



“HACIA LA PLASMACIÓN DE LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE: SUPERANDO ESTEREOTIPOS”

Dra. Susana Lorenzo-Zamorano
Universidad de Mánchester

Una verdad no contradice otra sino se acuerda con ella y testimonia en su favor. Sin embargo, concordancia no quiere decir equivalencia. Y testimoniar a favor de alguna cosa no quiere decir identificarse con ella. (Averroes)

Introducción

Tal y como sugiere Pedro Salvador, la cultura puede contemplarse a manera de *iceberg*, con una parte visible y otra invisible mucho más amplia. Cuando comparamos nuestros parámetros culturales con los de otras personas, lo hacemos tan sólo con la parte visible del iceberg. Consecuentemente, tendemos a tachar la otra cultura de “diferente”, dejándonos llevar así por los *estereotipos*. Sin embargo, la confrontación con las diferencias es indispensable para aprender más sobre nosotros mismos y nuestra cultura.

Cuando se habla de *interculturalidad*, el marco de acción al que se suele aludir son los centros educativos que, ubicados en España, poseen un alto índice de alumnado inmigrado. En todos ellos, lograr la integración por medio de la tolerancia y el respeto mutuo constituye sin duda un deber humano, un objetivo ineludible y prioritario. Se trata, pues, de formar en cuestión de valores, hacer que la educación sea más humanizante y, en palabras de Juan Carlos Tedesco, “recuperar el papel socializador de la escuela” (Aranguren y Sáez 10). No obstante, es importante subrayar que la educación intercultural ha de ir dirigida a la totalidad de la población, y no sólo a las minorías inmigrantes, si lo que se pretende con la misma es lograr una convivencia pacífica. Como cabe suponer, los medios de comunicación juegan aquí un papel relevante, por lo que “habrán de reinterpretar sus funciones en lo que se refiere a la forma y a la manera en que habitualmente presentan la diversidad: como una forma de diferencia y desigualdad” (García y Barragán 227).

Otro de los grandes retos lo constituyen los *instrumentos metodológicos* a utilizar. A un ritmo bastante lento -hay que recordar que España comenzó a ser centro de inmigración hace ya algo más de una década- se van produciendo avances en este área, y van desarrollándose cada vez más estudios e investigaciones sobre cómo formar en la diversidad¹. Hay que puntualizar que ciudades como Málaga, Barcelona, Madrid y Valencia, habiendo empezado a recibir inmigrantes algo antes, han evolucionado más que otras zonas geográficas al respecto. No obstante, la diversidad no es un factor nuevo. Siempre hemos tenido estudiantes con muy diferentes capacidades físicas y psíquicas, estudiantes de raza gitana y de otras autonomías cuya identidad se ha pasado por alto o se ha contemplado parcialmente y de manera simplificada. España es un país multicultural *per se* al que, especialmente por su pasado histórico y falta de memoria, le está costando llegar al estadio intercultural.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha de tener en cuenta, además, el hecho de que uno de los principales postulados del enfoque comunicativo es precisamente el de ofrecer propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades del alumnado, ya lingüísticas ya socioculturales, y que ha sido tan solo a raíz del fenómeno de la inmigración en España cuando ha comenzado a hablarse de la necesidad de adquirir igualmente la competencia intercultural. ¿Por qué, pues, este retraso?

Causas del tardío arranque y situación actual

La visión fragmentada y parcial de la realidad y el poco espíritu crítico que tradicionalmente se nos ha transmitido actúan como impedimentos. Recuerdo, por ejemplo, la precariedad de los programas de historia que tan escuetamente trataban la realidad latinoamericana. Personalmente, del *otro* continente he podido aprender más en el extranjero, a través de ciertos programas de lengua o seminarios departamentales, que en los numerosos colegios españoles en los que estudié. Este filtro que se le ha puesto a la realidad ha ido seleccionando aquellas piezas que

¹ Un ejemplo concreto, es el proyecto europeo en el que participan la Universidad de Sevilla, la de Lieja y la de Siena. Por medio del mismo, la primera ha añadido 50 horas de formación en interculturalidad al Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) y las otras dos universidades imparten el curso a maestros y maestras de primaria. Como explica Manuel Vicente Sánchez, responsable de este programa en Sevilla Acoge, se trata de hacer que el futuro profesorado se sensibilice ante la diversidad que posteriormente encontrará en las aulas y sepa cómo solucionar los conflictos que puedan surgir, por ejemplo, cuando un chico o chica marroquí, rinda menos en la época de Ramadán o cuando un estudiante ecuatoriano, a pesar de compartir una misma lengua con nosotros, no entienda al profesor (Morán).

“encajan” en nuestra idiosincrasia, excluyendo lo diferente y estereotipando a los individuos según la identidad étnica de éstos, su lengua o su nacionalidad y aplicando, en suma, un concepto reduccionista e inmovilista de lo que son las culturas.

La situación presente no es mucho mejor. Según numerosos estudios, los libros de texto españoles no son apropiados para la educación intercultural (Besalú 183)². La visión eurocéntrica de la realidad y el etnocentrismo son las pautas vigentes. Creemos pertinente reproducir las tristes conclusiones a las que llega Calvo:

- Los gitanos no existen en los libros de texto.
- El etnocentrismo localista es el principal criterio orientador en el tratamiento de la diversidad cultural española. Los elementos diferenciadores son básicamente los símbolos, el folclore y la gastronomía. Abundan los estereotipos y escasean las explicaciones históricas y las referencias a aspectos conflictivos y no resueltos.
- Las minorías y los problemas raciales de otros países se tratan con bastante amplitud y profundidad, pero no los comportamientos discriminatorios históricos y actuales de los españoles: “los racistas son los otros”.
- Se fomentan los valores de solidaridad y compasión con los pobres y los marginados. Pero el mal se sitúa en un horizonte difuso, difícil de reconocer en un entorno inmediato. Se proclama un humanismo universalista y se legitima como esencialmente humanista la cultura democrática occidental”

(Besalú 181)

Enseñanza de E/LE

En el área de las Ciencias Sociales es donde más se ha trabajado en lo que a proyectos educativos interculturales se refiere y sin duda alguna los instrumentos operativos usados en las mismas son perfectamente transferibles al área de la didáctica de las lenguas además de recomendables.

La pedagogía de la interculturalidad adquiere matices distintos según se vaya delimitando el marco de acción al que antes nos referíamos. Su aplicación se concretiza así en diversas modalidades de teoría curricular y práctica docente según se trate de la enseñanza de E/LE a inmigrantes o no inmigrantes, si bien la *didáctica de la diferencia* sería un factor común en ambas. En este artículo nos vamos a concentrar en los segundos, es decir, en los estudiantes de E/LE que no son inmigrantes, y haremos referencia fundamentalmente a contextos multiculturales en los que la “integración” suele ser ya una realidad. En dichos contextos, la adquisición de lo que se ha llamado la *competencia intercultural* pasaría a ser, de manera primordial, un

² Además de T. Calvo, destaca el estudio llevado a cabo por J. L. Alegret (1993), quien ilustra la ideología racialisista de los libros de texto españoles; García y Granados (1998), que se centran en las formas de caracterización de individuos y grupos humanos; Martín, Valle y López (1996), quienes han analizado el tratamiento del Islam y el mundo árabe en los libros; y el Grupo E. Quintanilla (1997), que ha estudiado la diversidad española en los textos escolares y el fenómeno migratorio. Todos ellos

medio facilitador de la competencia comunicativa. Pasemos primeramente a definir lo que se entiende por competencia intercultural en el campo de la enseñanza de las lenguas.

Para hacer intercultural el aula de español, y por ende el de cualquier segunda lengua que se imparta, es necesario hacer explícita tanto la cultura del discente como la de la lengua extranjera (Jaeger, en Oliveras 34). Tal y como señala Hall, “no es posible describir una cultura únicamente desde dentro ni únicamente desde fuera sin hacer referencia a otra. Las personas biculturales y las situaciones de contacto cultural amplían las posibilidades de comparación” (Oliveras 38). Es por ello que la importancia de entender tanto la lengua como la cultura de otras personas aparece así reforzada en el contexto multilingüe de la Unión Europea.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden identificar dos problemas en la consecución de la adquisición de tal competencia por parte del alumno: el propio docente y los métodos existentes. Veámoslos por separado:

A) El profesorado

En primer lugar, transmitir determinados valores éticos requiere una formación específica y un enfoque interdisciplinario, por lo que conlleva numerosas dificultades. Un requisito tan fundamental como puede ser partir de lo que podría llamarse un *docente intercultural*, con una determinada visión de mundo, es algo con lo que no se cuenta en muchos casos. El profesorado de español necesita poseer una gran sensibilidad, apunta Martín Peris (178-79), y es este elemento actitudinal lo que, para empezar, no se tiene en cuenta en las entrevistas de trabajo, aún regidas en gran medida por factores puramente cognitivos.

Por poner un ejemplo, en el ámbito multicultural representado en una clase de español en el Reino Unido se suele simplificar la realidad de la minoría asiática sin tener en cuenta las diferentes costumbres y creencias que la misma puede abarcar. Es también fácil asumir que un estudiante con apellido español, hijo de padre o/y madre hispanos no presenta ninguna problemática. Pero nada más lejos de la realidad. Por una parte, están los que no admiten fácilmente la corrección de errores por creerse que poseen un perfecto dominio de la lengua. Por otro lado, podemos encontrar aquellos otros que, precisamente por no dominar la lengua, muestran numerosos complejos, y

llegan a las mismas conclusiones, destacando la escasísima presencia de la pedagogía intercultural en

es difícil conseguir que participen. Su identidad suele ir a caballo entre el mundo hispano y el anglosajón, y el acercamiento cultural suele ser muy cauteloso, tímido, marcado en parte por cierto complejo de inferioridad adquirido inconscientemente en el entorno diaspórico.

Por otra parte hay que decir que ante esta inclusión de la cultura del aprendiz no pocos docentes están ofreciendo cierta resistencia, sin deparar en el hecho de que esta competencia intercultural supera los límites de la competencia sociocultural y es por tanto el paso previo a la adquisición de la *auténtica* competencia comunicativa. Subrayamos este último adjetivo, “auténtica”, pues queremos llamar la atención sobre algo que ocurre muy frecuentemente incluso en contextos con una máxima exposición a la lengua y la cultura metas: el aprendiz suele lograr por lo general una competencia comunicativa que es a la vez lingüística y sociocultural pero no intercultural. Habla, pues, correctamente y con fluidez y conoce la realidad del país al detalle pero no llega a comprenderla, lo que se trasluce, por ejemplo, en la emisión de juicios que presuponen estereotipos y prejuicios o en comportamientos inapropiados en la cultura meta. *Hablantes interculturales* en este sentido, que operen “en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales”, pocos existen (Kramsch 33-34).

Con esto queremos dejar claro que nuestro posicionamiento no es el enfoque de las destrezas sociales (“social skills approach”) puesto que, como apunta Oliveras

esta actitud comporta el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte del hablante, ya que aunque [éste] aplique los signos y señales propios de la cultura en cuestión, se le nota una falta de sinceridad en las acciones y de comprensión de los mecanismos y creencias más profundos de la cultura (35).

Así pues, el anterior acercamiento a la competencia intercultural se halla desprovisto de contenidos actitudinales o elementos afectivos que le permitan al hablante “ponerse en el lugar del otro” (Oliveras 37). Este último sería el *enfoque holístico*, que es el que defendemos, mediante el cual nuestro objetivo inmediato ha de ser sensibilizarnos con respecto a la cultura de los aprendices, abrírnos a ella y *comprenderla*. Para lograr esta empatía, hemos de partir de lo que García y Barragán llaman *descentración* de nuestra propia cultura (227), que no consiste sino en relativizar nuestra propia posición cultural (Aranguren y Sáez 106) y distanciarnos de

los libros de texto (Besalú 181-183). Para más estudios sobre el tema, véase Aranguren (113-117).

la misma mediante una actitud crítica, pudiendo así actuar de mediadores entre culturas³. Este estadio ideal es lo que Meyer denomina *nivel transcultural* (Oliveras 38), que implica la superación de los estereotipos y la eliminación de los prejuicios culturales y sociales.

B) Los materiales y métodos disponibles

Podemos fácilmente deducir que la enseñanza de un idioma extranjero implica, por definición, la diversidad cultural de los discentes, lo que no significa, ni mucho menos, que hasta ahora hayamos estado fomentando la interculturalidad ni que en el momento presente lo estemos haciendo. Efectivamente, Byram llama la atención sobre el hecho de que en la enseñanza de lenguas extranjeras, tal y como han demostrado diversos estudios, en general no se hayan tomado demasiadas iniciativas con vistas a promover la competencia intercultural o bien no se haya sabido exactamente la manera de llevarlas a cabo (Oliveras 33). Sí que es cierto que algunos métodos se etiquetan de “interculturales” sin apenas tener en cuenta la cultura del propio aprendiz y confundiendo la propuesta intercultural con un proyecto educativo global que incluye temas universalmente aceptados como la ecología, el progreso científico y técnico, etc. No obstante, al analizar con detenimiento los materiales disponibles para la E/LE podemos notar que la pedagogía multicultural apenas ha dado paso a la pedagogía intercultural⁴.

Un método intercultural ha de ir más allá de las aportaciones lingüísticas, conferir información cultural que incluya también la cultura del alumnado, a la vez que transmitir ciertos valores éticos. De estos tres puntos, los dos últimos presentan cierta problemática que a continuación pasamos a explicar.

1) Límites de la “emancipación cultural” en los manuales para la enseñanza de E/LE⁵

³ García y Barragán señalan en nota a pie de página: “El maestro debe luchar contra el etnocentrismo y la xenofobia llevando al conjunto de sus alumnos hacia una necesaria *descentración*. Para lograrlo con mínimas garantías de éxito, es necesario que él mismo haya realizado dicha descentración y haya mantenido una actitud de alerta permanente” (227).

⁴ Véase S. Lorenzo-Zamorano (“Materiales”).

⁵ Agradezco a Pilar García la revelación de tal término, con el que se ha denominado a la inclusión de la cultura minoritaria en el currículo escolar (“La atención a la diversidad cultural: clave de una escuela inclusiva”, en <http://www.futuex.com/mantenimiento/fich/39638918638.pdf>). Por su parte, Besalú señala al respecto que “cabe pensar, según el contexto y las consecuencias que de ello puedan

Uno de los factores que hay que tener en cuenta a la hora de plantear propuestas interculturales es el de los límites de la inclusión de la cultura del aprendiz. Dependiendo del contexto y el grado de integración de los discentes, hay que buscar un equilibrio preciso con el que se elimine toda posible desorientación en el proceso de aprendizaje. Así por ejemplo, si el método o la actividad planteada se hallan orientados a una determinada nacionalidad, el marco comparativo puede ser más abiertamente explícito. Esto ocurre en *Conexión*, un curso de español para brasileños en el que ambas culturas aparecen explícitas, integradas y equilibradas. Uno de los numerosísimos ejemplos de actividad intercultural sería aquel en el que se reproduce una conversación en un *chat* sobre hábitos y costumbres entre un español y una brasileña. Esta conversación da paso a una segunda tarea, de carácter más reflexivo, mediante la cual el aprendiz ha de transferir lo que acaba de leer a su propio entorno. Transcribimos el enunciado de la misma:

Una misma persona puede llegar a parecer distinta dependiendo de la ciudad en la que viva. Busca internautas hispanos que estén viviendo fuera de sus ciudades y pregúntales en qué ha cambiado su rutina. Expón los resultados de tu búsqueda a tus compañeros. (*Conexión* 66)

Tal transferencia objetivada en la segunda actividad es esencial en el proceso intercultural. Sólo la combinación de ambas tareas puede dar lugar a lo que Nanni ha llamado *deconstrucción psicológica*, centrada en las actitudes, esquemas relacionales y prejuicios (Besalú 170). Se trata de hacerle ver al alumnado que existen otros mundos y puntos de vista tan válidos como los propios, promoviendo así una *tolerancia activa* y yendo más allá de la simple identificación de lo que es diferente, la aceptación de su existencia e incluso la simpatía hacia ello (Aranguren y Sáez 105). Otro ejemplo, también tomado de *Conexión*, propone pintar los conceptos de “amistad”, “trabajo”, “amor”, “éxito” y “futuro” tras la audición de la canción “Acuarela”, subrayando, pues, el relativismo de los valores según el contexto existencial (61).

Si el grupo de aprendices se presupone multicultural, las referencias pueden variar en función del país en el que se vaya a utilizar el manual. Si se trata de España,

derivarse, en la posibilidad de que alguna de las lenguas de origen de los hijos de inmigrantes extranjeros, por ejemplo el árabe, pudiera formar parte de la oferta educativa optativa para todos en algunos centros”. Asimismo, Besalú apunta que tanto en el ciclo superior de educación primaria como en la secundaria obligatoria tal posibilidad es ya un hecho. En el Reino Unido esto es ya una realidad no sólo en los centros de enseñanza sino en la propia administración, que informa a los grupos étnicos en sus lenguas de origen.

las alusiones a las otras culturas habrán de ser genéricas, sin mencionar ninguna cultura en concreto. Si por ejemplo es el Reino Unido el país de destino del manual, las referencias podrán ser explícitas y tener en cuenta al mismo tiempo la naturaleza del alumnado: multicultural y supuestamente integrado. Esto ocurre en el modelo de educación a distancia ofrecido en el Reino Unido por la *Open University*, el cual posee un programa que bien puede hacer alarde de un currículo intercultural al menos en lo que a la enseñanza del español como LE se refiere. En el primer libro del último curso esporádicamente se incluyen así actividades que versan sobre la cultura del país donde reside el propio aprendiz. Como ejemplo tenemos:

Escuche una explicación modelo sobre los términos correctos para referirse a los habitantes del Reino Unido en la pista 11 (extracto 8) del compacto de actividades. (*Raíces* 34)

2) Valores y actitudes: desenmascarar estereotipos

A la hora de abordar el tema de los estereotipos, es importante tener en cuenta los dos componentes que intervienen en su formación: el *cognitivo*, por el que tendemos a simplificar los conceptos para así facilitar el aprendizaje, y el *social*, transmitido a través de los agentes de socialización y curiosamente compartido por todos los que tienen “un mismo humus cultural” (Besalú 161). Se ha de considerar igualmente que los estereotipos conducen irrevocablemente a los **prejuicios**, los cuales predisponen ya a la acción (Besalú 163). Por ello, uno de los ejes de la educación intercultural gira en torno al planteamiento de estrategias didácticas con las que dismantelar los estereotipos. Como cabe suponer, la mejor de ellas sería la toma de contacto con personas del grupo estereotipado, si bien se ha de tratar de “una relación intensa y no puntual” ya que si no se podría llegar a reforzar los estereotipos que pretendíamos superar (Besalú 162).

Prácticamente todos los manuales de E/LE dedican un apartado al tema de los estereotipos que, de manera generalizada, falla en proponer ejercicios que los desenmascaren y con los que se haga esa transferencia y relativización de valores que antes apuntábamos. No se llega, pues, a superar lo que Isabel Iglesias denomina “efecto escaparate” (5), de manera que los materiales disponibles suelen adolecer casi todos del “síndrome Nancy”, no yendo más allá de la mera enunciación de esas

abusivas generalizaciones ni enseñando a contextualizar los diferentes comportamientos⁶.

La inversión y superación de los estereotipos en los manuales de E/LE ha de plantearse tanto desde la *pedagogía narrativa* como desde la *pedagogía de la deconstrucción*⁷. En palabras de Mantegazza, la primera supone

dar una impronta narrativa al proceso educativo, retornar a la reconstrucción paciente de los procesos históricos, a la comunicación, al contraste de experiencias significativas, educar para hacer una lectura competente de los textos de la humanidad (Besalú 169).

Hay que activar, pues, la memoria, ayudando a poner en marcha una serie de mecanismos críticos con los que juzgar objetivamente la realidad. El curso de español *Raíces*, del que antes hacíamos mención, ahonda en el concepto de multiculturalismo por medio de actividades de diversa índole. Las raíces multiculturales de las Islas Canarias, el mundo andalusí, la santería y otras muchas áreas temáticas hacen que el alumno depare en lo relativo del concepto “identidad”. El estereotipo pasa a ser superado por medio de la profundización conceptual y se sumerge al alumno en la perspectiva temporal y espacial. A través de ciertos textos y preguntas reflexivas se le invita al discente a utilizar la *inteligencia narrativa* (Besalú 169), a abordar los textos desde la hermenéutica.

Otra de las estrategias didácticas a las que recurre el anterior método es la *deconstrucción lingüística-conceptual* por medio de aclaraciones como la que ofrece en este caso la sección “Sabía vd. que...

hoy en día el término “moro” solo es aceptable en contextos muy específicos como, por ejemplo, en la expresión “moros y cristianos” utilizada en España para las fiestas conmemorando batallas históricas y en Cuba para uno de sus platos tradicionales a base de judías negras y arroz. (*Raíces* 33)

⁶ El referente de esta denominación, explica la propia Isabel Iglesias, se halla en la novela de R. J. Sender *La tesis de Nancy* (9). Véase “Diversidad cultural” para tareas interculturales planteadas por la profesora Iglesias. Una de ellas propone la superación del etnocentrismo ahondando en las fuentes de esos estereotipos sobre diferentes nacionalidades europeas, lo cual se hace mediante razonamientos históricos. Esta actividad aparece reproducida y ampliada en *¡A toda página!*, método del que es coautora junto a María Prieto (65-69). Por su parte, Concha Moreno ha trabajado el tema de cómo abordar los tópicos y estereotipos en el aula de E/LE con interesantes propuestas que también invitan a una reflexión (“Conocerse para respetarse”).

⁷ Besalú incluye además la *pedagogía de la empatía* (ponerse en el lugar de los alumnos) y la *de los gestos* (de paz, de justicia, y ecológicos, es decir, acciones solidarias concretas) (169-170). En el apartado de arriba hemos seleccionado los dos tipos de pedagogía con aplicación directa a un manual de español como LE o a una tarea aislada. Por su parte, la deconstrucción ha de llevarse a cabo en varios frentes, empezando, por supuesto, en el ámbito político e institucional por medio de leyes. En este sentido, el Consejo de Europa ha puesto en marcha varios programas de *Educación Intercultural* (Proyecto N°7, 1980-86; 1987-91, etc). En España, la LOGSE la considera igualmente (art. 2.3).

Tanto o más importante que la anterior es la *deconstrucción psicológica*, a la que ya hicimos alusión en la sección anterior. La inclusión de actividades de *role-play* en los manuales de E/LE es precisamente una plasmación de la misma y posee un enorme potencial intercultural. Aranguren y Sáez proponen, por ejemplo, crear dos grupos en clase y asignarles el papel de defensa y fiscal en un juicio hipotético. Habiéndoles formulado la acusación “Los inmigrantes representan una amenaza social y económica para nuestro país”, los miembros de cada grupo se han de documentar fuera de clase con pruebas que apoyen o refuten el enunciado, según el papel que tengan (161-162). No hay que olvidar tampoco los debates y el importantísimo papel que desempeña el trabajo en equipo⁸.

Por otra parte, si partimos de la base de que “ningún modelo de pedagogía intercultural puede ser autoritario, militarista, desarrollista, *armonioso* [sic] o sexista” (Aranguren y Sáez 109), podemos apreciar más evidentemente el vacío que existe en el tratamiento de los estereotipos en la mayoría de los métodos de español hechos en España, los cuales omiten, casi de manera sistemática, colectivos como las amas de casa, los judíos, la gente de color, los políticos, los homosexuales, etc. Resulta significativo que el único método americano de enseñanza del español con el que estamos familiarizados (*Pasajes* 1987) presente mayor sensibilidad hacia el tema de la discriminación e incluya una serie de actividades encaminadas a reflexionar sobre determinados estereotipos ocultos en otros métodos creados en el contexto español. Con respecto a este último, retomamos nuevamente el curso de español *Conexión*, que también aplica la pedagogía de la deconstrucción al *género*, incluyendo interesantes tareas en las que se ha de ver una determinada situación desde la perspectiva de la mujer (ejercicio 28, p.83) o mediante las cuales se invierte la imagen tradicional de la misma y se la reafirma en su identidad (ejercicio 14, p.87: “Detrás de una mujer, está ella misma”). El apoyo gráfico juega, en este sentido, un papel muy importante y también en este apartado habría que recurrir a la deconstrucción con fines interculturales.

Otro elemento imprescindible en el aprendizaje intercultural es la inclusión, en estos manuales, de documentos provenientes ya de la red ya de cualquiera de los

⁸ Una variante del mismo es el trabajo en parejas o método *tándem* que, por ejemplo en la Universidad de Mánchester, estructura un módulo entero. Se trata de emparejar a dos estudiantes de distintas nacionalidades interesados en aprender cada uno el idioma del otro. Estos estudiantes han de llevar a cabo una serie de tareas, de muy diversa índole, que en general requieren habilidades y recursos

medios de comunicación, que sean auténticos y puedan tener una finalidad educativa. Asimismo, existe ya todo un corpus cinematográfico, literario y de canciones, sobre otros pueblos y culturas que plantean conflictos e invitan, pues, a la reflexión⁹. Por poner un ejemplo, Aranguren y Sáez proponen la explotación de la canción de Rafael Amor, *No me llames extranjero*, la cual resulta idónea para ahondar en el tema de los tópicos y prejuicios en torno a los que vienen de fuera (158-161).

No obstante, queremos subrayar que las iniciativas propiamente interculturales que hasta ahora se hayan podido incluir en el típico apartado sobre estereotipos han de pasar a formar parte de manuales *completamente imbuídos de interculturalidad* con el fin de lograr resultados. La clave de estos manuales, como ya venimos indicando, está en saber fomentar el espíritu crítico y en deconstruir conceptos e instrumentos discriminatorios en el mayor número de actividades posible y mediante estrategias no siempre visibles.

Conclusión

Hasta aquí hemos querido subrayar la necesidad de una mayor diversificación y profundización en lo que a recursos metodológicos se refiere. Ahondar en aquellos estereotipos que corrientemente incluyen los distintos métodos de aprendizaje del español, a la vez que velar por la inclusión de los que no se ha mostrado hasta la fecha, parece abrir un sinfín de posibilidades que sin duda apuntan a una labor de deconstrucción lingüística-conceptual, psicológica e instrumental.

Pero el campo de acción no sólo afecta a materiales de trabajo y técnicas de evaluación en la enseñanza de E/LE sino, lo que es más preocupante, al propio docente. El profesorado de E/LE, que siempre ha ocupado una situación privilegiada a la hora de poder integrar la cultura de su alumnado en clase, es precisamente el que más tarde ha llegado a la celebración de la interculturalidad. Incluso se puede afirmar que aún nos hallamos en una etapa en la que esta orientación que hoy en día demanda la política educativa se mira con recelo, con sospecha y hasta provoca alguna que otra risita entre profesionales del gremio.

De todo lo anterior se desprende que los resultados obtenidos no van a hallarse únicamente supeditados a la eficacia de la actividad llevada a cabo en el aula, sino a

múltiples, y que suponen el descubrimiento de la cultura del compañero o la compañera. Para más información, véase <http://langcent.man.ac.uk/flp/tandem.htm>

⁹ Para un listado de obras literarias, sitios web y películas, véase Besalú (186-190).

las raíces que determinados valores hayan echado tanto en educadores como en educandos. Nos enfrentamos a visiones de mundo. Ampliarlas depende también de lo que Torres Santomé ha llamado el *currículo oculto* (Aranguren y Sáez 99) y que lo constituyen los otros espacios que no son el aula. En cualquier caso, el aprendizaje se plantea como infinito y afecta tanto al docente como al alumnado.

Anexo 1: Propuesta para el trabajo en el aula

Ofrecemos a continuación una sugerencia sobre cómo facilitar el aprendizaje intercultural en una clase de español en la que, junto a otras nacionalidades, tenemos estudiantes japoneses. Nuestra elección obedece al evidente contraste entre los parámetros culturales de Japón y los de cualquier cultura europea, lo que, como ya sabemos, ha originado numerosos tópicos y estereotipos sobre los japoneses entre los occidentales, a la vez que se ha dado el proceso inverso. Es por ello que creemos pertinente trabajar el tema con un doble objetivo:

- a) Analizar los estereotipos entre miembros de la cultura japonesa y la española.
- b) Trascender la anécdota entre japoneses y españoles para que los alumnos reflexionen sobre las consecuencias de los estereotipos en los distintos contextos de la vida social y el daño que pueden hacer en las relaciones interculturales.

Desarrollo:

A) Primeramente vamos a ver cuáles son los componentes concretos de nuestro imaginario sobre oriente y occidente. Para ello analizaremos los *asociogramas*¹⁰ que tenemos sobre el concepto “japonés / japonesa” y “español / española”, viendo así las relaciones y significados que se establecen en torno a los mismos.

Inevitablemente, la idiosincracia tanto de Japón como de España aparece descrita en términos de geishas, artes marciales, budismo, mangas, kabuki, playas, sol, tapeo, paella, abanico, torero, flamenco, sangre, tortilla, etc. Se tiende a identificar, igualmente, la cultura china con la japonesa.

B) Pedagogía de la deconstrucción (psicológica): A continuación se preparan dos carteles –uno afirmativo y otro negativo, que se pegan en paredes opuestas del aula, y se procede a leer una serie de tópicos sobre los japoneses y los españoles¹¹. Los estudiantes habrán de dirigirse a uno u otro cartel dependiendo de si están o no a

¹⁰ Término acuñado por Wessling y Mercedes de Castro con el que se alude a las relaciones y significados que se establecen en torno a un término concreto y que representan nuestra forma de pensar y nuestras percepciones (Cerroloza 2000: 70).

¹¹ En el artículo titulado ‘There’s Gold in Them Thar Hills: Exploring the Target Culture’, Ned Seelye plantea esta estrategia con la que Martina Tuts y Concha Moreno abrieron un taller sobre cómo educar en la igualdad con el ejemplo concreto de la prensa en el XIII Congreso Internacional de ASELE (*El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*).

favor de aquello que se dice. Después se habrá de justificar la elección y buscar evidencia que la sostenga.

Esta actividad requiere bastante movilidad y pondrá en evidencia la subjetividad manifiesta en cualquier percepción o punto de vista. Éstos serán los estereotipos que se tratarán:

**LOS ESPAÑOLES SOBRE LOS
JAPONESES**

Viven para trabajar
Son muy bajitos
Fotografían todo lo que ven
Comen pescado crudo
Llevan una sonrisa permanente
Asienten a todo con la cabeza
Viven rodeados de tecnología punta

**LOS JAPONESES SOBRE LOS
ESPAÑOLES**

Bailan sevillanas muy bien
Hablan mucho y a gritos
Parece que siempre están discutiendo
Se pasan el día descansando y de juerga
Son peludos
No mantienen su palabra
Huelen a ajo

En líneas generales, a los nipones se les ve como trabajadores y honrados, pacientes y sumamente corteses. Pero también entre los japoneses se han extendido tópicos sobre los españoles, a quienes consideran crueles, arrogantes, juerguistas y peludos. En efecto, “arrastramos la imagen de la España festiva. [...] Tenemos la imagen de país divertido, pero no riguroso” (Corroto 27).

Hasta aquí lo que hemos hecho ha sido identificar el conflicto y ver también que las connotaciones o asociaciones que le damos a algo están relacionadas en buena medida con nuestras propias experiencias. Lo que se pretende a partir de ahora es descubrir en la cultura ajena algo de nuestra propia cultura para minimizar así las diferencias y ahondar en los orígenes de los tópicos.

C) Pedagogía narrativa: Se reparte el cuento intercultural “La espada de Banzo” (Duran 89-94) y, tras su lectura, se le pide al alumnado que explique en qué radica la interculturalidad del mismo. Se le puede ayudar formulando explícitamente las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos autóctonos identificas en el relato? Sustitúyelos por otros equivalentes del imaginario hispano y dales una cifra según la importancia que tengan en cada cultura.

- ¿Qué valor(es) universal(es) se transmiten? ¿Cómo se dice lo mismo en español? (El cuento ilustra, entre otros aspectos, la importancia de la paciencia y la humildad espiritual además del refrán “Vísteme despacio que tengo prisa” o “quien va despacio llega lejos”).

D) Iniciar un debate sobre las siguientes cuestiones:

- ≠ ¿De dónde recibimos la información estereotipada? ¿Cuántos españoles conocéis? ¿Se corresponden al estereotipo? ¿Qué sabes sobre la cultura española?
- ≠ ¿Te identificas con la imagen de los japoneses que tienen los españoles? ¿Por qué crees que os ven ellos así? ¿Cómo te ves tú con relación al resto de los individuos del Asia del Este?
- ≠ ¿Qué consecuencias pueden tener esos estereotipos en las relaciones laborales entre japoneses y españoles?
- ≠ Enumera los tipos de prejuicios que conozcas y pon ejemplos de cada uno de ellos (estereotipos de clase social, de raza, de sexo, etc.).
- ≠ ¿Cómo se pueden evitar los estereotipos y los prejuicios?

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2001): *A buen puerto. I Raíces*, Milton Keynes, Open University.
- Aranguren Gonzalo, L. A. y Sáez Ortega, P. (1998): *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya.
- Besalú Costa, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis.
- Cerrolaza, Ó. (2000): “Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural”, *Propuestas interculturales*, Madrid, Edinumen, 69-74.
- Corroto, P. (2002): “Guerra al tópico *Spain is different*”, in *Cambio* 16, nº1.614 (11/11), 26-27.
- Duran, T. (2002): *Quincemundos: cuentos interculturales para la escuela*, Barcelona, Graó.
- García Castaño, F. J. y Barragán Ruiz-Matas, C. (2000): “Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate”, en *Documentación Social* nº121 (*El desafío de las migraciones*), 209-232.
- Garrido, G., Llano, J. y Nascimento, S. (2001): *Conexión* (curso de español para profesionales brasileños), Madrid, CUP
- Iglesias, I. y Prieto, M.: *A toda página* (taller de prensa para una enseñanza creativa del español mediante tareas), Madrid, Edinumen.
- Kramsch, C. (1998): “El privilegio del hablante intercultural”, en Byram M. y Fleming, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Lee Bretz, M., Dvorak, T. y Kirschner, C. (1987): *Pasajes* (libro de actividades), Nueva York, Random House.
- Lorenzo-Zamorano, S. (2003): “Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico”, *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (Murcia, 2-5/10/02). Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. (En prensa).
- Martín Peris, E. (1993): “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias”, en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. L. Miquel y N. Sans (eds.) (1993), Madrid, Fundación Actilibre, 178-179.
- Morán, C. (2002): “Pautas para gestionar la diversidad de alumnos”, en *El País* (9/12), 34.
- Oliveras, À. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Salvador, P. (2002): “Aprendizaje intercultural. La asignatura pendiente”, en *De cañas y de ocio*.
- Seelye, N. (1997): ‘There’s Gold in Them Thar Hills: Exploring the Target Culture’, en N. Seelye (1993): *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Chicago, National textbook Company, 141-161.

PÁGINAS WEB

- <http://langcent.man.ac.uk/flp/tandem.htm>
- <http://www.futuex.com/mantenimiento/fich/39638918638.pdf>
- Iglesias Casal, I. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html
- Moreno García, C. (2000): “Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores?”, www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html