer Plano, Forja*)⁶⁰. Además, en algunos manuales sobresalen las actividades con textos literarios (*Cumbre, Más allá de las palabras*). Los manuales dirigidos a adolescentes suelen incluir tipologías habituales en las clases de ESO o Bachillerato: tests, gráficos, esquemas, etc. (*Chicos Chicas, Español Segunda Lengua*). En cualquier caso, casi todos trabajan las cuatro tipologías básicas (narración,

⁶⁰ Este aspecto es de especial relevancia en los manuales dirigidos a alumnado inmigrante. Incluso en aquellos cuyos destinatarios son adolescentes se trabajan formularios como los de emisión de la tarjeta sanitaria o de solicitud del permiso de trabajo (*Mis primeros días*). En este sentido es reseñable el manual

descripción, exposición y argumentación), aunque algunos métodos lo hacen de una forma más explícita y sistemática (*Sueña*).

➤ Antes de cerrar esta primera perspectiva de análisis, hemos de enfrentarnos a la pregunta que con anterioridad planteamos: ¿qué grado de calidad muestran los materiales dirigidos específicamente al alumnado inmigrante? Lo primero que cabría destacar es que la creación de materiales de español específicos para este colectivo es tardía. El gran impulso, más que del mundo de la Filología y la Didáctica de Lenguas, procede del mundo social, abanderado por las ONGs. Desde este ámbito, la respuesta a la situación de la población inmigrante se ha caracterizado por la acción urgente y el trabajo de voluntarios, en ocasiones, sin la formación adecuada. Por este motivo, desde los sectores especializados en la didáctica de lenguas, se han lanzado críticas tanto a los materiales de enseñanza creados como a las prácticas didácticas. Algunas de estas críticas no están exentas de razón puesto que la experiencia nos dice que en las clases de español para inmigrantes conducidas, especialmente, por voluntariado no formado en didáctica de lenguas, se ponen en juego prácticas didácticas desterradas hace tiempo de la enseñanza de lenguas. Las críticas arrecian ante todo contra la tendencia general a creer que cualquier hablante nativo de una lengua puede ser un profesor de esa lengua. Sin lugar a dudas, ser hablante nativo de español facilitará la tarea de enseñarlo, pero esta sola circunstancia no es suficiente para que el individuo sea un buen profesor de español. Por ello, la principal demanda en este sentido es la necesaria especialización en didáctica del profesorado que se encarga de la enseñanza del español al alumnado inmigrante o al menos una formación suficiente para afrontar la tarea con unos niveles mínimos de calidad.

Mis primeros días en Secundaria puesto que en él se hace hincapié en la figura del adolescente inmigrante como vínculo y mediador entre su familia y la sociedad de acogida.

Por otro lado, las críticas también se han dirigido a los manuales de español para inmigrantes. No cabe duda de que, al ser entidades sin ánimo de lucro, y por lo general dependientes de subvenciones públicas, las que originariamente impulsaron la tarea de crear materiales de español para el alumnado inmigrante (Cáritas, CCOO, Cruz Roja, etc.), los resultados se han visto afectados por la falta de medios económicos o la ausencia de implicación por parte de alguna editorial. Entre los materiales analizados, *Proyecto Forja* es un ejemplo más que evidente de esta carestía de medios. Sin embargo, el material de Cruz Roja, *Aprendiendo un idioma para trabajar*, supone ya una mejora, al menos física, del manual (mejores ilustraciones, una apariencia más elaborada...). Ahora bien, los manuales de español concebidos para alumnado inmigrante adolescente, a nuestro juicio, ofrecen un nivel de calidad superior. Así lo demuestran *Español Segunda Lengua, Mis primeros días en Secundaria* y *Canal Joven*. En ellos destacan, entre otros aspectos, el mayor cuidado en el formato editorial, la sistematización clara de las unidades didácticas y la determinación de un enfoque teórico a seguir –aunque en algunos casos éste sea bastante ecléctico (*Español Segunda Lengua*). A nuestro entender, parece evidente que la diferencia entre estos manuales y los destinados a alumnado inmigrante adulto radica en la intervención de editoriales de prestigio en la publicación de los primeros, debido a la demanda creciente desde el ámbito escolar de manuales con estas características para atender la escolarización en aumento de alumnado inmigrante no castellanoparlante. Así se puede observar que los tres manuales para alumnado inmigrante adolescente analizados pertenecen a editoriales como SGEL y Anaya, mientras los dos dirigidos a adultos son de entidades sin ánimo de lucro (CCOO y Cruz Roja).

Desde el punto de vista de los contenidos, los manuales siguen la misma tónica. Los dirigidos a alumnado inmigrante adulto (*Forja* y *Aprendiendo un idioma*) destacan por la introducción de tipologías textuales y situaciones comunicativas adaptadas a los destinatarios. Sin embargo, predominan las actividades de corte estructuralista para practicar la gramática y, cuando una actividad se orienta hacia la práctica comunicativa (en forma de tarea, por ejemplo, en *Forja*), en ocasiones, es tal la libertad que se le deja al alumno, sin apenas secuenciación de los pasos a dar, que difícilmente logrará resolver la tarea practicando los contenidos que se espera que ponga en juego. Por el contrario, los manuales dirigidos a adolescentes muestran un mayor cuidado en la presentación de sus contenidos y sus prácticas comunicativas. Entre ellos destaca *Español Segunda Lengua* por su esmerada adaptación a sus destinatarios específicos (alumnado inmigrante en Educación Secundaria). Este manual presenta una esmerada integración de las cuatro destrezas comunicativas, con prácticas que buscan la interacción entre los alumnos y la contextualización recreando situaciones habituales en los centros educativos. Además, el manual tiene en cuenta la función del español como lengua de instrucción y vehículo de aprendizaje del resto de asignaturas del currículo. En este sentido, introduce funciones lingüísticas relacionadas con el ámbito académico y la lengua de instrucción. Igualmente interesante resulta el hecho de que en algunas funciones distingue entre sus realizaciones para la lengua oral y sus realizaciones para la lengua escrita. Así ocurre, por ejemplo, con la función “solicitar los datos personales a una persona”: si se preguntan durante una conversación cotidiana, las preguntas y las respuestas serán muy distintas a aquellas formuladas, por ejemplo, en la oficina del Padrón Municipal. Por último, este manual introduce tipologías

textuales y estrategias de aprendizaje y de lectura propias del ámbito de la Educación Secundaria.

3.1.2. Competencia intercultural⁶¹

➤ Contenidos culturales:

- Lo primero que ha de destacarse es el tipo de integración que se da entre lengua y cultura en los métodos de español analizados. En este punto es posible diferenciar dos tipos de aparición de lo cultural: como anexo (por lo general, al final de cada lección) o integrado en los ejercicios de lengua.⁶² La siguiente tabla muestra la forma predominante de aparición de la cultura en los métodos analizados:

Métodos	Cultura como Anexo	Cultura integrada en actividades de lengua
<i>A fondo</i>		✓
<i>Aprendiendo...</i>		✓
<i>Aula</i>	✓	✓
<i>Canal Joven</i>	✓	✓
<i>Chicos Chicas</i>	✓	
<i>Cumbre</i>	✓	
<i>ECO</i>	✓	
<i>Español L2</i>		✓
<i>Forja</i>		✓
<i>Más allá...</i>		✓
<i>Mis primeros...</i>	✓	
<i>Primer plano</i>	✓	✓
<i>Sueña</i>	✓	✓

Como muestra la tabla hay un equilibrio entre las formas de aparición de la cultura: sólo integrada en las actividades de lengua se halla en cinco métodos y sólo como anexo, en cuatro, al igual que de ambas formas. Entre los manuales

⁶¹ Los criterios de análisis se han establecido a partir de las ideas expuestas en el capítulo segundo.

⁶² Tomamos como base las distinciones de Pilar González Casado (2002): "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años 80" en María Rodríguez Rodríguez (coord.): *Forma*, nº 4, *Interculturalidad*, Madrid, SGEL.

dirigidos al alumnado inmigrante predomina la opción de introducir la cultura integrada en las actividades de lengua sin recluirla en apartados especiales.

- El segundo aspecto de interés se refiere al tipo de cultura que se está mostrando en los métodos de español.⁶³

Métodos	<i>Cultura con mayúsculas</i>	<i>cultura (a secas)</i>	<i>kultura con k</i>	Diversidad de cultura objeto	Otras culturas diferentes a la objeto
<i>A fondo</i>	+	-		-	
<i>Aprendiendo</i>	-	+			
<i>Aula</i>	+	+	-	+ (Hispanoamérica)	-
<i>Canal</i>	+	+	-	+ (Hispanoamérica)	
<i>Chicos Chicas</i>	+	-	-	+	
<i>Cumbre</i>	+			+ (Hispanoamérica)	
<i>ECO</i>	+	+			
<i>Español L2</i>	+	+	-	- (diversidad España)	
<i>Forja</i>	+	-		- (diversidad España)	-
<i>Más allá</i>	+	+		+ (Hispanoamérica)	+
<i>Mis primeros</i>	+	+	-		+ (culturas de alumnos)
<i>Primer plano</i>	+	-	-	+ (Hispanoamérica)	-
<i>Sueña</i>	+	-			

En esta tabla se puede apreciar cómo lo predominante es la inserción de contenidos asociados con la *Cultura con mayúsculas*. En cualquier caso, la *cultura (a secas)* tiene una presencia destacable en buena parte de los métodos analizados. Cuando aparece, lo hace generalmente en forma de explicación acerca de las costumbres españolas o hispanoamericanas. La *kultura con k*, por el contrario, se introduce sólo en algunos métodos y de forma esporádica. Por otro

⁶³ Para la distinción entre *Cultura con mayúsculas*, *cultura (a secas)* y *kultura con k*: Lourdes Miquel y Neus Sans (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, nº 9, abril, pp. 15-21. La *Cultura con mayúsculas* engloba lo que suele denominarse la alta cultura: el conocimiento artístico, histórico y geográfico, principalmente. La *cultura (a secas)* "comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. [...] el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas." Por su parte, la *kultura con k* recoge, fundamentalmente, manifestaciones de la cultura popular que se manifiestan de modo general en argots o en el registro coloquial.

lado, la mayoría de manuales se decantan por dar muestras de la diversidad de la cultura objeto, en lugar de optar por visiones más estandarizadoras. No obstante, la tendencia general es aludir siempre a Hispanoamérica, con lo que se saca a la luz la diversidad de las culturas que hablan en español, pero no se alude a la diversidad interna de cada una de estas culturas, lo que transmite un cierto tono de uniformización cultural. Así, son muy pocos los manuales que ofrecen información acerca de la pluralidad interna de las culturas hispánicas. Finalmente, son también escasos los métodos que aluden a otras culturas distintas a la objeto en sus manuales.

- Estrategias interculturales: éste es uno de los apartados de mayor relevancia para responder a la pregunta que abre este capítulo (¿cómo se liga el desarrollo de la competencia intercultural al de la competencia comunicativa en los manuales de español LE/L2?). Quizás uno de los componentes más interesantes y menos estudiados de la competencia intercultural sea este último: las estrategias interculturales. Así como, desde un punto de vista lingüístico, se han detallado con bastante precisión las estrategias que facilitan el desarrollo de las distintas destrezas comunicativas, desde un punto de vista intercultural no se ha trabajado de forma sistemática acerca de este aspecto. Sin embargo, el desarrollo en el alumno de unas estrategias útiles para que resuelva lo más satisfactoriamente posible las situaciones de choque intercultural quizás sea uno de retos mayores dentro de la perspectiva intercultural. Por otro lado, los manuales de E/LE incluyen habitualmente en sus actividades estrategias interculturales, en algunos casos esenciales dentro del proceso de desarrollo de dicha competencia. No obstante, debido probablemente a una ausencia de reflexión sobre el tema, no se saca el suficiente partido a estas estrategias y en algunos casos se ven claramente desaprovechadas e incluso llegan a cumplir

funciones totalmente contrarias a las que debieran. Éste es, por ejemplo, el caso de la comparación intercultural, frecuente en todos los manuales de lenguas extranjeras siempre que se habla de costumbres de la cultura objeto. Su aparición en dichos manuales sirve en general para generalizar lo anecdótico, redundar en los tópicos e incluso destacar lo folklórico; en definitiva, incrementar la distancia intercultural y reforzar los estereotipos y la imagen cultural que se tenía del *otro*. El objetivo que nos planteamos a continuación es recoger las estrategias interculturales que han ido apareciendo en los métodos de E/LE analizados y exponer algunas propuestas de sistematización.

- Estrategias interculturales encontradas y breve descripción:
 - a. *Comparación intercultural*: consiste en cotejar dos o más culturas –o aspectos que las integran– de modo que se puedan establecer los parecidos y las diferencias. Es una de las estrategias más habituales en los manuales de enseñanza, tanto por su aparición en casi todos (75% de los métodos analizados) como por su frecuencia de aparición dentro de cada uno. La comparación intercultural es una de las estrategias fundamentales para acceder al conocimiento de la cultura propia y de la ajena. Sin embargo, es muy corriente caer en la tentación de usar dicha estrategia para subrayar las diferencias entre las culturas comparadas. En ese caso, puede suponer un claro escollo para el desarrollo de la competencia intercultural.
 - b. *Conocimiento cognitivo de la Cultura del yo*: con esta estrategia se busca conocer algo más acerca de la Cultura (con mayúsculas) del yo. Ese conocimiento se pretende alcanzar por medios cognitivos, generalmente por medio de la lectura de algún texto. Esta estrategia tiene una aparición media (40% de los métodos).

- c. *Conocimiento experiencial del yo*: el alumno busca conocer mejor su propia cultura a partir de su experiencia personal. Si el grupo de alumnos es homogéneo culturalmente, accederán al conocimiento de su cultura reconstruyéndola a partir de las experiencias personales de cada uno. Si el grupo no es homogéneo culturalmente, los ejercicios en los que se desarrolle esta estrategia servirán para que el resto de alumnos accedan al conocimiento de la cultura ajena de una forma experiencial. Esta estrategia es una de las menos encontradas en los métodos analizados (16%).
- d. *Conocimiento cognitivo de la Cultura/cultura del tú*: esta estrategia se puede dividir en dos, según el tipo de cultura al que se pretende aproximarse. En cualquier caso, siempre será la cultura del otro. Ambas estrategias son las que con mayor frecuencia aparecen en los métodos de español (en torno al 80 y al 100%) puesto que su cultura objeto de aprendizaje es la cultura del tú desde la perspectiva de los alumnos. Junto a estas estrategias del orden cognitivo existirían sus homólogas experienciales, sin embargo, en los métodos analizados no se han encontrado. Además, dentro del conocimiento de la cultura del tú, se puede describir un apartado diferente para el conocimiento de cuestiones pragmáticas y no verbales, debido a su presencia habitual en los manuales de español.
- e. *Conocimiento cognitivo de la diversidad, el mestizaje cultural y la Cultura universal*: esta estrategia está orientada al desarrollo del conocimiento del alumno acerca de los *otros*, pero en este caso ya no es el *otro* como cultura hispánica sino el resto de culturas, la diversidad intrínseca a cada una y el mestizaje cultural. Además, con ella el alumno trabaja sobre la conocida como Cultura universal, que abarca desde las artes hasta las ciencias, pasando por la

geografía y la historia, entre otras materias. Su presencia es también habitual en los manuales (60%).

f. *Tópicos, estereotipos y prejuicios*: se toca la temática de las percepciones y las imágenes culturales de los alumnos. Junto con la comparación intercultural, es una de las estrategias más relevantes de la competencia intercultural. Con ella se puede trabajar sobre los estereotipos de los alumnos con respecto a la cultura objeto, sobre aquéllos que otras culturas tienen con respecto a la cultura del alumno o sobre los estereotipos más generales. Los métodos de enseñanza de español tradicionalmente han reproducido los estereotipos que desde el extranjero se tienen acerca de la cultura española. Sin embargo, con la introducción de la perspectiva intercultural, la tendencia ha cambiado y, hoy en día, lo habitual es hacer al alumno consciente de los estereotipos que él maneja acerca de la cultura española. En efecto, su presencia es habitual en los métodos (40%), si bien cabría esperar una mayor aparición.

g. *Desarrollo del pensamiento crítico*: se busca crear en el alumno una conciencia crítica hacia la realidad que le rodea. Esta estrategia pretende desarrollar la capacidad de juicio del alumno para contrarrestar los efectos del relativismo cultural. Entre los temas más usuales están la ecología y el subdesarrollo económico, aunque algunos manuales también tratan temas como el desarme, la igualdad de género, el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad o la escasez de vivienda. Su aparición en los métodos es muy habitual (75%), casi siempre en actividades de comprensión escrita.

h. *Alumno mediador*: esta estrategia solamente se deja ver en los manuales dirigidos al alumnado inmigrante adolescente. La mediación entre su familia y la sociedad de acogida es una de las funciones más importantes que el

adolescente escolarizado de origen inmigrante tiene por lo general que cubrir. La imposibilidad de acudir a clases de español, debido a la necesidad de trabajar, o la poca relación en ocasiones establecida con miembros de la sociedad de acogida hacen a veces que los progenitores desarrollen un nivel muy básico de español, lo que los limita enormemente a la hora de relacionarse con la administración o cuando acuden a la consulta del médico, por ejemplo. La asistencia de sus hijos a la escuela es su tabla de salvación en estos casos puesto que son sus hijos quienes realizan la tarea de mediación.

i. *Ponerse en el lugar del otro*: ésta es otra de las estrategias interculturales de mayor importancia, sin embargo, es una de las de menor aparición (25%). Consiste en cambiar de punto de vista, dejando a un lado el propio para situarse desde el ajeno. Generalmente, esta estrategia se trabaja a partir de ejercicios de *role-play*, habituales en los métodos elaborados a partir del enfoque comunicativo. En cualquier caso, en nuestro análisis sólo hemos tenido en cuenta aquellos ejercicios de *role-play* en los que se introducía la problemática intercultural.

j. *Negociación de las diferencias*: su objetivo radica en la búsqueda de significados comunes a partir de la disensión de opinión. Generalmente, se practica en ejercicios de debate. (50% de los métodos analizados)

k. *Elaborar normas de convivencia*: esta estrategia alude a la última etapa de la competencia intercultural (*construir el nosotros*) y a uno de los aspectos a trabajar en ella (la ética de mínimos) para evitar caer en el relativismo cultural extremo. Con la elaboración de normas de convivencia se hace hincapié en el respeto y en lo que se debe hacer para construir una sociedad común. Esta estrategia tiene otra forma de aparición: la elaboración de normas a contrario, es

decir, escribir normas de no convivencia para así destacar las actitudes que dificultan la interrelación.

- Propuestas de sistematización: a continuación se van a exponer tres propuestas de sistematización de las estrategias encontradas de acuerdo con tres criterios:
 - a) El tipo de conocimiento, que varía entre el plano del conocimiento cognitivo y el plano del conocimiento experiencial.
 - b) El modo de trabajo en el aula, en el que se puede distinguir el trabajo individual y el que implica interacción.
 - c) La fase de desarrollo de la competencia intercultural a la que se adscriben⁶⁴.

Por el tipo de conocimiento (cognitivo-experiencial)⁶⁵	
<i>Planos de conocimiento</i>	<i>Estrategias</i>
Plano del conocimiento cognitivo	Comparación intercultural Conoc. cognitivo de la Cultura del yo Conoc. cognitivo de la Cultura/cultura del tú Tópicos, estereotipos y prejuicios Conoc. cognitivo de la diversidad, el mestizaje cultural y la Cultura universal Desarrollo del pensamiento crítico Elaborar normas de convivencia
Plano del conocimiento de la experiencia personal	Comparación intercultural Conoc. experiencial del yo
Plano experiencial	Comparación intercultural Tópicos, estereotipos y prejuicios Ponerse en el lugar del otro Negociación de las diferencias Elaborar normas de convivencia

Este cuadro pone de relieve que la competencia cognitiva es la más trabajada dentro de la competencia intercultural.

Por el modo de trabajo (individual-interacción)⁶⁶	
<i>Modo de trabajo</i>	<i>Estrategias</i>
Trabajo del yo (individual)	Conoc. cognitivo de la Cultura del yo

⁶⁴ En esta última perspectiva, se usarán las fases descritas siguiendo nuestro criterio en las páginas 78 y ss.

⁶⁵ Algunas estrategias pueden situarse en más de un plano de conocimiento.

⁶⁶ Algunas estrategias pueden trabajarse de ambas formas.

	Conoc. experiencial del yo Conoc. cognitivo de la Cultura/cultura del tú Tópicos, estereotipos y prejuicios Conoc. cognitivo de la diversidad, el mestizaje cultural y la Cultura universal Desarrollo del pensamiento crítico Elaborar normas de convivencia
Trabajo en interacción	Comparación intercultural Tópicos, estereotipos y prejuicios Alumno mediador Ponerse en el lugar del otro Negociación de las diferencias Elaborar normas de convivencia

Por la fase de desarrollo de la competencia intercultural	
<i>Fase de la competencia intercultural</i>	<i>Estrategia⁶⁷</i>
Imaginar al <i>otro</i> y al propio <i>yo</i>	No hay estrategias propias de esta primera etapa pasiva, aunque los manuales de español pueden dar muestras de ella cuando reproducen tópicos de forma inconsciente o sin avisar al alumno. ⁶⁸
Pensar al <i>yo</i>	Comparación intercultural Conoc. cognitivo de la Cultura del yo Conoc. experiencial del yo
Repensar al <i>otro</i>	Comparación intercultural Conoc. cognitivo de la Cultura/cultura del tú Tópicos, estereotipos y prejuicios Conoc. cognitivo de la diversidad, el mestizaje cultural y la Cultura universal Ponerse en el lugar del otro
Construir el <i>nosotros</i>	Alumno mediador Negociación de las diferencias Elaborar normas de convivencia

La tabla muestra cómo el mayor número de estrategias se concentran en la fase de *Repensar al otro*, lo cual parece lógico puesto que los manuales tienden a presentar, a veces exclusivamente, la cultura objeto de aprendizaje, olvidándose de la cultura del alumno y del resto de culturas.

⁶⁷ En este cuadro resulta complicado encajar el desarrollo del pensamiento crítico. Por lo que implica de cuestionamiento de la realidad y de la cultura propia y ajena, podría situarse tanto en *Pensar al yo* como en *Repensar al otro*.

⁶⁸ Debido a que supera las pretensiones de este estudio, no se ahonda en los estereotipos transmitidos implícita o inconscientemente. En cualquier caso, sería interesante un análisis de este tema para completar la fase de *Imaginar al otro y al propio yo* con los estereotipos, las imágenes culturales y los prejuicios encontrados.

➤ Antes de finalizar con este apartado es necesario retomar la pregunta que le ha dado inicio: ¿cómo ligan los métodos de español LE/L2 el desarrollo de la competencia intercultural al de la competencia comunicativa? Lo primero que hay que destacar es que el desarrollo de la competencia intercultural no entra dentro de los objetivos de la mayoría de métodos. Tan sólo los más recientes suelen aludir a ella e intentan integrarla en sus unidades didácticas. No obstante, pese a las buenas intenciones, se percibe que aunque las aportaciones teóricas sobre la temática intercultural son abundantes, las aportaciones prácticas, y más aún cuando se refiere a la inserción de la competencia intercultural en los manuales de español LE/L2, son escasas. Así se refleja en los métodos analizados, que demuestran una cierta torpeza y falta de rigor en la introducción de los contenidos interculturales, lo que desemboca en ocasiones en la consecución de precisamente lo contrario a lo pretendido. Sirva como ejemplo la tendencia a destacar la diferencia en lugar de las similitudes a través de la comparación intercultural. Pese a ello, algunos de los métodos son elogiados por la introducción de numerosas estrategias interculturales entre sus actividades. Entre los analizados destacan *A fondo*, *Forja*, *Sueña* y *Aula*, y siguiendo a éstos, *Más allá de las palabras* y *Mis primeros días en Secundaria*. Sin embargo, en todos es apreciable la falta de sistematización del trabajo de la competencia intercultural, lo que se demuestra en la percepción de estas estrategias como algo muchas veces anecdótico. La consecuencia directa de esta situación es la poca efectividad de las estrategias trabajadas.

Este breve análisis evidencia la necesidad de adaptar los modelos teóricos de la competencia intercultural a las necesidades prácticas, en este caso, a los manuales de lengua extranjera o segunda lengua. En este estudio, hemos destacado la propuesta de M.J. Bennett quien relaciona las seis fases

de la competencia intercultural, que llega a distinguir, con los tres niveles básicos de la competencia comunicativa. Esta propuesta resulta muy interesante y puede ser una base de trabajo sobre la que elaborar otras. En cualquier caso, es imprescindible responder con rapidez a esta demanda para que la perspectiva intercultural se introduzca en las clases de español como lengua extranjera y, muy especialmente, en las clases de español como segunda lengua para inmigrantes. De este modo, se le suministrará al alumnado un medio para *estabilizar su identidad y ayudar a otros a estabilizar la suya*.

Para lograr estos fines, entendemos que la metodología de trabajo debe ser la siguiente. En primer lugar, describir o elegir un modelo de desarrollo de la competencia intercultural. En segundo lugar, definir las estrategias interculturales propias de cada etapa de desarrollo. A continuación, asociar las distintas fases de la competencia intercultural con los niveles de la competencia comunicativa. Y finalmente, introducir las estrategias en las actividades de lengua. Sólo siguiendo una metodología clara y rigurosa se lograrán resultados efectivos de modo que la introducción de estrategias interculturales en los manuales no se aprecie como un hecho anecdótico.

4. A modo de conclusiones: Necesidades de la enseñanza de español a alumnado inmigrante

Este último capítulo no pretende ser una conclusión general del trabajo, sino una breve recopilación de las necesidades que presenta la enseñanza de español a alumnado inmigrante. Como tal se basa en dos fuentes, las conclusiones alcanzadas a partir de la elaboración de este trabajo y la experiencia personal como docente voluntario en una ONG. De este modo, las necesidades más acuciantes, en la actualidad, a nuestro entender, serían las siguientes:

- *Especialización o formación en didáctica de lenguas*: la primera necesidad es la especialización en didáctica de lenguas del profesorado que en los centros escolares se encarga de la enseñanza del español como segunda lengua al alumnado inmigrante de reciente incorporación, puesto que para ser profesor de español no es suficiente ser hablante nativo. Además, entre los especialistas en didáctica y en interculturalidad, existe un intenso debate en torno a cómo incorporar a los alumnos inmigrantes no castellanoparlantes a la clase regular. La primera tendencia ha consistido en crear aulas de refuerzo lingüístico. Sin embargo, algunas opiniones son completamente contrarias a estas prácticas. Desde estas perspectivas, sacar al alumnado inmigrante de la clase regular se contempla como una medida que retrasa tanto su integración en el grupo como su aprendizaje de la lengua. Por el contrario, apuestan por la inserción del alumno inmediatamente en el grupo-clase. En la Comunidad Autónoma del País Vasco se ha optado por introducir en los centros la figura del Profesor de Refuerzo Lingüístico (PRL). Actualmente, se tiende a que éste no saque a los alumnos de la clase regular sino a que el profesor entre en la clase del resto de asignaturas curriculares como apoyo lingüístico para el alumno. En algunos centros, como el Mungia BHI, se ha optado por la colaboración entre varios profesores dentro de una

misma clase. Así, por ejemplo, en la clase de sociales están presentes tanto el profesor de sociales como el de lengua y, además de los contenidos de la asignatura, se trabajan estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y se da apoyo lingüístico a los alumnos que lo requieren.

Antes de terminar con esta cuestión es imprescindible reivindicar la también necesaria formación en didáctica de lenguas del voluntariado que enseña español a inmigrantes. Sólo así se desterrarán de estas clases prácticas desfasadas y poco eficaces para la consecución de un dominio de la lengua.

➤ *Formación en educación intercultural:* además de en didáctica de lenguas, es urgente la formación de los profesores de español y de los voluntarios en educación intercultural. Si se pretende introducir la perspectiva intercultural en el currículo escolar, es necesario, en primer lugar, que los profesores dominen la dinámica de la comunicación intercultural y, en segundo lugar, que los profesores hayan desarrollado su propia competencia intercultural para poder ayudar a sus alumnos a desarrollar la suya. Por otro lado, en los proyectos de voluntariado que anhelan no sólo enseñar español sino también entablar relaciones interculturales entre los voluntarios y los usuarios inmigrantes, es imprescindible la formación intercultural de voluntarios y usuarios inmigrantes, puesto que el simple contacto intercultural no asegura que espontáneamente los individuos desarrollen actitudes positivas ante la diversidad cultural. Es más, lo habitual es que ante el choque cultural se incrementen los estereotipos y prejuicios como medio de defensa ante el proceso de aculturación que se deriva de dicho contacto.

➤ *Elaboración de materiales específicos de calidad para la enseñanza de español L2:* como se ha destacado en la primera sección de este apartado, la didáctica de lenguas debe responder a la demanda creciente, desde el ámbito escolar y desde otros

ámbitos no oficiales de enseñanza, de elaborar materiales de calidad dirigidos a la enseñanza de español al colectivo inmigrante. Estos materiales deben incluir las últimas aportaciones de la didáctica de lenguas y las metodologías más novedosas. Además, es necesario introducir la perspectiva intercultural en estos materiales adaptando propuestas teóricas bien fundamentadas al cometido práctico de los materiales. Sólo así se logrará integrar la enseñanza de la lengua del país de acogida al proceso de inserción cultural en el que está inmerso el alumnado inmigrante, dotando a este último de una formación suficiente para que el proceso de aculturación no desemboque en situaciones extremas de aculturación o marginación sino que, por el contrario, derive hacia el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos y la reconstrucción de su identidad en libertad, asumiendo las nuevas pertenencias que la sociedad de acogida le ofrece.

➤ *Adolescente inmigrante como mediador intercultural*: un punto ya destacado en el apartado dedicado a las estrategias interculturales es el de la figura del alumno adolescente inmigrante como mediador entre su familia y la sociedad de acogida. Este papel es fundamental para la integración del núcleo familiar en la nueva sociedad y para el acceso de éste a los servicios sociales y a las instituciones públicas. Por esta razón, desde la perspectiva intercultural, es necesario reivindicar este papel para el alumnado adolescente inmigrante. En este sentido es muy interesante la propuesta de plan de acogida del IES Eugeni d'Ors (Sant Roc, Badalona), ya que sitúa en un lugar central a los alumnos inmigrantes a la hora de acoger a los nuevos alumnos y a sus familias en el centro. De este modo, cuando llega al centro una familia, por ejemplo, de origen chino, sin dominio del español y buscando información para matricular a sus hijos, es alguno de los alumnos del centro del mismo origen y con conocimiento

de su lengua madre quien hace de mediador y traductor entre la familia y los responsables del centro.

Todo el trabajo dirigido a cubrir estas necesidades, a elaborar materiales de español L2 de calidad, a introducir la perspectiva intercultural en las clases de lengua y en el resto de asignaturas del currículo, tiene como objetivos ofrecer una enseñanza de calidad al alumnado inmigrante, ayudarle a estabilizar su identidad y, en última instancia, colaborar en el proceso de integración social del colectivo inmigrante en un entorno plural, digno y justo.

Bibliografía:

- Abdallah-Preteuille (1999): *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books, 2001.
- Aguado Odina, M^a. T. (1996): *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*, Madrid, UNED.
- Arias González, Begoña (1994): “Programas de lengua y cultura. Una estrategia de integración cultural”, *Documentación Social*, nº 97, octubre-diciembre, Madrid, Cáritas, pp. 215-224.
- Bennett, Milton .J. (1986): “A developmental approach to training for intercultural sensitivity”, *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2), 179-196.
- Bennett, Milton .J. (1993): “Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity” M. Paige (ed.): *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, Milton J. (1998): *Basic Concepts of Intercultural Communication*, Yarmouth, ME, Intercultural Press.
- Besalú Costa, Xabier (1994): “Educación intercultural en Europa”, *Documentación Social*, nº 97, octubre-diciembre, Madrid, Cáritas, pp. 115-127.
- Blanco, Cristina (2000): *Las migraciones contemporáneas*, Madrid, Alianza.
- Byram, Michael (1995): “Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning Theories”, *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. 1: The Secondary School, Aalborg, University Press.
- Carbonell i Paris, Francesc (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, Madrid, MEC.
- Carbonell i Paris, Francesc (2000): *Decálogo para una educación cívica, intercultural y emancipadora*:
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/DECALOGO.pdf>
- Castro, M^a Delia y Pueyo, Silvia (2003): “El aula, mosaico de culturas”, *Carabela*, nº 54, septiembre, Madrid, SGEL, pp. 59-70.
- Chomsky, Noam; Macedo, Donaldo (ed.) (2003): *La (Des)educación*, Barcelona, Crítica.
- CIS (2005): *Barómetro de octubre*: <http://www.iceta.org/bcis1005.pdf>

- Colectivo Amani (1996): *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular.
- Colectivo Amani; Gómez Lara, Juan (ed.) (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*, Madrid, MEC.
- Curle, Adam (1974): "Teaching Peace", *The New Era*, vol. 55, n. 7, sept./oct., Londres.
- Dadzie, Stella (2004): *Herramientas contra el racismo en las aulas*, Madrid, Morata/MECD.
- Dirección de Inmigración (2004): *Plan Vasco de Inmigración 2003-2005*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- El-Madkouri Maataoui, Mohamed (2003): "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción", *Revista electrónica de estudios filológicos*:
<http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>
- Eustat (2002): *Estadística de movimientos migratorios. Análisis de resultados*:
http://www.eustat.es/elem/ele0003000/inf0003088_c.pdf
- Eustat: Tablas estadísticas acerca de los movimientos migratorios:
<http://www.eustat.es/estad/temalista.asp?tema=30&idioma=c&opt=0>
- Fernández López, María del Carmen (2004): "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 715-733.
- Foro para la integración social de los inmigrantes (1997): *Informe sobre la inmigración y el asilo en España*:
<http://www.izquierda-unida.es/Publicaciones/InmigracionyAsilo/pdf/inmigracion.pdf>
- García Mateos, Crescen (2004): *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*, Madrid, Edinumen.
- García Martínez, J. Alfonso (1994): "La educación intercultural en los ámbitos no formales", *Documentación Social*, nº 97, octubre-diciembre, Madrid, Cáritas.
- García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998): *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*, Madrid, Narcea.
- García Parejo, Isabel (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes adultos", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación*

- de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1259-1277.
- Giménez Romero, Carlos (1993): “Características y posibles líneas de integración del colectivo inmigrante en la CAM”, *La persona inmigrante. Aproximación antropológica*, Madrid, Delegación Diocesana de Inmigrantes, pp.
- Giménez Romero, Carlos (2003): *Qué es la inmigración*, Barcelona, RBA.
- Giráldez, María Asunción (2001): "Interculturalidad e integración de inmigrantes en los Centros de Educación de Adultos", *Educación de personas adultas*, nº 9, pp. 36-39.
- González Casado, Pilar (2002): "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de E/LE de los años noventa" en María Rodríguez Rodríguez (coord.): *Forma*, nº 4, *Interculturalidad*, Madrid, SGEL.
- Graff, James (2005): “Streets of fire”, *Time*, 14 noviembre, vol. 166, n. 20, Amsterdam, Time Warner Publishing, pp. 26-31.
- Graff, James y Geary, James (2005): “Restless youth”, *Time*, 21 noviembre, vol. 166, n. 21, Amsterdam, time Warner Publishing, pp. 24-27.
- Hernández García, Maite y Villalba Martínez, Félix (2003): “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”, *Carabela*, nº 53, abril, Madrid, SGEL, pp. 133-159.
- Iglesias Casal, Isabel (1999): “Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo”, *Boletín ASELE*, nº 21, Málaga.
- Iglesias Casal, Isabel (2003): “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, *Carabela*, nº 54, septiembre, Madrid, SGEL, pp. 5-28.
- Izquierdo, Antonio (1996): *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*, Madrid, Trotta.
- Jensen, Annie Aarup (1995): “Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components and Prerequisites”, *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*, vol. 1: The Secondary School, Aalborg, University Press.
- Jordán, Josep Antoni (1992): *L'educació multicultural*, Barcelona, CEAC.
- Jornadas Getxo Linguae* (2005)

- Kymlicka, Will (1996): *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós.
- Lederach, John Paul (1984): *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara.
- Littlewood, William (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, Cambridge University Press.
- Lustig, Myron W. y Koester, Jolene (2003): *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures*, Boston, Allyn and Bacon.
- Lynch, James (1992): "El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit", *Recerca i Educació Interculturals*, Barcelona, Hogar del libro, pp. 141-158.
- Maalouf, Amin (2005): *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza.
- Martínez Martínez, María del Carmen (1996): *Análisis psicosocial del prejuicio*, Madrid, Síntesis.
- Metzger, Wolfgang (1979): *Los prejuicios. Ensayo de caracterización psicológica y social*, Barcelona, Herder.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005): *Datos y cifras. Curso escolar 2005/2006*:
<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=111&area=estadisticas>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002): *Anuario de Migraciones 2002*:
<http://www.mtas.es/migraciones/anumigra/contenido/AnuMigra02Completo.PDF>
- Miquel, Lourdes y Sans, Neus (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, nº 9, abril, pp. 15-21.
- Moliner, María (1998): *Diccionario de Uso del Español*, Madrid, Gredos, Tomo II.
- Montón Sales, María José (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientaciones, propuestas y experiencias*, Barcelona, GRAÓ.
- Muñoz López, Belén (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1205-1223.
- Ocaña, Juan Carlos (2003): *Historiasiglo20*:
<http://www.historiasiglo20.org/GLOS/apartheid.htm>
- Olivé, León (1999): *Multiculturalismo y pluralismo*, Barcelona, Paidós.

- Oliveras, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- Panikkar, Raimundo (1979): “El mito del pluralismo: La Torre de Babel. Una meditación sobre la no violencia” en *Sobre el diálogo intercultural*, Salamanca, Ed. San Esteban, 1990, pp. 15-70.
- Planet, Ana (2000): “Las imágenes del otro: La inmigración marroquí en España”, *Propuestas Interculturales. Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*, Madrid, Edinumen, pp. 33-40.
- RAE (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 1986.
- Said, Edward W. (2004): *Orientalismo*, Barcelona, DeBolsillo.
- San Román, Teresa (1992): "Pluriculturalidad y marginación", *Sobre Interculturalidad*, Girona, Fundación SER.GI, pp. 177-188.
- Santibáñez, Rosa; Cruz, Fernando; Eizagirre, Marlen (2005): “Estrategias para la educación intercultural: de la competencia social a la competencia intercultural”, en Visitación Pereda Herrero *et alii* (coords.): *Educación intercultural*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 119-136.
- Sartori, Giovanni (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, Taurus.
- Sidera, Jordi y Giol, Joaquín (1994): “Escuelas de formación global: ¿una respuesta a la inmigración?”, *Documentación Social*, nº 97, octubre-diciembre, Madrid, Cáritas, pp. 225-234.
- Siguán, Miquel (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós.
- Solé, Carlota (ed.) (1996): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, Lleida, Universitat.
- Soriano Ayala, Encarnación (coord.) (2002): *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, Madrid, La Muralla.
- Tapinos, Georges Ph. (1993): *Inmigración e integración en Europa*, Barcelona, Fundación Paulino Torras Domènech.
- Taylor, Charles (1992): “The politics of recognition”, *Multiculturalism and “The politics of recognition”*, Princeton, University Press.

- Tazón Domínguez, Imanol (2005): “Evolución de la presencia de alumnado inmigrante en los sistemas educativos del estado” en Visitación Pereda *Herrero et alii* (coords.): *Educación intercultural*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 32-49.
- Torrado, Trinidad Vicente (2005): “La inmigración extranjera en la Comunidad Autónoma del País Vasco”, en Visitación Pereda *Herrero et alii* (coords.): *Educación intercultural*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 18- 32.
- Torrego, Juan Carlos (coord) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.
- Tovías, Susana (1993): "Societat pluricultural i educació", *GUIX, Elements d'Acció Educativa*, Barcelona, febrero, nº 184, pp. 4-8.
- Uranga, Belén *et alii.* (2004): *World Languages Review Synthesis*, Bilbao, UNESCO Etxea:
http://www.unescoeh.org/dokumentuak/Hizkuntzen_Txostena_Laburpena_Eusk_Engl.pdf
- Verne, E. (1987): "Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique", *CERI: L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, pp. 27-65.
- Villalba Martínez, Félix y Hernández García, María Teresa (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1225-1258.
- Villalba Martínez, Félix y Hernández García, Maite (2005): “Introducción”, *Antología de textos sobre enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*:
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/introduccion.htm
- VVAA; Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- VVAA (2004): *Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*:
<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

Métodos de español analizados:

Cumbre. Curso de Español para Extranjeros, Madrid, SGEL, 1996, 2ª ed., 1999:

- Nivel superior: Aquilino Sánchez, M^a Teresa Espinet y Pascual Cantos
Proyecto Forja: Lengua española para inmigrantes, Madrid, FOREM-CCOO, 1998:

- Nivel único (inicial): Isabel Galvín (coord.)

Sueña. Español Lengua Extranjera, Madrid, Universidad de Alcalá, Anaya:

- Nivel inicial: M^a Ángeles Álvarez Martínez (coord.), 2000
- Nivel medio: Ana Blanco Canales (coord.), 2000
- Nivel avanzado: Begoña Sanz Sánchez (coord.), 2001
- Nivel superior: M^a Jesús Torrens Álvarez (coord.), 2001

Primer plano. Español Lengua Extranjera, Madrid, Edelsa:

- Primer plano 1: M^a Ángeles Palomino (2000)
- Primer plano 2: M^a Ángeles Palomino y Alfredo González Hermoso (2001)
- Primer plano 3: Germán Ruipérez García *et alii* (2002)
- Primer plano 4: Germán Ruipérez García *et alii* (2003)

Chicos, Chicas, Madrid, Edelsa:

- Nivel 1: M^a Ángeles Palomino y Nuria Salido García (2002)
- Nivel 2 y 3: M^a Ángeles Palomino y Nuria Salido García (2003)
- Nivel 4: Nuria Salido García y Óscar Cerrolaza Gili (2004)

A fondo, Madrid, SGEL:

- Nivel avanzado: M^a Luisa Coronado, Javier García y Alejandro Zarzalejos (2003)
- Nivel superior: M^a Luisa Coronado, Javier García y Alejandro Zarzalejos (2004)

Aula. Curso de español, Barcelona, Difusión:

- Niveles 1, 2, 3 y 4: Jaime Corpas, Eva García, Agustín Garmendia y Carmen Soriano (2003-2004)

Canal Joven en español. Método de español para jóvenes, Madrid, SGEL, 2003

- Niveles 1, 2 y 3: Raquel Pinilla, Isidoro Pisonero, Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos

ECO. Curso Modular de Español Lengua Extranjera, Madrid, Edelsa, 2004.

- Niveles A1+A2: Alfredo González Hermoso y Carlos Romero Dueñas

Más allá de las palabras, United States, Wiley, 2004:

- Intermediate Spanish: Olga Gallego y Concepción B. Godev
- Mastering Intermediate Spanish: Olga Gallego y Concepción B. Godev

Mis primeros días en Secundaria, Madrid, SGEL, 2004:

- Nivel único (inicial): Belén Muñoz

Español Segunda Lengua. Educación Secundaria, Madrid, Anaya, 2005:

- Nivel único (A1+A2 del *Marco*): Félix Villalba y Maite Hernández

www.segundaslenguaseinmigracion.es

www.segundaslenguaseinmigracion.com



www.segundaslenguaseinmigracion.com

www.segundaslenguaseinmigracion.es

Las propuestas de publicación pueden remitirse a:

maiteifelix@segundaslenguaseinmigracion.es