ACTUACIONES INTERCULTURALES DEL PROFESOR EN LA ENSEÑANZA A INMIGRANTES ADULTOS

Mercè Pujol Berché[1]

Universidad de Lille 3

Resumen

Nos adherimos al pluralismo cultural y consideramos la cultura como un sistema dinámico de conocimiento formado por creencias y valores. Desde esta perspectiva, el profesor es un mediador que ayuda al alóglota –agente social que se socializa nuevamente en otras culturas– a observarlas y analizarlas. La dialéctica intercultural es la reflexión sobre la universalidad, la individualidad, la singularidad y la diversidad. Las habilidades interculturales propician formas de adecuación que permiten que las culturas, situadas todas ellas en situación de igualdad, establezcan un diálogo fluido creando nuevas relaciones a partir de la reciprocidad. Proponemos actividades en torno a la confianza en sí mismo/a, a la multiplicidad de puntos de vista, a la pluralidad humana –lingüística, identitaria, racial– y a los estereotipos.

1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR INTERCULTURAL

Tomaremos como punto de partida las orientaciones generales mencionadas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa): "Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje" (2001: 142) y, a partir de ellas, desarrollaremos lo que entendemos por habilidades inter-

[1] UMR 8163, CNRS.

culturales. Éstas son la capacidad y la disposición para llevar a acabo acciones cuyo objetivo es entrar en la cultura del otro y establecer una relación dialéctica y de respeto entre las diversas culturas. De ahí, entendemos que la mediación intercultural es un puente entre culturas que ayuda e incita a que todos las observemos y las analicemos desde el dinamismo y el cambio. Desde esta perspectiva, el profesor intercultural lleva a cabo una práctica reflexiva de sus propias acciones, tiene suficiente información intercultural y despliega un abanico de actitudes y destrezas interculturales que hacen posible el tratamiento de la heterogeneidad y de la diversidad en clase (algo que siempre ha existido). Ello le lleva a no imponer patrones (sus patrones) sino que abre el diálogo y deja al alóglota[2] su espacio de decisión y construye, siguiendo a Zarate (1993), el espacio intermedio entre lo semejante y lo diferente, lo interior y lo exterior, lo lejano y lo próximo. El profesor intercultural, como cualquier otro profesor, utiliza el lenguaje para desarrollar los contenidos, organizar y gestionar las relaciones sociales, negociar las identidades personales (cf. Villalba y Hernández 2004a, 2004b) y tomar decisiones sobre la forma social de trabajo y los materiales utilizados. Incita además al alóglota a observar y analizar el entorno social de la lengua meta en los contextos lingüísticos y culturales que le pueda ofrecer y le deja espacio para que decida los roles que quiere adoptar en la cultura meta.

2. EL ALÓGLOTA COMO AGENTE SOCIAL

Utilizo, para evitar toda categorización que resultaría inadecuada en el marco de este artículo, el término de alóglota propuesto por Py (1993) para designar a cualquier persona que se encuentra en situación de utilizar una lengua que le es ajena. El alóglota, como sugieren Noyau y Porquier (1984) se esfuerza para comunicar con el otro y, sobre todo, el aspecto que nos interesa resaltar aquí, "para comunicar con el otro"[3] (Vasseur 2005: 41). El inmigrante adulto participa en interacciones sociales diversas y posee repertorios lingüísticos y culturales también diversos y plurales. Es un agente social que aprende y se socializa de nuevo en las culturas de las lenguas metas a partir de la visión del mundo que ha elaborado de las suyas, lo que le llevará a definir por sí mismo qué roles desea desempeñar en la nueva cultura sin tener que renunciar a los de origen. Es bien sabido que muchas veces el estatus social de la persona inmigrante es inferior en el país de

[2] Explicitaré más adelante por qué utilizo este término.

[3] Nuestra traducción.

residencia del que tenía en el país de origen, algo que hay que tener en cuenta por, al menos, dos motivos. Uno de ellos es que el alóglota puede sentir que ha "descendido" en la escala social lo que puede provocarle cierto malestar. El otro es el denominado estrés de aculturación es decir todos los cambios provocados por su nueva situación en un medio social desconocido. Los roles[4] que pueden desempeñar son múltiples, desde el de establecer las relaciones con los hablantes del país[5], hasta el de ser un etnógrafo[6] que participa activamente en la elaboración de su nueva imagen y de sus nuevos estatus sociales, pasando por el de ser un nuevo integrante de la comunidad cuyos rituales y convenciones, en sentido amplio, ha de aprender.

3. LA DIALÉCTICA INTERCULTURAL

Las sociedades actuales se caracterizan por una gran diversificación, por una gran internacionalización y por una gran rapidez en los contactos y en los movimientos entre las poblaciones. Como consecuencia de ello, la pluralidad cultural es lo que caracteriza a nuestras sociedades puesto que el mestizaje, la mezcla, el contacto y los préstamos (lingüísticos, culturales y de todo tipo) son constantes y, se quiera o no, inevitables. Algunos antropólogos como Lévi-Strauss (1996) adherían ya al pluralismo cultural[7] y consideraban las culturas como sistemas de conocimiento formados por creencias, normas y valores, como representaciones simbólicas que proporcionan un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento. Este mismo autor indicaba que "rechazamos las formas culturales que nos parecen alejadas de aquellas con las cuales nos identificamos"[8] (Lévi-Strauss 1996: 19), de ahí que en el contacto de culturas (de gentes, deberíamos decir) lo más difícil de aceptar sea lo simbólico (por ejemplo, las creencias, la religión,

---

[4] No podemos desarrollar, en el marco de la presente contribución, la noción de rol social y de rol discursivo ya que ello nos desviaría de nuestro objetivo, pero siguiendo a Vasseur (2005) podemos indicar que, en una situación de enseñanza guiada, una mujer inmigrante musulmana tendrá menos iniciativas de toma de palabra que un ingeniero americano, por ejemplo.

[5] Evito utilizar el término de hablante nativo por dos motivos, uno por la categorización que esto conlleva (cf. Davies 1991; Mondada 1999; Moreno Cabrera 2006) y, en segundo lugar, porque en las sociedades actuales es muy difícil encontrar a un "hablante puro" de una lengua.

[6] Véase Barro, Jordan y Roberts (2001).

[7] El pluralismo cultural se basa en considerar la diversidad de las culturas como un fenómeno natural, resultado de las aportaciones entre las sociedades.

[8] Nuestra traducción.

los símbolos[9] de todo tipo) mientras que los elementos no simbólicos son más fácilmente transferibles. Dicho de otra forma, ciertos elementos pueden negociarse y transformarse sin poner en entredicho la identidad profunda de la persona, mientras que otros son innegociables (Schnappner 1991). En los procesos de aculturación[10], la reinterpretación es, según Herskovits (1958), el proceso mediante el cual se atribuyen a elementos nuevos antiguas significaciones o bien nuevos valores cambian la significación cultural de las formas antiguas. Sabemos que los cambios no se realizan al azar que cuanto más extraña es la forma tanto más difícil es su aceptación. En otras palabras, un rasgo cultural será más aceptado e integrado si su significación está en acorde con la cultura de la sociedad receptora. Existen normas culturales que son incompatibles unas con otras. Por otra parte, Bourhis y Leyens (1994) pusieron de manifiesto que los problemas provocados en las relaciones humanas son rara vez provocados por las diferencias culturales. En definitiva, el aprendizaje intercultural permite que seamos capaces de comportarnos adecuadamente (de forma apropiada según el contexto, la situación de comunicación y los participantes) en diferentes sistemas de normas (dentro de una misma cultura o en culturas distintas).

Como hemos dicho en otro lugar (Pujol Berché 2005), todo lo relativo a la cultura es dinámico (no es inamovible) y variable (no es estático). Además, la cultura o, si se prefiere, los fragmentos de cultura, que es lo que realmente está en contacto, son tanto productos (algo en un momento determinado), como procesos (continuas negociaciones) de comprensión de uno mismo, como miembro de varias comunidades culturales, y de comprensión del otro. Lo importante es la relación con el otro, con la otredad. Sin embargo, como puso de manifiesto Lüdi, "nuestras sociedades no aceptan fácilmente la *alteridad*, que confunden demasiado rápidamente con la *alteración*"[11] (1984: 280). La dialéctica intercultural, que es en definitiva lo que nos interesa poner de relieve en los contactos con los demás, es la reflexión entre la universalidad, la individualidad, la singularidad y la diversidad. La universalidad es la relación entre las individualidades, entre las singularidades, es lo común a todos. Mientras que la totalidad devora lo diverso, lo universal

[9] No olvidemos que los símbolos son representantes elaborados de los referentes que denotan (presentan cierta contigüidad instituida) y que tienen carácter convencional (aprendido) porque su función significativa se obtiene en el marco de valores.

[10] Se podría considerar la aculturación como el conjunto de fenómenos que resultan del contacto entre grupos e individuos originando cambios en los patrones culturales (Abdallah-Pretceille y Porcher 1996).

[11] En cursiva en el texto. Nuestra traducción.

emana de lo diverso. Lo universal, contrariamente a la totalidad, es lo que permite a cada singularidad relacionarse con los demás. Por otra parte, la individualidad (lo único) permite a la universalidad (lo común) no caer en la generalidad (lo vago) y a la diversidad (lo plural) en diferencia (la distinción). Como subrayan Abdallah-Pretceille y Porcher (1996), los procesos de comprensión intercultural consisten en una constatación de las diferencias desde lo común y en el ámbito de la enseñanza intercultural hay que tener en cuenta tres tipos de procesos: los afectivos[12] (actitudes, descentración social, pasiones del ánimo), tal vez los más importantes, los cognitivos (saber) y los metacognitivos (reflexión), a los que habría que añadir, siguiendo a Byran (1992), los conocimientos procedimentales. Bajo esta perspectiva, los fines del aprendizaje intercultural, que es el aprendizaje del encuentro y no el aprendizaje de la cultura del otro (Abdallah-Pretceille 1999), son, siguiendo las propuestas canadienses (Ministère de l'Éducation [1988] y Ouellet [1991, 2002] por ejemplo), la apertura a la diversidad cultural y religiosa, la cohesión social, la participación crítica a la vida democrática, la igualdad de oportunidades, la equidad y el respeto a la vida en el planeta.

4. HABILIDADES INTERCULTURALES Y DIÁLOGO DE CULTURAS

Entendemos por habilidad la capacidad o la destreza para llevar a cabo acciones hacia un objetivo definido. Las habilidades interculturales propician formas de actuación que permiten que las culturas, situadas en relación de igualdad, establezcan un diálogo fluido y fructífero. Desde la multidimensionalidad de la interculturalidad se acepta que un individuo pertenece de forma simultánea a diferentes culturas[13], a diversos grupos y desempeña distintos roles sociales. En este sentido, nos resulta interesante la perspectiva de reciprocidad en la que se basa la definición de habilidades sociales interculturales propuesta por Lacomba Bázquez como: "la aceptación y la interiorización de nuevos referentes provenientes de culturas distintas presentes en la sociedad de residencia estableciendo de este modo nuevas relaciones a partir de habilidades comunes y no comunes con el fin de transformarlas en habilidades sociales recíprocas" (2003: 38). Se trata, como decíamos anteriormente, de vivir juntos creando un proyecto de sociedad común y compartido. Las habilidades interculturales así entendidas se basan en la diversidad de la clase,

[12] Para Abdallah-Pretceille "cualquier acto cognitivo está manchado de afectividad" (1996: 156).

[13] Según Cuche (2004), el sujeto encarna cierta realidad pluricultural.

en la heterogeneidad de los alumnos (personas con socializaciones diferentes y diversas) y de los profesores y en el polimorfismo cultural (reciprocidad de perspectivas). Permiten asimismo negociar normas comunes de convivencia (en la escuela, en la vecindad, en los comercios, en las instituciones). El desarrollo de habilidades interculturales debe tener en cuenta que muchas veces los conocimientos transmitidos (históricos, por ejemplo) no siempre son objetivos, que muchas veces son excesivamente etnocéntricos y que en el proceso de formación de las identidades intervienen factores políticos que deberían dejarse de lado. También debemos ser conscientes del poder que los medios de comunicación tienen sobre la construcción de la realidad y sobre la imagen que se da de la emigración[14].

El objetivo fundamental de las habilidades interculturales es el desarrollo de un espíritu crítico hacia las culturas propias (punto de partida) y la apertura hacia la alteridad. Los valores transmitidos de esa forma son la aceptación de la diversidad cultural (propuestas de trabajo sobre la etnicidad, la identidad, los prejuicios y los estereotipos), la cohesión social (propuestas de trabajo sobre la comunidad, la democracia pluralista), la igualdad y la equidad (propuestas en torno a la exclusión) y la participación de todos en un proyecto de sociedad en común con responsabilidades compartidas (propuestas sobre el concepto de ciudadanía). Las actividades interculturales se basan en el conocimiento y el reconocimiento del otro, en la dinamización del diálogo de lenguas y de culturas (cf. Pujol Berché, 2008), en la experimentación de la cultura como proceso interpersonal, en comprender cómo actúa la gente en las situaciones más habituales de las culturas metas y en observar cómo se asocian imágenes a palabras y frases.

5. ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES INTERCULTURALES

Las actividades propuestas a continuación presentan un objetivo concreto, son significativas (forman parte del repertorio del alóglota) y pertinentes (contribuyen a aumentar el conocimiento que tenemos del mundo).

Uno de los primeros aspectos que nos parece importante abordar es el de la confianza en sí mismo/a. Habida cuenta de que la experiencia migratoria puede ser vivida como la pérdida de algo y la debilitación de la autoestima, y habida cuenta de la existencia de ciertas miradas racistas o xenófobas por parte de la sociedad receptora, dar la palabra al inmigrante y que éste/a la tome y ocupe su lugar en la interacción (en clase) nos parece fundamental.

[14] Véase a este respecto Pujol Berché (en prensa).

El objetivo principal es el de intervenir con los medios lingüísticos disponibles (aunque sean pocos) acompañados por gestos, mímica, miradas, risas, es decir por otros sistemas semióticos (diversos según las culturas) que nos permiten expresarnos y comunicar. El objetivo fundamental es el de presentarse con diferentes roles sociales (mujer, madre, esposa, aprendiz de lengua, etc.), lo que implica presentarse con identidades múltiples. El material utilizado pueden ser fotografías, dibujos que permiten hablar de las personas de las imágenes (descripciones) pero también de uno mismo a partir de ellas. Sabemos que en ciertas culturas no es fácil tomar la palabra y menos aún hablar de sí mismo, es por ello que "cuando hablan las fotografías" resulta menos directo evitando de este modo lastimar la imagen/cara del que toma la palabra.

Otra de las actividades propuestas gira en torno a la multiplicidad de puntos de vista que podemos tener de una misma cosa, por el ejemplo del trabajo. Esto permite exponer diferentes visiones, opiniones e incluso creencias sobre lo que significa la palabra "trabajo" en cada cultura. Permite, evidentemente, la descentración y, por lo tanto, el ponerse en lugar del otro e intentar comprender su punto de vista. Como material se pueden utilizar fotografías de personas (obviamente de distintas razas, países, etc.) llevando a cabo oficios diversos (campesinos, sirvientas, mujeres haciendo la comida, hombres cazando, etc.). La finalidad es poner en evidencia lo que significa el trabajo para cada uno de ellos y el valor –positivo o negativo– que se le atribuye en cada cultura.

Otra de las actividades gira en torno a la toma de conciencia de la pluralidad humana –lingüística, racial, identitaria–. El objetivo es precisamente el de poner en evidencia que todos somos diferentes (singularidad) a partir del hecho de que todos somos humanos y de que compartimos un gran número de características (universalidad). Nos parece fundamental ahondar en la diversidad porque la presión social[15] hacia la homogeneidad es tal que influye negativamente en la pluralidad de las identidades. Como material se pueden utilizar fichas de identidad, boletines de inscripción y formularios administrativos diversos, lo que permitirá la comparación entre ellos. Si abordamos, por ejemplo, la diversidad lingüística, lo hacemos desde las lenguas habladas/conocidas por cada uno de los alóglotas. Cada uno puede

[15] Estamos pensando en esa dicotomía tan sumamente extendida que se plantea en preguntas como: "¿Te sientes español o catalán?", "¿Te sientes más español que chino?", que no sólo contradice lo que infinidad de trabajos ha puesto en evidencia en relación a la identidad, sino que es sumamente absurdo, como lo sería y a veces seguimos escuchando la pregunta siguiente: "¿Quieres más a tu mamá o a tu papá?".

hablar de aquellas que conoce, las podemos situar en un atlas lingüístico intentado posteriormente organizarlas en familias. A partir de ahí, se puede valorizar cuánto cuesta aprender una nueva lengua (hablarla, entenderla, escribirla, leerla). En función de las lenguas mencionadas, se puede poner de manifiesto que, por ejemplo, el *swahili* se convirtió en una *lingua franca* de África Oriental y que es un bonito ejemplo de mestizaje lingüístico (sustrato bantú con grandes influencias del árabe y préstamos tanto del inglés como del portugués). Si abordamos el tema de la pluralidad étnica podemos situar en un mapa etnias diferentes, sus rasgos culturales, sus aspectos demográficos. Como ocurre con las lenguas, podemos mencionar que las fronteras de los países no corresponden con las de las etnias o las lingüísticas. Podemos mencionar que Neville Bonner (1922-1999) fue el primer aborigen australiano que ocupó un escaño en el parlamento de su país o que Rigoberta Menchú (1959-), Premio Nobel de la Paz en 1992, es una indígena maya-quiché que lucha por la justicia social de los campesinos guatemaltecos.

Otra actividad se centra en los estereotipos porque se utilizan regularmente y están muy extendidos. Los estereotipos son "juicios de valor y representaciones sobre personas y grupos. Conductas fijas difíciles de eliminar porque son potentes y están arraigadas"[16] (Porcher 1995: 64). Los estereotipos tienen cuatro características: generalización, reduccionismo, permanencia y amalgama. La generalización es la formación de un concepto general a partir de la abstracción de lo que es común y esencial. Son ilustraciones de generalizaciones las afirmaciones de tipo: "Todos los españoles llegan tarde". "Nosotros, los españoles, lo hacemos así", "La religión de los españoles es la católica". El reduccionismo consiste en simplificar lo dicho a algo más sencillo, más fácil y menos complicado corriendo el riesgo de aminorarlo. Afirmaciones de tipo "Barcelona es preciosa" (cuando sólo se ha visitado lo bonito) son ilustraciones de reduccionismo. La permanencia hace referencia a lo que no se puede cambiar, a lo que es estable, a lo que dura de forma indefinida, por ejemplo, "El toro como símbolo de España". Por último, la amalgama consiste en la unión o la mezcla de cosas de naturaleza contraria. Afirmaciones como "Las latinoamericanas trabajan como empleadas del hogar porque tienen menos estudios que los españoles" ilustran este tipo de característica. Como material podemos utilizar las guías turísticas o la publicidad sobre viajes que acostumbran a contener un número elevado de estereotipos.

La ironía y el humor pueden ayudarnos también en el desarrollo de habilidades interculturales. Wittgenstein (2002) decía que el humor no es una

[16] Nuestra traducción.

disposición, sino una visión del mundo, lo que significa, por una parte, que la realidad en cuanto tal no existe, sino que existen miradas diferentes sobre la misma y construcciones distintas de ella y, por otra parte, que la lengua y la cultura conllevan una visión del mundo y, por lo tanto, del humor con el cual contemplamos dicho mundo. Por otra parte, la ironía es esa fina manera, figura retórica por otra parte compleja, de dar a entender lo contrario de lo que se dice. Tanto el humor como la ironía están culturalmente marcados (es decir, son propios a cada lengua-cultura) y tienen un nivel tal que su comprensión no siempre es fácil. La ironía introduce la pluralidad con la consiguiente ruptura de las representaciones, mientras que el humor permite romper tabúes. Como materiales podemos utilizar relatos de experiencia y chistes.

6. CONCLUSIONES

Las culturas, como conjunto de creencias y valores que son, son dinámicas, cambiantes y están siempre en interacción con otras culturas o con otros fragmentos de cultura. Las culturas son procesos constantes de continuas negociaciones de comprensión de uno mismo y de comprensión del otro. La perspectiva intercultural se asienta en el pluralismo cultural y pone en evidencia que algunas formas culturales pueden rechazarse porque las consideramos demasiado alejadas de aquellas con las que nos identificamos, que los elementos no simbólicos son más transferibles que los simbólicos y que ciertos aspectos son innegociables. Hemos puesto en evidencia que la dialéctica intercultural es la reflexión entre cuatro cualidades interrelacionadas entre sí: la universalidad, la individualidad, la singularidad y la diversidad. Lo universal es lo que permite a cada singularidad relacionarse con los demás. Mientras que la individualidad (lo único) permite a la universalidad (lo común) no caer en la generalidad (lo vago), la diversidad (lo plural) permite no caer en la diferencia (la distinción). El aprendizaje intercultural es el aprendizaje del encuentro con el otro, no es el aprendizaje de la cultura del otro. Hemos enumerado algunas características del profesor intercultural como mediador que no impone sus patrones a los alóglotas, caracterizados como agentes sociales con repertorios lingüísticos y culturales, que participan en interacciones asimismo diversas. El alóglota se socializa nuevamente a partir de la visión del mundo que ha elaborado en sus propias culturas. Hemos propuesto un abanico de habilidades interculturales-formas de adecuación que permiten que las culturas, situadas todas ellas en situación de igualdad, establezcan un diálogo fluido y fructífero creando nuevas relaciones a partir

de la reciprocidad– a partir de aspectos fundamentales en la trayectoria vital humana, como pueden ser la confianza en sí mismo/a, la constatación de la pluralidad de puntos de vista, la diversidad –lingüística, racial, identitaria, y el humor.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999): *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y PORCHER R. (1996): *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARRO, A.; JORDAN, S. y ROBERTS, C. (2001): "La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo", en M. Bryam y M. Flaming (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 82-103.

BOURHIS, R. y LEYENS, J. P. (1994): *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Bruxelles: Mardaga.

BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Armand Colin.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte e Instituto Cervantes (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

CUCHE, D. (2004): *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Éd. La découverte.

DAVIS, A. (1991): *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

HERSKOVITS, M. (1958): *Acculturation: The Study of culture contact*. Gloucester, Mass.: P. Smith.

LACOMBA BÁZQUEZ, J. (2003): *Guía de educación intercultural. La dimensión antropológica y pedagógica de la educación intercultural*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

LÉVI-STRAUSS, C. (1996): *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.

LÜDI, G. (1984): "Réponse à Clive Perdue: L'acquisition d'une langue seconde par des migrants: naissance du bilinguisme", en *Acquisition d'une langue étangère III*. Encrages, Paris VIII y CLA de l'Université de Neuchâtel, págs. 275-282.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998): *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec: Ministère de l'Éducation.

MONDADA, L. (1999): "L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs", *Langages*, 134, págs. 20-34.

MORENO CABRERA, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.

NOYAU, C. y PORQUIER, R. (eds.) (1984): *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.

OUELLET, F. (1991): *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.

OUELLET, F. (2002): *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

PORCHER, L. (1995): *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP-Hachette.

PUJOL BERCHÉ, M. (en prensa): "Construcción de estereotipos: la imagen de la emigración latinoamericana transmitida por la prensa escrita en España", en V. Vergasa (ed.): *Estereotipos e imágenes en relación con el mundo hispánico*. Madrid: CSIC, col. Historia.

PUJOL BERCHÉ, M. (2008): "Cultures en dialogue. Comment bâtir un avenir commun", *Savoirs et Formations*, 68, págs. 25-28.

PUJOL BERCHÉ, M. (2005): "Reflexiones acerca de la relación entre lengua y cultura en didáctica de lenguas", en J. M. Oro, J. Varela Zapata y J. D. Anderson (eds.): *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, págs. 209-223.

PY, B. (1993): "L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche", *Aile*, 2, págs. 9-25.

SCHNAPPER, D. (1991): *La France de l'intégration: sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard.

VASSEUR, M. T. (2005): *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Crédif-Didier.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ M. (2004a): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 1225-1258.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2004b): "El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes", *Glosas didácticas*, 11, págs. 70-81.

WITTGENSTEIN, L. (2002): *Remarques mêlées*. Paris: Flammarion.

ZARATE, G. (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Crédif/Didier.