El aula, mosaico de culturas

M.ª Delia Castro
Máster E/LE Universitat de Barcelona
ESADE-Escuela de idiomas
Silvia Pueyo
Máster E/LE Fundación Universitaria Iberoamericana

1. Introducción

La situación internacional actual ha derivado en una realidad político-social en la que los conceptos de *movilidad*, *cooperación internacional*, *respeto por la diversidad cultural* ponen de relieve la importancia de los aspectos socioculturales en la formación de personas que aspiran a moverse entre culturas. En el ámbito educativo, la presencia de varias culturas en el aula, con la riqueza, las dificultades y los conflictos que ello supone, han llevado a plantear la necesidad de concebir y entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera diferente. Conceptos como *interculturalidad*, *respeto a la alteridad*, *competencia plurilingüe y pluricultural* abandonan el terreno de lo implícito para figurar explícitamente en los planes curriculares de lenguas segundas o extranjeras. En la enseñanza de la lengua el foco de interés recae en la comunicación en contexto, entendido éste en tres dimensiones: el contexto de uso de la lengua, el contexto del aula y el contexto social en el que se enmarca el aprendizaje. Se considera a los docentes y discentes como individuos diferentes que pertenecen a un determinado grupo social y a una cultura, y que sus actitudes, elecciones y decisiones están estrechamente relacionados con esa pertenencia. La dimensión sociocultural adquiere así un nuevo estatus y este nuevo enfoque en el

aprendizaje de lenguas da cabida a la identidad, a las actitudes, a los valores y creencias del aprendiente, en suma, a su propia cultura.

El tratamiento del componente sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas deja, por tanto, de limitarse a la presentación de un contenido adicional y episódico, centrado básicamente en los productos culturales, para convertirse en un proceso integrado que promueve un auténtico diálogo entre las culturas presentes en el aula. Esta nueva perspectiva intercultural presenta muchos desafíos a la práctica didáctica, ya que plantea la necesidad de ir más allá de la mera introducción de algunos conocimientos de otras culturas. Implica comprender al otro, es más, supone alcanzar una *comprensión crítica* de la alteridad. En consecuencia, aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral, de desarrollo personal, que conlleva la adquisición de una nueva identidad como hablante de la lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura meta.

Creemos conveniente aclarar que, siendo el campo de la cultura un terreno que está aún en descripción, desarrollo y discusión, no hay consenso en las definiciones de los términos. Por este motivo, antes de adentrarnos en cuestiones más prácticas, primero intentaremos delimitar qué entendemos por *multiculturalidad*, *pluriculturalidad*, *transcultural* e *interculturalidad*.

Muchos autores, tanto en el campo de la antropología como en el de otras disciplinas, coinciden en definir el término *multiculturalidad*[1] de dos maneras. En un sentido social, señala la coexistencia de diversas culturas en una sociedad determinada y, en un sentido individual, caracteriza a las personas que pertenecen a diversas comunidades lingüísticas y que, por tanto, poseen los recursos lingüísticos y las estrategias sociales que les permiten identificarse con diferentes culturas y formas de usar la lengua (Kramsch, 1998). Por lo que se refiere al término *pluriculturalidad,* algunos consideran que se trata casi de un sinónimo de *multiculturalidad*, mientras que otros lo circunscriben a la presencia y a la aportación de dos o más culturas en un individuo. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta última consideración constituye la base de la competencia *pluricultural* propuesta por el Consejo de Europa (2002). Por otro lado, el término *transcultural* (conocido también con el vocablo inglés *cross-cultural*) califica el análisis que resulta de comparar culturas entre sí. A partir del análisis de los puntos de contacto y de divergencia se desarrolla un estudio comparativo del significado de los signos culturales en sociedades diferentes. De esta manera, se dispone de una información que permite evitar

[1] Algunos antropólogos distinguen entre los términos de *multiculturalidad* y *multiculturalismo*. En este sentido, definen *multiculturalismo* como una propuesta basada en los conceptos de *igualdad* y *diferencia* para gestionar la realidad de coexistencia de culturas.

situaciones de conflicto y facilitar la comprensión mutua en las situaciones de movilidad. En cambio, *interculturalidad* define "un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia..." (Aguado, 1991: 90). Es el diálogo entre culturas que se complementan y se enriquecen recíprocamente desde sus respectivas diferencias. Dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el *enfoque intercultural* tiene como objetivo que el discente establezca relaciones entre su cultura y otras, a partir del diálogo y del reconocimiento de los valores y los estilos de vida, y que sea capaz de comprender al "otro" a partir de su punto de vista, de su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones. Desde esta perspectiva, los discentes construyen sus conocimientos de otras culturas a través de prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. Asimismo, la puesta en práctica de este enfoque, tiene como consecuencia el desarrollo en el alumno de la *competencia comunicativa intercultural*, concepto más amplio que el de *competencia sociocultural*.

2. Las culturas del aula

Toda cultura es un mestizaje, elaborado en el transcurso de los siglos y que ha ido conquistando poco a poco su originalidad, su definición, sus especificidades (Abdhallah-Pretceille y Porcher, 1996). La cultura, lejos de ser un ente homogéneo y fijo, es una realidad múltiple, cambiante y enriquecida tanto por las subculturas que la conforman (sexo, profesión, generación, región, creencias, roles familiares, etc.) como por las culturas con las que tiene contacto. Este concepto de la cultura como realidad múltiple, en evolución, no homogénea, como sistema que organiza la diversidad de los comportamientos individuales, deberá constituir la base de nuestro hacer pedagógico en la formación intercultural.

> *...El aula se presenta como un microcosmos, como una cultura en miniatura donde, por una parte se (re)crean los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos* (Nussbaum y Tusón, 1996).

No obstante, estos patrones de comportamiento e interacción propios del aula, generalmente, también responden a una cultura educativa y, más concretamente, de aprendizaje de lenguas, propia de la sociedad de la cual procede el profesor[2] y que, obviamente, pueden coincidir o no con las expectativas y experiencias culturales de los alumnos. Dichas nociones culturales incluyen aspectos como: qué se entiende por lengua; cómo se debe aprender una lengua; cuándo se puede interrumpir al profesor en clase, entre otros.

En muchas ocasiones, el profesor inconscientemente pone en práctica los modos de aprendizaje de lenguas que socialmente le han sido transmitidos y los constituye en mediadores del aprendizaje y de la comunicación en el aula, despreciando así, las culturas de aprendizaje de los alumnos. Este vacío puede llegar incluso a convertirse en un obstáculo serio para la comunicación intercultural y el aprendizaje de la lengua extranjera. Los profesores deben conocer y respetar la cultura de los alumnos y negociar los patrones de actuación e interacción en clase, aunque esto en algún momento suponga contradecir su formación y práctica pedagógica.

El grupo-clase es fruto de una reunión de personas que se organizan y se disponen a interactuar para alcanzar unos objetivos generales de aprendizaje comunes. Para ello, generan y comparten elementos interactivos fundamentales y propios (historia, creencias, valores, lenguajes, productos que surgen de esta nueva "sociedad") que conformarán la cultura del grupo y que serán eficaces en la resolución de problemas. Dichas interacciones –indispensables para alcanzar los objetivos personales y los del grupo y para solucionar los problemas que surgen durante el proceso– dan lugar al nacimiento de una nueva identidad social y cultural. La cultura, por tanto, es un sistema operativo que cohesiona y da estabilidad al grupo; le permite resolver problemas y alcanzar sus objetivos; surge de la interacción que tiene lugar en él y lo identifica, es decir, lo diferencia de las formas de hacer de otros grupos (Aguirre y Morales, 1999). En la creación de esta nueva cultura desempeñan un papel fundamental las historias personales y de aprendizaje, las creencias, los valores, etc. que cada miembro aporta. Cada individuo de la sociedad que se forma en el aula es portador de su sistema, cada participante trae consigo el bagaje de elecciones de su propia cultura (puesto que no representamos la cultura en su totalidad ni adoptamos todos sus códigos y formas de actuar), sus experiencias, su historia, sus creencias, sus imágenes sobre otras culturas y sobre la propia.

---

[2] En el caso de que el profesor no sea hablante nativo de la lengua que enseña, es más difícil que se cumpla esta condición.

Ejemplos de actividades de sensibilización sobre las imágenes de la propia cultura:

El itinerario que se propone para alcanzar la interpretación de los fenómenos culturales comprende:

– Actividades de observación.
– Actividades de identificación, implicando reconocimiento e inferencia.
– Actividades de comparación, de analogía y contraste con la propia cultura.
– Actividades de generación y verificación de hipótesis.
– Actividades de interpretación de fenómenos culturales.

Actividad n.º 1: Mi cultura y yo

Objetivo: tomar conciencia de las imágenes sobre la propia cultura.
Nivel: intermedio, avanzado, superior.

1. Vas a reflexionar sobre diferentes aspectos de tu cultura. Escribe qué cosas de tu cultura te provocan:

   – **ORGULLO:**
   – **ADMIRACIÓN:**
   – **TRISTEZA:**
   – **ENFADO:**
   – **RESIGNACIÓN:**
   – **MIEDO:**
   – **PLACER, DELEITE:**
   – **UNA SENSACIÓN AMBIGUA:**

2. Comenta con tu compañero lo que has escrito. (En caso de que hubiera estudiantes de la misma cultura, sería interesante que comprobaran si coinciden sus sentimientos y percepciones).

Variación: esta actividad también puede hacerse luego referida a la cultura meta.

Actividad n.º 2: Vestigios de un pueblo

Objetivo: reflexionar sobre los símbolos de la propia cultura.
Nivel: intermedio, avanzado, superior
Se va a construir un teatro nuevo y un grupo de ciudadanos quiere colocar un cofre con 5 objetos que representen la cultura nacional en la piedra fundacional del edificio. Los ciudadanos deberán participar en la selección de esos 5 objetos que revelen a generaciones posteriores datos sobre la cultura. Elige tus 5 objetos y explica por qué los incluirías en el cofre.

Objeto 1:	Porque:
Objeto 2:	Porque:
Objeto 3:	Porque:
Objeto 4:	Porque:
Objeto 5:	Porque:

3. "Nos-otros" y los "otros"

Todo individuo ordena su entorno mediante procesos de categorización: agrupa personas, cosas y hechos que tengan alguna característica similar. A partir de esta categorización, la persona estructura y simplifica su entorno social, categoriza su "endogrupo", manifiesta empatía hacia él y crea así un efecto de distancia y diferencia hacia otros grupos. Entre las categorizaciones culturales del "exogrupo", la antropología analiza el carácter nacional y los estereotipos culturales para describir la identidad cultural de los "otros". Los estereotipos culturales son creencias compartidas por un grupo respecto a otro, categorizaciones que se realizan al percibir y estructurar el medio ambiente y que tienen la finalidad de simplificar la complejidad del entorno. Son estructuras cognitivas que contienen el conocimiento y las creencias del perceptor sobre los grupos sociales o culturales y, en tanto que es miembro de determinados grupos, suponen una implicación afectiva y/o motivacional de la persona (Hamilton y Trelier, 1986; Andersen y Klatzky, 1987). Otra de las funciones de los estereotipos es la de formar la identidad social del individuo como miembro de un determinado grupo, manteniendo su sistema de valores y diferenciándolo del de otros grupos. Los estereotipos tienen fun-

ciones cognitivas y normativas, manifiestan la valoración que hacemos de nuestra propia cultura en relación con otras, así como la valoración que hacemos de otras y de sus formas de vida.

Ejemplo de actividad para activar los conocimientos, ideas previas y estereotipos

Actividad n.º 3: Nosotros y... vosotros: "los -otros" (Nuestra cultura y la cultura meta)

A. ¿Cuáles de las siguientes afirmaciones crees que caracterizan mejor a los jóvenes españoles y cuáles a los jóvenes de tu país? Márcalas con una cruz.

Los jóvenes españoles	Los de mi país
1- Inconformistas, rebeldes.	
2- Solidarios.	
3- Preocupados por la ecología.	
4- Idealistas.	
5- Valoran la familia sobre todas las cosas.	
6- La mayoría estudia y trabaja.	
7- Beben mucho alcohol.	
8- Viven en pareja.	
9- Viven con sus padres, se emancipan tarde.	
10- Comparten habitación con los hermanos.	
11- Bien preparados acceden fácilmente a puestos de trabajo.	
12- Estudiosos.	
13- Viven para la fiesta.	
14- Se emancipan alrededor de los 18 años.	
15- Colaboran en las tareas domésticas.	
16- Individualistas.	
17- No fuman.	
18- Se llevan bien con los padres.	
19- Abiertos y amistosos.	
20- Se interesan por otras culturas.	
21- Comprometidos con la realidad social.	
22- Superficiales.	

Ya has expresado de alguna manera tus ideas y creencias sobre algunos aspectos de la juventud de tu país y la española.

B. Explica en qué basas tus ideas sobre los jóvenes españoles:

1. Lo he comprobado personalmente en España. N.º:
2. Me lo han contado. N.º:
3. Lo he leído. N.º:
4. Lo he visto en películas. N.º:
5. Conozco españoles en mi país. N.º:

C. Lee ahora los siguientes artículos y comprueba si tus ideas se acercan a algunos de estos datos.

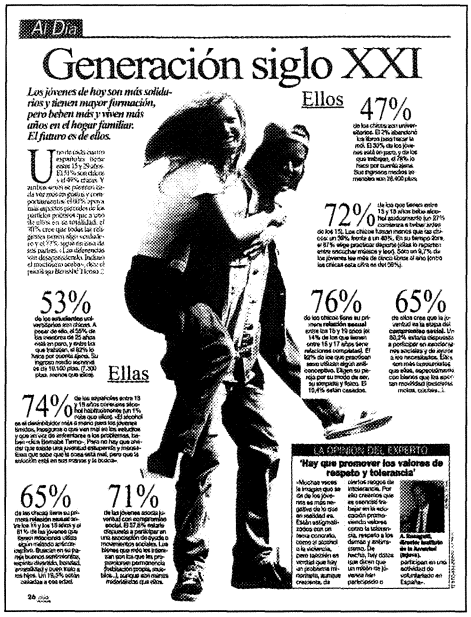
(Artículos: "En casa hasta los veintiséis años", *La Vanguardia,* 20 de octubre de 2000 y "Generación siglo XXI", *Mía*, n.º 653, marzo 1999)



Sociedad

En casa hasta los veintiséis años

Los jóvenes españoles se emancipan tarde y el 16% ni estudia ni trabaja



Al Día

Generación siglo XXI

Los jóvenes de hoy son más solidarios y tienen mayor formación, pero beben más y viven más años en el hogar familiar. El futuro es de ellos.

Ellos

47%

Ellas

53%

72%

76%

65%

74%

65%

71%

'Hay que promover los valores de respeto y tolerancia'

La percepción del otro está determinada por las categorías de la cultura de quien percibe, pero dicha percepción no es inmutable. La interpretación que el individuo hace de las maneras de actuar, de los fenómenos culturales y de la situación de comunicación varían. Las categorías evolucionan en función

de los conocimientos, de las experiencias y de la disponibilidad para mirar "con otros ojos". Pero además, el hecho cultural que se percibe está contextualizado, pertenece a un fragmento de la realidad, a una situación de comunicación en la que actúan unos agentes determinados y que se produce en un lugar y un tiempo concretos. La percepción en sí misma es el resultado de un contexto psicológico, social, histórico, etc. La noción de *contexto* es, pues, central en el aprendizaje intercultural, especialmente la noción de *negociación del contexto.* Es indispensable que el discente aprenda a desarrollar la capacidad de situar los fenómenos culturales, de formular y verificar hipótesis y de interpretar hechos.

4. El rol del profesor

El propósito de fomentar el aprendizaje cultural –la apuesta por un enfoque intercultural– en la enseñanza de idiomas extranjeros, conlleva un cambio en el papel que tradicionalmente le ha sido asignado tanto al profesor como al aprendiente en el aula.

El profesor de lenguas extranjeras debe abandonar su posición de mero transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales para convertirse en lo que se ha dado en llamar un "mediador intercultural" (Buttjes y Byram, 1991) o en un "agente que opera entre culturas de toda clase" (Kramsch, 1998). Desde esta nueva perspectiva, 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.

El objetivo principal del profesor de idiomas 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. Esto exige, por parte de ellos, un cuestionamiento implícito y explícito de las opiniones y los valores que se han ido forjando en su contexto nativo (*sensibilización cultural crítica*). De este modo, el profesor se convierte en un representante diplomático por su posición estratégica entre las dos culturas: construye el espacio intermedio entre lo semejante y lo diferente, lo interior y lo exterior, lo lejano y lo próximo (Zarate, 1993).

No obstante, antes de estimular la conciencia intercultural de los aprendientes, es menester que el profesor haya pasado por el mismo proceso crítico y de reflexión, y que, como consecuencia, haya experimentado cambios en su autoconcepto, en sus cualificaciones profesionales, en sus actitudes y en sus destrezas (Sercu, 2001).

El profesor que desea adoptar una perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras debe reunir principalmente las siguientes cualidades:

- Haber adquirido un mayor conocimiento en torno a la cultura a que pertenece la lengua objeto de estudio, así como sobre la historia cultural de su propia comunidad.
- Disponer de conocimientos activos para ser utilizados en cualquier situación de aprendizaje.
- Tener conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua en la comunicación.
- Saber crear entornos que se presten al aprendizaje basado en la experiencia y en la negociación.
- Ser capaz de crear las condiciones más adecuadas para despertar la curiosidad y el interés de los alumnos en la cultura meta.
- Saber hacer conscientes a los alumnos de la importancia de la participación de la propia cultura en el proceso de acercamiento a la cultura meta.
- Saber incitar a los alumnos a observar y analizar el entorno social de la lengua meta en los contextos lingüísticos y culturales que le pueda ofrecer.
- Saber dejar espacio para que el alumno decida el rol que desea adoptar en la cultura meta (no imponer patrones culturales y educativos posiblemente ajenos a los de sus alumnos).
- Ser sensible a las diferentes etapas del proceso de aculturación que atraviesan los estudiantes para poder ofrecerles el apoyo necesario en cada momento.

La confluencia de estas cualidades en la figura del profesor permite que éste obre en aras del entendimiento cultural y adopte la función de intérprete social y cultural.

5. El rol del aprendiente

A nuevos papeles del profesor en clase corresponden nuevos papeles de los alumnos. En la historia de la pedagogía de lenguas extranjeras ha existido la tendencia de considerar al hablante nativo como un modelo implícito para el discente. Incluso, en las definiciones referidas al concepto de competencia comunicativa, aunque no se espera que los discentes adquieran una competencia nativa, si que subyace la idea de que estos deberían conseguir un dominio casi nativo de la lengua. 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. Tal como afirma Kramsch (2001), *en general, en todo el mundo se considera a los hablantes nativos como lo genuino, la encarnación auténtica del idioma modelo.*

No obstante, en los últimos años, la identidad y la pretendida autoridad del *hablante nativo* se han empezado a poner en entredicho. Algunos autores (Byram y Zarate, 1994; Kramsch, 1998) han defendido la necesidad de trasladar el foco de interés de la norma del *hablante nativo* al modelo del *hablante intercultural*. Para ello, se basan en la idea de que pretender que los alumnos desarrollen su competencia sociocultural proponiendo como ideal al *hablante nativo* equivale a no comprender la situación social en que los aprendientes se ven envueltos. Mientras los hablantes nativos perciben su experiencia sociocultural y las relaciones que establecen con otras culturas desde sistemas de percepción e interpretación arraigados en su contexto nativo, los aprendientes de lenguas también tienen una visión etnocéntrica que les dificulta la percepción del sistema de la cultura meta. Es por este motivo por lo que se debe abogar por una pedagogía orientada al *hablante intercultural* que permita al alumno aprehender la cultura meta tal como se manifiesta en la lengua con el fin de adquirir el nivel de *competencia comunicativa intercultural* que le ayude a desenvolverse adecuadamente en encuentros interculturales.

Asimismo, la adopción de un enfoque intercultural en el aula supone que el aprendiente participe como actor social. El alumno se ha socializado en una cultura determinada, por tanto no está obligado a renunciar a sus recursos culturales y a imitar los comportamientos de los nativos de la lengua meta. En este sentido, aprender una lengua significa aprender a tener un nuevo estatus social: como representante de su cultura de origen; como nuevo integrante de la comunidad cuyos rituales y convenciones ha de aprender y como intermediario cultural de las comunidades con las cuales está relacionado.

Muchos autores han defendido la utilización de métodos etnográficos como el mejor modo de que el aprendiente logre ser un hablante intercultural y sea capaz de adoptar el papel de actor social. Desde este enfoque, se defiende el acercamiento del alumno a la cultura meta a través de un trabajo práctico sobre el terreno que comprende la recogida de datos (la observación se lleva a cabo mediante instrumentos como filmaciones, grabaciones, entrevistas, cuestionarios, diarios, etc.), el posterior análisis de los datos (descripción de lo observado; relaciones entre la cultura meta y la propia: puntos de contacto, de divergencia, etc.), la confrontación de los resultados con la información previa y las creencias y, para concluir, una etapa de reflexión sobre lo analizado y sobre el proceso personal. De este modo, el estudiante como etnógrafo participa activamente en la elaboración de su propia imagen del país y de la cultura de la lengua meta y puede vincular los conocimientos y la sensibilización culturales al desarrollo de su competencia comunicativa.

6. Bibliografía

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

AGUADO, M. T. (1991), "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones", en M. C. JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ (Coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial,* Madrid, Dykinson: 87-104.

AGUIRRE, A. y MORALES, J. F. (1999), *Identidad cultural y social,* Barcelona, Bardenas.

ANDERSEN, S. M. y KLATZKY, R. L. (1987), "Traits and Social Stereotypes: Levels of categorization in person perception", *Journal of Personality and Social Psychology, 2*: 235-246.

BUTTJES, D. y BYRAM, M. (Eds.) (1991), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Languages Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (Eds.) (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de lenguas,* Cambridge, Cambridge University Press.

BYRAM, M. y ZARATE, G. (1994), *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes.

HAMILTON, D. L. y TROLIER, T. K. (1986), "Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach", en J. F. DOVIDIO y S. L. GAERTNER (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism,* Orlando y Londres, Academic Press: 127-163.

KRAMSCH, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.

KRAMSCH, C. (2001), "El privilegio del hablante intercultural", en M. BYRAM y M. FLEMING, (Eds.) (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de lenguas,* Cambridge, Cambridge University Press: 23-37.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996), "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17: 14-21.

SERCU, L. (2001), "Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural", en M. BYRAM y M. FLEMING, (Eds.) (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de lenguas,* Cambridge, Cambridge University Press: 254-286.

ZARATE, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues,* París, Didier.