# *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* De la conciencia a la educación intercultural

CONCHA MORENO GARCÍA
Universidad Antonio de Nebrija

## Resumen

En este artículo se empieza reflexionando sobre la situación de una Europa multilingüe y multicultural y las consecuencias que ello tiene para la convivencia. Se repasan los conceptos de cultura e interculturalidad antes de abordar la interpretación que de este último concepto hace el MCER. Se pasa de la conciencia intercultural hasta llegar a las competencias plurilingüe y pluricultural. La ausencia de un plan de acción para desarrollar cualquiera de los aspectos tratados en el documento nos lleva a plantear un paso más: la educación intercultural. Por último, se proponen una serie de actividades encaminadas a desarrollarla.

## 1. Introducción

En un artículo titulado "Les conflits interculturels comme voie d'accès à sa propre culture", Hervé Ott[1] cuenta lo siguiente:

[1] Disponible en http://www.ieccc.org/article.php3?id_article=64.

*Au cours du bilan de la première journée d'une rencontre franco-german-tchèque, les participants allemands font des critiques de l'animation et formulent des demandes en terme de méthode et de contenu. Les participants français, après avoir évoqué la contrainte du temps, se demandent s'il ne serait pas possible que les animateurs introduisent telle méthode de travail, s'il serait envisageable de... etc. Les participants tchèques disent qu'ils n'ont rien de spécial à dire. Une Française exprime alors qu'elle ne supporte pas cette façon de ne pas se positionner. Plus tard, une des Tchèques lui répondra qu'elle ne voit pas pourquoi elle devrait se sentir obligée de se positionner...*

- *Dans un stage sur l'interculturel, les participants doivent construire, avec des chaises et sans parler, leur représentation du " pouvoir ". Les stagiaires français dans un enthousiasme unanime construisent une pyramide et placent quatre chaises à une assez bonne distance de la pyramide, en vis à vis. Des sénégalais forment un cercle : une chaise est plus haute que les autres, quatre chaises sont mises de part et d'autre de la première, trois autres sont renversées. Les stagiaires français parlent de" tyrannie ", " d'oppression ", de " magie " en commentant cette figure. Les stagiaires sénégalais parlent de " soumission ", " d'écrasement ", " d'instabilité ", de " distance entre les sujets et les chefs " à propos de la construction des Français.*
- *Quand avec des assiettes on demande à des Français de construire leur représentation du groupe, ils font un cercle et hésitent à en mettre une au milieu. Les allemands répartissent les assiettes par deux ou trois, en empilent certaines, d'autres non, avec plus ou moins de distance entre les petits groupes ainsi formés...*
- *Quels rapports y a-t-il entre ces exercices et la réalité me direz-vous ? Que peut-on en conclure pour les rapports quotidiens ? Si on ne prend pas garde aux conflits, ou si on les provoque, dans une rencontre interculturelle, ils vont d'abord se manifester par des " stéréotypes ", puis apparaîtront des " jugements de valeurs ". Mais tout cela cache encore en réalité des différences plus profondes* [2].

---

[2] Durante la primera jornada de un encuentro franco-germano-checo, los participantes alemanes critican la dinamización y hacen peticiones relacionadas con el método seguido y el contenido. Los franceses, después de haber mencionado la limitación del tiempo, se preguntan si no sería posible que los animadores introdujeran un método de trabajo concreto, si no se podría contemplar que... etc. Los checos no tienen nada especial que decir. Un francés expresa entonces su descontento ante esta manera de no tomar posiciones /manifestar su opinión. Más tarde una de las checas le responderá que no ve por qué debería sentirse obligada a tomar una posición...

- Durante un encuentro sobre interculturalidad, los participantes deben construir, con sillas y sin hablar, su representación del "poder". Los franceses, con un entusiasmo unánime, construyen una pirámide y colocan cuatro sillas a una considerable distancia de la misma, una enfrente de otra. Los senegaleses forman un círculo: colocan una silla más alta que las demás, cuatro de ellas las colocan a ambos lados de la primera y vuelcan otras tres. Los franceses hablan "de tiranía", "de opresión", "de magia", comentando esta figura. Los senegaleses hablan "de sumisión", "de aplastamiento", de "inestabilidad", "de distancia entre los individuos y los jefes" a propósito de la construcción de los franceses.

Soy consciente de que esta cita es excesivamente larga, pero la considero representativa de la situación de la Europa actual, donde se encuentran en interacción —o deberían encontrarse— no sólo los "europeos de toda la vida", sino personas procedentes de otros ámbitos culturales, de otras formas de percibir el mundo que pueden entrar en conflicto si, como dice Ott, no se les presta la suficiente atención y desde las perspectivas adecuadas. Incluso si restringimos nuestra reflexión a los países europeos, veremos que los checos no toman partido claro a la hora de opinar sobre el animador, cosa que molesta a los franceses. A estos los critican los alemanes porque no son lo suficientemente directos, valor del que ellos se enorgullecen. Y, es obvio, todos tienen como marco una sociedad en la que lo más importante es la persona y su libertad de acción, frente a una sociedad en la que lo más importante es la colectividad.

Si, como han demostrado diferentes ramas de las Humanidades, se juzga siempre desde lo conocido, desde lo que uno es, desde la visión del mundo que se ha formado como constructo cultural a lo largo de los años y las vivencias —incluso de los adoctrinamientos—, resulta fácil descubrir que lo que no es "como lo mío", de entrada, me choca, también puede producirme rechazo y, por último y en el peor de los casos, puede llevarme a una actitud de beligerante agresividad.

A este respecto quisiera traer a colación la opinión de Sami Naïr en el prólogo al libro *Formación en interculturalidad para asociaciones juveniles* (2004: 12):

> *Nuestra representación cultural de los países del Sur está contaminada por prejuicios, por la historia de la dominación que hemos ejercido sobre estos países, por el profundo desprecio que tenemos por sus hábitos y sus creencias. Nuestra mirada está estructurada por la dominación. Por supuesto tenemos derecho a creer en nuestros valores y a querer conservarlos. Pero lo que no podemos hacer es considerar que nuestros valores son absolutos. Debemos aceptar, a veces, mirarnos con ojos ajenos. Así entenderemos que los problemas de los demás también son nuestros.*

Muchas personas no se sentirán identificadas con estas duras palabras, pero quedémonos con las frases en negrita que he destacado. Creo que en eso sí podremos ponernos de acuerdo.

---

– Cuando se pide a los franceses que construyan con unos platos su representación del grupo, hacen un círculo y dudan si poner o no uno en el medio. Los alemanes reparten los platos de dos en dos o de tres en tres, apilan algunos y otros no, separando a diferentes distancias los grupos así formados.

¿Qué relación hay entre estos ejercicios y la realidad, me dirán ustedes? ¿Qué se puede deducir para las relaciones con lo cotidiano? Si no se pone atención a los conflictos o si se los provoca en un encuentro intercultural, primero, van a manifestarse a través de los "estereotipos", luego, aparecerán los "juicios de valor". Pero todo esto en realidad esconde diferencias más profundas (traducción propia).

## 2. Definir términos

### 2.1. La cultura

Puesto que vamos a hablar del concepto de interculturalidad que encontramos en el MCER, un paso previo será la aproximación al concepto de cultura. De las múltiples definiciones que existen, expondremos dos. Una corresponde a Clifford Geertz, considerado el creador de la Antropología simbólica (2000: 51):

> *Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.*

Por lo tanto debemos preguntarnos qué significado tiene o tenía para una determinada comunidad un objeto concreto, o las fiestas y los ritos que las acompañan, o las frases hechas, o un alimento en particular y el momento adecuado para comerlo y la forma de prepararlo, o los gestos y los contextos para usarlos. Pensemos en esas tablas llenas de púas que hoy encontramos colgadas como elemento decorativo y que en su día servían para cardar la lana. Nos remiten a una forma de vida, de trabajo, de relación con la naturaleza, si no desaparecida, en vías de extinción. O en el Lunes de Aguas salmantino, que evoca una época en la que las prostitutas no podían compartir la ciudad con la Semana Santa y cruzaban el río para salir de ella. Pasada una semana, los hombres de la ciudad iban a buscarlas en barcas y celebraban una fiesta en la que se comía hornazo. Hoy se mantienen la fiesta y el hornazo, propio de esa época del año. Sin imágenes resulta más difícil visualizar los gestos, pero pensemos en esa anécdota que podría ya formar parte de las leyendas del profesorado de E/LE y que cuenta de la frustración, al final de curso, al comprobar que el gesto de 'sí' con que sus alumnas indias respondían a sus preguntas de 'está claro' o 'entendéis' correspondía a un 'no' en su iconografía gestual.

La otra definición de cultura que expongo a continuación es de Plog y Bates (1990:127):

> *La cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.*

Esta definición también se sitúa en el ámbito de la Antropología, y nos identifica como seres sociales en interacción con nuestra comunidad de referencia, de la que aprendemos no sólo la lengua, sino todo aquello que nos permite integrarnos y comprender el mundo; eso sí, siempre mirando desde nuestra perspectiva. Otra de las

cosas que vale la pena destacar es que la cultura —según la definición anterior— se transmite y se enseña. Lo que no aclara es que no siempre somos conscientes de que la transmisión de elementos culturales —y por tanto de valores y creencias— se hace también desde los distintos organismos educativos. Este hecho se revelará de gran importancia más adelante cuando hablemos de la percepción de la propia cultura y del etnocentrismo con el que inconscientemente nos acercamos a los otros. No nos deja muy claro un factor que nos parece fundamental y es que la cultura no es algo estático e inmutable, sino que evoluciona, cambia, se transforma como las personas que la construyen. Un ejemplo podría ser el concepto de familia que ha cambiado en nuestra sociedad desde los tiempos de nuestros abuelos hasta ahora, sin embargo, no será el mismo en una gran ciudad y en un pequeño pueblo de la montaña.

Cuando en un grupo heterogéneo de personas del mismo país se trabaja con un concepto cultural admitido por todos como común, se descubre que hay distintas formas de sentirlo: me refiero a algo tan tópico como la siesta "española". Recientemente en un curso de formación, se planteó la forma en que esta costumbre era percibida por el alumnado extranjero al que cada participante enseñaba en distintos países. La reflexión posterior nos mostró que entre ellos mismos no había coincidencia total. También se comentó cómo en algunos lugares se valoraba positivamente hasta el punto de adoptarla como hábito saludable. Todo esto nos habla de movimiento, de intercambios, de enriquecimiento. En realidad, nadie hoy en día puede sostener que pertenezca a una sola cultura. En cualquier caso, descubrimos que nos proporciona sentimientos de pertenencia, algo fundamental a la hora de crear grupos sociales. Gracias a ella ordenamos e interpretamos la realidad y actuamos de manera adecuada en los distintos contextos y ámbitos que la conforman. Además, como dispositivo de adaptación que es, nos permite jugar con sus componentes, cambiando de registro en función de dónde y con quién nos encontremos. Un estudiante extranjero recién llegado a un curso de lengua, a la hora de la pausa cuando quiere tomar un café, espera su turno pacientemente mientras que otros compañeros llaman la atención del camarero con un "cuando pueda(s), por favor...". Estos mismos compañeros han descubierto o han aprendido el recurso útil en una cafetería salmantina o malagueña y quizá mal visto en otros lugares. Como dice Ruiz de Llobera (2004: 49):

> *No hay culturas en el aire, aisladas como burbujas. Más bien al contrario, el mundo es un espacio en el que se rozan e interactúan constantemente entre sí; que construyen imágenes unas sobre las otras. Pero esto no significa que las culturas estén enfrentadas, algo que sólo sucede bajo determinadas condiciones. También hay culturas que se dan la espalda, muy educadamente. Delimitar dónde empieza una cultura y dónde termina no es tarea fácil. En su sentido más general, la cultura es simplemente una manera de hablar sobre identidades colectivas. Sin embargo "la identidad cultural es dinámica, reformable y variable.*

*No es un todo sustancial ahistórico, sagrado o absoluto, caracterizado por la inmutabilidad y la fijación. Por eso ninguna cultura tiene asegurado el futuro y éste, en caso de darse, es siempre el fruto de la continuidad y de discontinuidades"* (Estrada, 1998: 53)...

Podemos ir más lejos y seguir la definición que hacen Abdalah-Pretceille y Porcher cuando afirman lo siguiente: "[la interculturalidad] es una de las modalidades posibles de tratar la diversidad cultural [...], de todas las formas de diversidad (pluralidad europea, regional, migratoria, lingüística) en clara relación con el aprendizaje de lenguas extrajeras" (2001: 59. Traducción propia). Pero no todas las actitudes corresponden a esta manera abierta de considerar las diferencias, la diversidad.

### 2.1.1. Actitudes y reacciones ante lo diferente

En otros lugares y mucho más ampliamente se han estudiado estas reacciones. Lo importante es cuál es la nuestra como educadores. El cuadro comparativo que ofrezco a continuación nos da una idea general de los distintos puntos de vista, que llevan aparejadas las políticas correspondientes[3]:

| **Asimilacionismo** | **Pluralismo o relativismo cultural** | **Interculturalidad** |
|---|---|---|
| Defiende la superioridad de la cultura del grupo mayoritario sobre todas las demás. | Defiende que cada cultura posee su propia racionalidad y coherencia. Por ello es difícil encontrar características que sean universalmente compartidas. Desde este modelo explicativo, resulta imposible valorar otras culturas. | Defiende el derecho de cada persona a educarse en igualdad de oportunidades, conservando su propia cultura. Propugna el diálogo, el intercambio y el encuentro. |
| Pretende que los grupos minoritarios modifiquen sus conductas y se adapten a los valores, costumbres y formas organizativas del grupo mayoritario. | La visión esencialista de las culturas hace que se considere que todas son valiosas y que tienen derecho a mantener su identidad intacta y sin contaminar. | Pretende el reconocimiento de los valores de las distintas culturas minoritarias en contacto, buscando la construcción de espacios comunes y la convivencia igualitaria. |

[3] Este cuadro es un material que usamos Luz Martínez Ten —a quien agradezco que me permita reproducirlo aquí— y yo en un curso organizado por la Universidad Antonio de Nebrija (febrero 2005).

| Asimilacionismo | Pluralismo o relativismo cultural | Interculturalidad |
|---|---|---|
| Opta por absorber las culturas minoritarias como medio de integración. | Opta por una especie de separatismo, incomunicación y autonomía, defendiendo sus propios intereses. | Opta por un modelo de sociedad abierta, inclusiva y participativa, desde el marco de los DDHH. |
| Entre otros problemas crea resistencias entre el grupo mayoritario y entre las minorías que se sienten rechazadas y estigmatizadas. | Esta opción presenta el peligro de encasillar a las personas dentro de su propia cultura, negándoles la posibilidad de participación en una sociedad democrática abierta y plural. | Ofrece una alternativa real a las situaciones de desigualdad social y considera el mestizaje cultural como la base de una sociedad más justa y solidaria. |

Conviene no perderlas de vista pues, según se opte por un modelo u otro, las actuaciones serán distintas, como se puede observar.

## 2.2. La interculturalidad

En el análisis del MCER en relación con la interculturalidad, debemos buscar los principios que persigan y postulen el acercamiento al otro con una actitud, al menos, abierta. Pero antes de ello, convendría que tomáramos posiciones y definiéramos un término que hace referencia a algo que oficialmente no existe, pero de lo que se habla mucho y que, gracias a diferentes personas y organismos, sirve de pretexto para la actuación en ámbitos formativos diversos. Con esto quiero decir que la interculturalidad es una meta deseable, no un estado de cosas, no existe y hay quien cree que es simplemente una utopía porque no vivimos en una sociedad ideal en la que lo otro, lo que no es como lo mío sea bien aceptado de entrada. Uno de los debates que origina la interculturalidad es el hecho de que la interacción no se da la mayoría de las veces en un plano de igualdad, sino de desigualdad, dominio y jerarquías etnoraciales, junto con los sistemas de estratificación de clase y género. También se debate cómo se puede construir una nueva síntesis cuando los grupos que deben participar en ella son por lo general grupos dominantes o dominados, mayorías o minorías, como sostienen Malgesini y Giménez (2000). La actitud abierta e interesada por lo(s) diferente(s) hay que promoverla, enseñarla, hay que convertirla en lo "normal", a fuerza de reflexión y mucha práctica. Bástenos pensar en cuánto tiempo necesitan los estereotipos para dejar de ser

[4] Remito una vez más a una de mis lecturas preferidas, el libro de Tusón (1996) sobre los prejuicios lingüísticos, que tan ilustrador resulta también en este caso.

el modelo de juicio de un grupo[4]; es por lo tanto —y una vez más— una construcción social. No debemos caer en la ingenuidad de creer que, por el hecho de enunciar unos buenos deseos, todos pasaremos a comportarnos según ellos, por muy valiosos que los consideremos. Las actitudes —y de eso se trata cuando hablamos de interculturalidad— que no se han interiorizado desde pequeños no son fáciles de inculcar, de ahí la importancia que adquiere la escuela y cualquier organismo educativo convencido de que pasito a paso se llega lejos, abriendo nuevos espacios de convivencia, nuevas formas de plantear los contenidos y manteniendo la lucidez: una sociedad multicultural corre riesgos, qué duda cabe, y no son desdeñables: la discriminación, la desigualdad, la violencia; es decir, que esa sociedad no es ajena al conflicto. Sin embargo, la existencia de éste no tiene que hacernos renunciar a objetivos deseables[5], a oportunidades distintas a las conocidas si caminos por la vía de la interculturalidad. Encontraremos oportunidades de enriquecimiento, de flexibilidad, de horizontes más abiertos.

Hemos leído mucho en relación con la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad y quizá convenga una vez más recordarla. Para ello, veamos la reflexión de Baráibar López (2005: 32-33), educador, maestro y orientador:

> *El multiculturalismo defiende que es posible la convivencia en una sociedad plural en la que el reconocimiento de la identidad cultural pasa por otorgar derechos colectivos diferentes a cada una de las minorías. En su versión más ortodoxa, el multiculturalismo defiende la segregación escolar y territorial y en su práctica promueve el establecimiento de cuotas y otros sistemas que aseguren el respeto a las minorías culturales.*

Y refiriéndose a la interculturalidad dice que ésta "(...) parte de una concepción dinámica y no esencialista de las culturas que huye, no obstante, del relativismo del *todo vale*" (*ibidem*).

## 3. El Marco

### 3.1. La conciencia intercultural

La creencia de que las culturas interactúan y sí enriquecen a los individuos, que hemos visto hasta ahora, la encontramos al principio del MCER cuando habla de plurilingüismo[6]:

---

[5] Gómez Lara, en un nuevo libro muy cercano al clásico, de todos conocido, sigue defendiendo la visibilización de los conflictos para poder transformarlos. Esos conflictos, vividos así, son fuente de progreso. Dice Gómez Lara: "El hecho de que una sociedad se reconozca como multicultural implica necesariamente la presencia de conflictos. Y para conocer estos conflictos, debemos conocer las causas que los han provocado, las características y las condiciones de vida de otras culturas con las que convivimos así como fenómenos como el de las migraciones y otros relacionados con la diversidad, en su discurrir histórico" (2004: 68).

[6] A partir de ahora, las referencias que haremos aquí al MCER parten de la versión en español publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

*Más allá de esto* [el multilingüismo], *el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...), y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela, o en la universidad o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan* (2002: 4).

Es lógico deducir que, si el aprendizaje o la adquisición de las distintas lenguas con sus culturas correspondientes produce mestizaje, contaminación[7], interacción, el contacto con personas de otras culturas dará el mismo resultado si no cerramos las puertas, si no creamos guetos, si promovemos la personalidad intercultural.

En el punto 5.1.1.3., dentro de las competencias generales (5.1.), se menciona explícitamente la "conciencia intercultural". Leyendo la cita que transcribo a continuación tenemos la impresión de que esta conciencia se adquiere por simple contacto u observación de la lengua que se estudia, la cual, obviamente, implica una cultura diferente a la del usuario o alumno. También se alude a la mirada de los demás sobre lo nuestro, con lo cual nos daremos cuenta de que los estereotipos son de ida y vuelta; pero no se hace referencia a más. Tras un inicio en el que se enfatiza que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan, resulta decepcionante que no se insista en el mismo principio:

*El conocimiento, la percepción y la comprensión entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la conciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales* (*op. cit*: 101).

Esta cita entronca con el pensamiento de Lévi-Strauss, el cual es mucho más explícito a la hora de considerar la diversidad más acá de las fronteras de países diferentes. El antropólogo francés nos señala claramente que afecta a individuos de una misma comunidad y rechaza el estatismo:

*En efecto, el problema de la diversidad no sólo se plantea en relación con culturas consideradas en sus relaciones recíprocas; existe también en el seno de cualquier sociedad, en todos los grupos que la constituyen: castas, clases, medios*

---

[7] En este sentido, deberíamos recordar la hermosa canción de Pedro Guerra *Contamíname*, disponible en http://www2.uol.com.br/cante/lyrics/Ana_Belen_-_Contaminame.htm

*profesionales o confesionales, etc., todos ellos desarrollan ciertas diferencias a las que otorgan una gran importancia [...]. Por tanto vemos cómo la diversidad de culturas humanas no debe concebirse de manera estática* (1996: 16).

### 3.2. De la conciencia intercultural a las habilidades interculturales

Hemos llegado al saber hacer y a las destrezas y habilidades (5.1.2.2.), y en este apartado se enumeran una serie de capacidades que pretenden "(...) utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas, o bien la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas" (MCER, p. 101). Hemos dado unos pasos más para abordar las situaciones conflictivas y malentendidos interculturales, pero esto se puede hacer sin que el mediador intercultural se mezcle, se puede hacer desde el interés, pero manteniendo cada uno su postura y su lugar cultural. Seguimos sin hablar, como se hacía esperanzadoramente en relación con el enfoque plurilingüe, de intercambio, de interactuación.

### 3.3. La personalidad intercultural

Cabría esperar de una personalidad así denominada la panacea que resolviera cualquier dificultad surgida del encuentro de personas y culturas diferentes, al menos como *desideratum*. Nos lanzamos a la lectura del apartado 5.1.3., dedicado a "la competencia existencial" o "saber ser", y extraemos lo siguiente:

*La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad y que comprenden:*

— *Las actitudes; el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo:*
  - *Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades, culturas, y el interés que muestran hacia ello.*
  - *Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.*
  - *Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural* (...) (*op. cit:* 103),

Como se puede ver, concuerda con lo que exponía al principio en relación con las actitudes. El matiz que habría que añadir a estos principios, defendidos en éste y otros párrafos es que, si bien el MCER se refiere a las lenguas y las culturas de Europa —sea la de los 15, los 25 o la de los que vengan—, no debe quedarse ahí, ya que lo que se reclama para los países y las personas miembros de la UE hay que ex-

tenderlo a quienes llegan a ella procedentes de otros lugares, portadores de otros valores y otras costumbres. Me parece de vital importancia esta postura que habla de apertura, de relativización, de distanciamiento, incluso de interés hacia los otros, pero echo de menos una vez más lo que, en mi opinión, conforma el espíritu de la interculturalidad y es la preconización del intercambio, de la interacción. Sí, podremos mostrar interés y tendremos una actitud respetuosa, pero no se nos dice que nos mezclemos, que el mestizaje no es malo.

Y lo que más me sorprende es que, aunque se anuncia la necesidad de construir mediante la educación la personalidad intercultural, se cuestione esa necesidad mediante una serie de preguntas que, en mi opinión, hacen tambalear los principios que en una primera lectura se desprenden del MCER. Las dificultades que evidencian esas dudas no deberían evitar el posicionamiento valiente de los creadores de un documento tan importante: la necesidad de pasar a la acción y más exactamente a la acción educativa en cualquier ámbito, ya que los valores no son una asignatura en sí misma, sino que se transmiten de manera transversal desde cualquiera de las asignaturas del currículo, incluso desde el aprendizaje de las lenguas: "La clase de lengua invita a una toma de conciencia de los mecanismos de la identidad: en la confrontación con el otro es como se construye una definición de uno mismo" (Zarate, 1986: 39). Buena prueba de lo que digo es que en el apartado dedicado al saber aprender (5.1.4.) no se menciona para nada ni la conciencia, ni la personalidad interculturales. Es una lástima que no se aprovechen los apartados siguientes para introducir un concepto fundamental: la educación intercultural. No obstante, un poco más adelante el texto se torna valiente y afirma:

*Se trata también de ayudar a los alumnos a:*

- *construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;*
- *desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas* (MCER, 6.1.1.3, pp. 132-133).

Estas idas y venidas dejan en el aire —y quizá sea ese el objetivo— el papel de la escuela, de los educadores, de los gobiernos en la construcción de la identidad lingüística y cultural de los usuarios o alumnos. No obstante, en el capítulo 8, dedicado a "La diversificación lingüística y el currículo", se definen las competencias plurilingüe y pluricultural, que se alejan de la visión que presenta el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma, en compartimentos distintos, de la competencia para comunicarse en ella más la competencia de comunicarse en la lengua materna.

Aquí, como al principio, volvemos a encontrarnos con un documento que habla de mezcla al afirmar "(...) que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas" (*op. cit*: 167). En su descripción de los escenarios (pp. 170 y 172), el *Mar-*

*co* retorna a sus orientaciones lingüísticas y por ello creo necesario el siguiente apartado.

## 4. La construcción de la competencia intercultural mediante la educación

Aún a riesgo de resultar reiterativa, insistiré en que todo lo relacionado con culturas e identidades se enseña, se aprende, en definitiva, se construye. Detrás de las canciones y los cuentos con que acunamos a nuestros hijos e hijas —como diría Joan Manuel Serrat— están las creencias y valores que les inculcamos. Detrás de la política educativa de un gobierno, detrás del plan de un centro determinado existe una ideología y unos objetivos en los que descubriremos qué tipo de personas deseamos formar para el futuro. Decía en el párrafo anterior que me parecía una lástima que el Marco desaprovechara la oportunidad que le brindaban apartados como el 5.2.2., que habla de las competencias socioculturales (relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones del saber popular, etc.), para introducir la acción educativa. La observación de las distintas normas de cortesía, por ejemplo, que se aplican en la(s) lengua(s) que se estudia(n) requieren de una reflexión, de una puesta en común que haga aflorar los prejuicios y el etnocentrismo para transformarlos. Bien es cierto que en el capítulo destinado a "La diversidad lingüística y el currículo" se incluye el paso de lo parcial a lo transversal, pero falta la mención a la importancia de la educación. Sin embargo, es positivo el hecho de que "(...) los que han aprendido más de una lengua también saben mucho sobre otras muchas lenguas sin que necesariamente se den cuenta de ello. El aprendizaje de otras lenguas facilita generalmente la activación de este conocimiento y aumenta la conciencia que se tiene de él" (*op. cit*: 168). ¿Por qué no, pues, trascender el estricto ámbito de las lenguas y hacer reflexionar al profesorado sobre las repercusiones que ello tiene en el aula? Me refiero a que si saber —aunque sea parcialmente— varias lenguas supone poseer conocimientos implícitos, deberían los docentes estar acostumbrados o aspirar a acostumbrarse a extraer esos conocimientos de sus alumnos para demostrarles, primero, lo que saben —y mejorar de esa manera la autoestima y en consecuencia aumentar la motivación, y segundo, que, si se quiere desterrar el etnocentrismo y los estereotipos, es necesario una actitud activa.

Ya en 1991, Forquin afirmaba lo siguiente: "[La pedagogía intercultural] rompe el etnocentrismo explícito o implícito subyacente históricamente a las políticas educativas asimilacionistas, así como en las de discriminación y exclusión" (1991: 24-25. Traducción propia). Más adelante anuncia los riesgos pedagógicos de este aperturismo, que puede llevar a docentes no advertidos y bien intencionados a (...) deslizarse hacia una especie de folclore "residual", de un eclecticismo blando que conduzca a lo trivial o insignificante. (...) De ahí la necesidad de enseñar ciertas cosas más que otras, y de enseñarlas como valiosas en sí mismas y para todos los alumnos, no sólo para tal o cual grupo (*ibidem*).

### 4.1. Definir conceptos: educación intercultural

Acabamos de ver que el *Marco* es consciente de las ventajas de la conciencia y la personalidad interculturales, pero no da pautas para promoverlas. Por ello, es necesario que reflexionemos sobre este modelo educativo que:

> (...) *propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad* (Sales y García, 1997: 46),

y cuyos objetivos deberían ser los siguientes en consonancia con lo expuesto por Díaz Aguado (2003):

- Favorecer la integración escolar de los alumnos pertenecientes a grupos culturales minoritarios.
- Hacer compatible la igualdad de oportunidades con el derecho a la propia identidad cultural.
- Desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico de alumnos y alumnas.
- Acogerlos de forma incondicional como individuos y no como miembros de un determinado grupo cultural.
- Velar por su seguridad psicoafectiva e introducir elementos propios de las culturas familiares tanto en las actividades escolares, como en la decoración del aula.
- Potenciar su igualdad de oportunidades académicas: estimular al máximo el rendimiento escolar en todos. Tener en cuenta las discontinuidades culturales entre las experiencias cotidianas de los alumnos minoritarios y las que propone el currículum escolar. Planificar adaptaciones curriculares individualizadas sin rebajar los objetivos académicos. Mostrar expectativas positivas respecto a las posibilidades de los alumnos minoritarios.
- Cultivar actitudes interculturales positivas: respetar las distintas formas de entender la vida. Mostrar una actitud empática y de apertura hacia los demás; evitar las expresiones estereotipadas y los prejuicios en relación a los grupos culturales minoritarios.
- Potenciar el sentido crítico hacia todas las culturas, empezando por la propia.
- Trabajar para una identidad cultural personal y positiva.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente distintos, dentro y fuera de los centros educativos, a través del aprendizaje en grupos cooperativos, del diálogo y la resolución de conflictos, de las técnicas y estrategias de comunicación, del aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para participar en las sociedades multiculturales.

En este sentido se manifiestan también Jordán (1996) quien habla de *estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales* (pp. 107-121), o Martínez, Tuts y Pozo (2004), quienes son conscientes de la importancia de las condiciones para que la educación intercultural pueda darse y a lo largo de su libro van dando pautas y haciendo propuestas claramente explicadas e ideológicamente justificadas.

## 5. Reflexión final

Hasta aquí hemos repasado la situación existente en un territorio, Europa, que está poblado por personas pertenecientes a distintas lenguas y culturas. Iniciamos este recorrido presentando las experiencias de un taller en el que se ponía de manifiesto las diferentes percepciones de los "artefactos culturales" sometidos a discusión. Hemos visto cómo la cultura nos condiciona y nos enseña a ver el mundo y a los otros, manifestándose este hecho —entre otras cosas— en el lenguaje: "Todo discurso contiene el punto de vista de quien lo enuncia" (Zarate, 1986: 28). Hemos defendido la interculturalidad como serie de actitudes que ayudan a superar o transformar los conflictos surgidos en la convivencia. Hemos acudido al Marco para encontrar en él sus puntos de vista con respecto a estas actitudes y, si bien las incluye, hemos echado de menos una postura más dirigida a la acción como preconiza en su capítulo 2.1. "Un enfoque orientado a la acción" (p. 9). Por ello, hemos ido más allá y hemos propuesto pasar a la educación como vía activa para construir esas actitudes que se reconocen como útiles, casi imprescindibles, para superar el etnocentrismo. También hemos querido sugerir propuestas para el aula que recogieran las competencias existenciales del documento que nos ocupa y, a ser posible, las trascendiera. El MCER es un documento que reconoce la existencia de un tipo de diversidad: la derivada de hablar varias lenguas y moverse por sus culturas correspondientes, va más allá de lo multicultural y se apropia de lo intercultural. ¡Felicitémonos por ello! Pero busquemos algo más, enseñemos a nuestros alumnos a aprender a adquirir la personalidad intercultural aquí esbozada.

## 6. Propuesta de actividades

A continuación propongo una serie de actividades, probadas en clase y en cursos de formación que tienen como fundamentación los "saberes" del *Marco*. Lo mismo que en la competencia plurilingüe y pluricultural, estas actividades no pertenecen a uno solo de los saberes y, si se analizan bien, se descubrirá que están "contaminadas" de los otros. Por otra parte, están concebidas para clases en las que estén mezcladas personas nativas con personas extranjeras puesto que todas podrán enriquecerse en el intercambio de información.

## 6.1. Saber

Dice el MCER:

Los **conocimientos** declarativos (véase la sección 5.1.1.), se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos).

Implica el conocimiento del mundo. Las divergencias se dan más en el ámbito de lo social que en el de lo físico. La enseñanza debe tener en cuenta qué conocimiento del mundo debe tener o alcanzar el alumnado y no dar por supuesta la homogeneización de ese conocimiento que implica el conocimiento de lo sociocultural y la conciencia intercultural.

Este "saber" tiene que ver con lugares, instituciones, personas y objetos en ámbitos públicos y privados; profesionales y educativos.

### 6.1.1 Actividad relacionada con la familia

Este breve texto, escrito por un estudiante marroquí, nos hace pensar en las diferentes formas en que se concibe el mundo de la familia[8]. Sin duda, Ortí Teruel pidió a sus alumnos que explicaran sencillamente las diferencias que observaban entre las familias españolas y las de sus países de origen. Probemos a hacer lo mismo con nuestros grupos y extraigamos las conclusiones pertinentes.

**Posibles instrucciones:**

- Lee este texto y señala las diferencias de las que habla en relación con la familia española ("aquí" se refiere a España).
- ¿Cómo es tu familia?

> "AQUI la familia es no como nosotros¯ ("ritmo rápido, volumen medio") nosotros la familia más SOLIDARIA¯ tu vives con tu padre¯ tu madre¯ no PODEMOS acepto "por ejemplo"¯ que YO meto mi PADRE en una residencia de viejos o [ancianos]" (Orti Teruel 2004).

**Reflexión**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

---

[8] Extraído de: http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/indice.htm

### 6.1.2. Actividad relacionada con un ámbito público: el campo

**En parejas o pequeños grupos, rellenad esta ficha y luego poned en común los resultados. Elaborad un listado de comentarios del grupo.**

| **Ámbito público: el campo** | | | |
|---|---|---|---|
| Explicación de lo que evoca la palabra | Personas relacionadas con él | Actividades que se realizan | Comportamientos que provoca |
| | | | |
| **Comentarios tras la puesta en común** | | | |

**Reflexión tras la actividad:**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

## 6.2. Saber hacer

Dice el *Marco*:

Las **destrezas** y **habilidades** (véase la sección 5.1.2.), ya sea para conducir un coche, tocar el violín o presidir una reunión, dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea).

Implica las **destrezas sociales**, es decir la capacidad de actuar y comportarse de la forma esperada de acuerdo con los saberes vistos más arriba. Así mismo, **las destrezas de la vida**, o sea realizar acciones rutinarias de la vida diaria. Incluye también **las destrezas profesionales** para lograr el empleo. Y, por último, **las destrezas de ocio.**

Dentro de **las destrezas interculturales**, el Marco incluye los papeles y funciones de intermediario cultural que tendrá que cumplir el alumnado, cómo se le capa-

citará para ello o qué se le exigirá al respecto; las características de las culturas propia y extranjera que tendrá que distinguir, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

### 6.2.1. Actividad relacionada con la mesa[9]

**Individualmente o en grupos de la misma nacionalidad, completad esta ficha. Luego ponedla en común con el resto de la clase y extraed conclusiones.**

| COSTUMBRES EN LA MESA | | | |
|---|---|---|---|
| **En mi país** | **Comiendo en familia** | **Comidas formales** | **Otras posibilidades** |
| Se bebe té con la comida. | No se ponen los codos en la mesa. | No se lleva la boca a la comida, sino la comida a la boca. | El pan redondo del desayuno solo se encuentra en las panaderías por las mañanas. |

**Reflexión tras la actividad:**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

### 6.2.2. Actividad relacionada con la búsqueda de casa

**Preactividad**

Introducir el vocabulario de la vivienda.

Comentar los saludos y las normas de cortesía para dirigirse a desconocidos.

**Actividad**

Preparar en grupos de tres una llamada telefónica para concertar una visita a un piso, o una visita una agencia, o la descripción de una foto o plano de una casa.

Representar delante de la clase ejemplos de cada actividad.

**Postactividad**

Comentar con toda la clase qué cosas han quedado fuera de la llamada. Resaltar el uso correcto de la entonación.

---

[9] Una actividad en el mismo sentido puede encontrarse en Moreno y otros (1999: 135).

**Reflexión tras la actividad:**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

### 6.3. Saber ser

Dice el *Marco*:

La **competencia existencial** (véase la sección 5.1.3.), se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Se incluye en esta competencia: **las actitudes**, es decir apertura e interés hacia personas, ideas, pueblos, etc. La voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales, así como la voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural. **Las motivaciones** intrínsecas y extrínsecas que llevan aparejada la necesidad humana de comunicarse.

**Los valores** éticos y morales. **Las creencias** religiosas, filosóficas o ideológicas.

Y, por último, **los estilos cognitivos** y **los factores de personalidad:** mayor o menor locuacidad, miedo al error, capacidad de iniciativa, rigidez o flexibilidad, autoestima y falta de autoestima, etcétera.

#### 6.3.1. Actividad sobre cómo nos ven[10]

**Leed estos textos y completad el cuadro. Después, comentad en gran grupo cómo os habéis sentido tras leerlo.**

**Texto 1**

> ***Los japoneses consideran España un destino turístico 'inseguro' y un país 'muy rico en tradiciones', según un estudio***
>
> Los nipones tienen una visión de España basada en "estereotipos" como los toros o el flamenco y un 11% ha estudiado español alguna vez MADRID, 2 (EUROPA PRESS)

[10] Una actividad parecida se puede encontrar en Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (2002: 132).

Los japoneses consideran España un destino turístico "inseguro" y un país "muy rico en tradiciones", según revela un informe realizado por el Instituto Gallup para el Instituto de Comercio Exterior de España (ICEX) presentado hoy. Este estudio constata que los nipones tienen una idea de España relacionada, fundamentalmente con los "estereotipos" o "tópicos" más tradicionales, como son "los toros, el flamenco y la pasión", con un 28, 19 y 7% respectivamente. Asimismo, destaca que los atributos más asociados al país son "natural, rural, cálido y seco", y a los españoles, los adjetivos "tradicional, religioso, divertido y perezoso".

En http://www.lukor.com/not-por/0406/02180946.htm

**Texto 2**

Estudio realizado por Pablo Herrero Vega en 2002 que, aunque dirigido al ámbito laboral, se puede aplicar a la clase de E/LE. El repasa los estereotipos de manera pormenorizada atendiendo a diferentes conceptos (espacial, temporal, gestual, individualidad, confianza, etc.). Resaltemos el aspecto general que resume como sigue:

El español es visto como alguien poco serio, de palabra poco fiable, poco trabajador, en quien no se puede confiar y a quien le gusta la fiesta y la diversión. Hay que señalar que España es el primer destino turístico de los franceses que salen de vaciones al extranjero y que la imagen de vacaciones, fiesta, sol y playa está bastante difundida y ha sido incluso promocionada como atractivo turístico.

| Me parece verdad | Creo que es un estereotipo | ¿Podría explicar el estereotipo? | ¿Cómo me he sentido? |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **Reflexiones del grupo** | | | |

**Reflexión tras la actividad:**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

### 6.3.2.Actividad sobre la diversidad

**Antes de leer**

Se divide la clase en parejas o pequeños grupos en función del número.

Se entrega a cada pareja o grupo la información que da Rodari (2001) sobre cada uno de los siete niños.

Se les pide que imaginen su vida recreándola.

Se ponen en común las siete vidas. Y se lee el cuento.

**Después de leer**

Para terminar se pregunta por qué el autor dice que todos son uno. Las ideas pueden apuntarse en la pizarra para después copiarlas en un cartel.

*Uno y siete*

He conocido a un niño que eran siete niños.

Vivía en Roma, se llamaba Paolo y su padre era tranviario. Pero también vivía en París, se llamaba Jean y su padre trabajaba en una fábrica de automóviles.

Pero también vivía en Berlín, y allá se llamaba Kart y su padre era profesor de violonchelo.

Pero también vivía en Moscú, se llamaba Yuri, como el astronauta Gagarin, y su padre era albañil y estudiaba matemáticas.

Pero también vivía en Nueva York, se llamaba Jimmy y su padre tenía una gasolinera.

¿Cuántos he dicho? Cinco: faltan dos

Uno se llamaba Chu, vivía en Shangai y su padre era pescador; el otro se llamaba Pablo y vivía en Buenos Aires y su padre era pintor de brocha gorda. Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Chu y Pablo eran siete, pero eran a la vez el mismo niño que tenía ocho años, sabía leer y escribir e iba en bicicleta sin poner las manos en el manillar. Paolo era moreno, Jean rubio y Kart castaño, pero eran el mismo niño. Yuri tenía la piel blanca y Chu la piel amarilla, pero eran el mismo niño. Pablo iba al cine en español y Jimmy en inglés, pero eran el mismo niño y reían en el mismo idioma.

Ahora los siete son mayores y ya no podrán hacerse la guerra, porque los siete son un solo hombre.

**Reflexión tras la actividad:**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

### 6.4. Saber aprender

Dice el *Marco*:

La **capacidad de aprender** (véase la sección 5.1.4.), moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Incluye las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis), de adaptación a la nueva experiencia, de encontrar, comprender y transmitir nueva información y la capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etcétera).

#### 6.4.1. Actividad para la clase de lengua y de...

Elaboré esta actividad tras una clase en la que los alumnos preguntaron si podía contarles algo sencillo sobre la Guerra Civil y el franquismo. Pensé que podía convertirse en algo que preparasen ellos mismos y que les sirviera como guión para una posible redacción. Hoy en día creo que la actividad podría ser el modelo para que los alumnos preparasen en equipos información sobre algunos hechos relativos a la Historia de sus países.

**Para la expresión oral**[11]

Exponer los hechos "leyendo" el guión. Se pueden usar los pasados o el presente histórico.

**Para la expresión escrita**

Reelaborar el guión introduciendo marcadores discursivos.

**Ampliación de la actividad**

En grupos de trabajo, elaborar un listado de fechas importantes de la Historia de los países presentes en el aula y proceder de la misma manera.

---

[11] De nuevo puede encontrase otra versión sobre la Historia de España en Moreno y otros (1999: 131 y ss.).

| FECHAS DE LA DICTADURA A LA TRANSICIÓN. | |
|---|---|
| 18-7-36; 1-4-39.<br>19-8-36:<br>26-4-37: | GUERRA CIVIL ESPAÑOLA<br>· Muerte de Lorca<br>· Bombardeo de Guernica |
| 1-4-39; 20-11-75: | DICTADURA |
| 20-11-75: | MUERTE DE FRANCO |
| 22-11-75: | CORONACIÓN DE JUAN CARLOS I |
| 3-7-76: | NOMBRAMIENTO DE ADOLFO SUÁREZ COMO PRESIDENTE PROVISIONAL |
| 15-6-77: | PRIMERAS ELECCIONES DEMOCRÁTICAS. Triunfo de UCD (Unión de Centro Democrático). Adolfo Suárez, Presidente. |
| 6-12-78: | LA CONSTITUCIÓN ® FIESTA NACIONAL |
| 29-1-81: | DIMISIÓN DE ADOLFO SUÁREZ |
| 23-2-81: | INTENTO DE GOLPE DE ESTADO. Teniente Coronel Tejero. |
| 25-2-81: | ELECCIONES INTERNAS. Elección de Calvo Sotelo. |
| 9-12-81: | ADHESIÓN DE ESPAÑA A LA OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte). |
| 28-10-82: | SEGUNDAS ELECCIONES GENERALES. Triunfo por mayoría absoluta del PSOE (Partido Socialista Obrero Español). Felipe González, presidente. |
| 12-6-85: | FIRMA DEL TRATADO DE ADHESIÓN A LA CEE |
| 1-1-86: | ENTRADA DEFINITIVA DE ESPAÑA EN LA CEE |
| 12-3-86: | REFERÉNDUM SOBRE LA PERMANENCIA EN LA OTAN |
| 22-6-86: | TERCERAS ELECCIONES GENERALES Triunfo en minoría del PSOE. Pactos de gobernabilidad con partidos nacionalistas catalanes y vascos. |

**Reflexión tras la actividad:**

- Tipo de alumnado al que se podría dirigir.
- Nivel al que se puede aplicar.
- Preguntas de reflexión que se podrían hacer.
- Valoración de la actividad.
- Posible continuación de esta actividad.

Quisiera terminar este artículo con una cita que Fátima Mernissi incluye en su último trabajo *Un libro para la paz* (2004: 34):

*El imán Qusahairi, un sufí del siglo XI, (...) predicaba que sin conocer nunca a un extranjero, jamás descubriremos quiénes somos: "El viaje (safar) consiste en descubrir los valores éticos internos de uno mismo".*

## 7. Bibliografía citada en este artículo


ABDALLAH-PRETCEILLE, M. y PORCHER, L. (2001), *Éducation et communication interculturelle*, París, PUF (1996).

BARÁIBAR LÓPEZ, J. M. (2005), *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Madrid, Libros de la Catarata, CIDE, FETE-UGT.

CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, MECD y Anaya. Disponible también en versión electrónica: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/.

DÍAZ AGUADO, M. T. (2003), *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Anaya.

FORQUIN, J. CL. (1991), "Justification de l'enseignement et relativisme culturel", *Revue Française de Pédagogie*, 97, pp. 71-97.

GEERTZ, C. (2000), *La interpretación de las* culturas, Barcelona, Gedisa.

GÓMEZ LARA, J. (2004), *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales,* Madrid, Catarata, CIDE. FETE-UGT.

HERRERO VEGA, P. (2002), "Estudio de las relaciones laborales entre franceses y españoles", en M. PÉREZ GUTIÉRREZ y J. COLOMA MAESTRE (Eds.), *El español lengua del mestizaje y la interculturalidad, Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE,* Murcia, Universidad de Murcia, pp. 447-457.

JORDÁN, J. A. (1996), *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Barcelona, CEAC.

LÉVI-STRAUSS, C. (1996), *Raza y cultura,* Madrid, Cátedra (1952).

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000), *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad.* Madrid, Catarata.

MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. y POZO, J. (2004), *Formación en Educación Intercultural para asociaciones juveniles*, Prólogo de Sami Naïr, Madrid, Consejo de la Juventud

de España. Disponible en: http://www.cje.org/publicaciones.nsf/docs/623DLJISAZ!opendocument.

MERNISSI, F. (2004), *Un libro para la paz,* Barcelona, El Aleph.

MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2002), *Avance básico,* Madrid, SGEL.

MORENO, C. y otros (1999), *Actividades lúdicas para la enseñanza del español,* Madrid, SGEL.

ORTÍ TERUEL, R. (2004), *Estudio de la competencia intercultural partir del análisis sociocultural de Interacciones Orales Con Araboparlantes*, Universidad de Barcelona. Disponible en: Http://Www.Um.Es/Tonosdigital/Znum8/Estudios/16-Publicroberto.Htm

PLOG, F. y BATES, D. (1990), *Cultural Anthropology,* Nueva York, Alfred Knopf.

RODARI, G. (2001), *Álbumes ilustrados*, Madrid, SM.

RUIZ DE LOBERA, M. (2004), *Metodología para la formación en educación intercultural,* Madrid, Libros de la Catarata, CIDE, FETE-UGT.

SALES, A. y GARCÍA, R. (1997), *Programas de Educación Intercultural,* Bilbao, Desclée De Brouwer.

TUSÓN, J. (1996), *Los prejuicios lingüísticos,* Barcelona, Octaedro.

ZARATE, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, París, Hachette.

## 8. Bibliografía recomendada

AGUILERA REIJA, B. y otros (1996), *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos,* Madrid, Editorial Popular.

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

COLECTIVO AMANI (1994), *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos,* Madrid, Editorial Popular.

COLECCIÓN "CUADERNOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL" (2004), serie de monográficos sobre distintos aspectos de la educación intercultural, Catarata, Madrid, CIDE y FETE-UGT.

DENIS, M. y M. MATAS (2002), *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas,* Bruselas, De Boeck & Larcier.

IGLESIAS, I. (2004), "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=470

— (1999), "Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo", *Boletín* de ASELE, mayo 1999, pp.13-23.

LÓPEZ GARCÍA, M. (2001), "Puntos de vista sobre el proceso de adquisición de la competencia cultural", *Frecuencia-L*, n.º 18, pp. 11-14.

MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. y J. POZO (2004), *Formación en Educación Intercultural para asociaciones juveniles*. Madrid, Consejo de la Juventud de España. Disponible en: http://www.cje.org/publicaciones.nsf/docs/623DLJISAZ!opendocument

MARTÍNEZ TEN, L., TUTS, M. y J. POZO (2003), "Queríamos trabajadores y vinieron personas: Actividades para practicar la interculturalidad en el aula", *Carabela*, nº 54, pp. 71-102.

MARTÍNEZ TEN, L., LEAL, C., y S. BOSCH (Eds.) (2001), *El viaje de Ana. Historias de inmigración contadas por jóvenes,* Madrid, Consejo de la Juventud de España. Disponible en: http://www.cje.org/index.html

MIQUEL, L. (1999), "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", *Carabela*, n.º 45, pp. 27-46.

MORENO GARCÍA, C. (2004a), "Ellos y nosotros: la lengua como elemento de exclusión o de inclusión. Un ejemplo: la prensa". Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=142

—C. (2004b), "Español como lengua extranjera en el contexto escolar: una fórmula para la convivencia", en VVAA, *La formación del profesorado en Educación Intercultural,* Catarata, Madrid, CIDE y FETE-UGT, pp. 148-180.

— (2004c), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua,* Madrid, Catarata, CIDE y FETE-UGT.

— (2003), "La lengua en la escuela. ¿Analfabetismo emocional", *Aula intercultural.* Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/conocer/herramientas/index.html

— (2000), "Conocerse para respetarse. Lengua y Cultura, ¿elementos integradores?", *Especulo.* Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html

NAÏR, S. (2001), *La inmigración explicada a mi hija,* Barcelona, Debolsillo.

OLIVERAS, À. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos,* Madrid, Edinumen.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Madrid, SGEL.

WESSLING, G. (1999), "Didáctica Intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula", en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV,* Colección Expolingua, Cuadernos Tiempo Libre, Madrid, pp. 267-281.

VVAA (2002), *Carabela*, n.º 51, monográfico dedicado a la Lingüística Contrastiva en la enseñanza de ELE (I), Madrid, SGEL.

— (2002), *Carabela*, n.º 52, monográfico dedicado a la Lingüística Contrastiva en la enseñanza de ELE (II), Madrid, SGEL.
— (2003), *Carabela*, n.º 53, monográfico dedicado a la enseñanza del español como LE/L2 a inmigrantes, Madrid, SGEL.
— (2004), *Carabela*, n.º 54, monográfico dedicado a la interculturalidad y la enseñanza del español como LE/L2, Madrid, SGEL.