

Hacia una interculturalidad crítica en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Lola Estañ
Español en Situ (Sevilla, España)
coordinacion@spanishinsitu.com

*Lo mejor del mundo está en la cantidad de mundos que contiene
(Eduardo Galeano)*

En las últimas décadas, *la interculturalidad* se ha convertido en discurso obligado en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, y aunque la mayoría de los profesores reconoce la importancia del componente cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la incorporación efectiva en las aulas del tratamiento de la diversidad desde perspectivas interculturales todavía está muy lejos de lo deseable.

En este artículo nos detenemos en abordar el actual tratamiento de lo cultural en la enseñanza de ELE para después pasar a analizar el propio concepto de *interculturalidad*, profundizando en las paradojas que han ido surgiendo en la aplicación del término y deteniéndonos en algunos de los retos más apremiantes ante los que nos enfrentamos a la hora de intentar trabajar los aspectos interculturales en el aula.

1. LO CULTURAL EN LA DIDÁCTICA DE ELE. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las culturas trabajan como la madera verde y no constituyen nunca totalidades acabadas (por razones intrínsecas y extrínsecas); y los individuos por simples que se los imagine, no lo son nunca lo bastante como para no situarse con respecto al orden que les asigna un lugar. (Marc Augé).

El papel de la cultura en la enseñanza de LE se ha enfocado de forma diversa tanto teórica como pedagógicamente. En términos generales se ha pasado de la irrelevancia de lo cultural para el estudio de las estructuras del sistema (métodos tradicional y estructuralista), a un modelo de corte eminentemente sociocultural (enfoques nocio-funcional y comunicativo) en el que los fenómenos lingüísticos solo adquieren sentido cuando se estudian sobre la base más amplia de la cultura de la que emergen y a la que remiten de un modo u otro.

El interés creciente por los estudios culturales ha venido propiciado por la intensificación, en las últimas décadas, de los efectos de un mundo cada vez más globalizado. Los flujos migratorios, la coexistencia de diferentes culturas en los mismos

espacios geográficos (*multiculturalidad*), la globalización tecnológica y la apremiante necesidad de entender al *otro* y su cultura, ha obligado al discurso de la postmodernidad en el que nos movemos, a reflexionar una y otra vez sobre los fenómenos culturales y sobre el modo en que estos condicionan nuestras múltiples y variadas interacciones (personales, empresariales, económico-políticas, etc.).

En el aula de LE, hasta la emergencia y posterior evolución de los enfoques comunicativos, el tratamiento de los aspectos culturales se daba de manera aislada y solía asociarse con saberes enciclopédicos transmitidos secularmente; arte, acontecimientos históricos, obras literarias, ritos y tradiciones, etc. Productos, objetos y actos sacralizados que habían entrado a formar parte del panteón de la alta cultura de los distintos estados-nación. Se trataba de una concepción de lo cultural restringida, en la que generalmente solo había lugar para el refinamiento, la apreciación de las manifestaciones artísticas tradicionales, el folklore y el reconocimiento selectivo de un pasado a menudo idealizado y desproblematizado. La aparición de la llamada *competencia comunicativa* (Hymes, 1972) y el afán por desarrollar en el aprendiz la capacidad para interactuar en distintas situaciones de comunicación, posibilitó un cambio en la interpretación de lo cultural, que puede explicarse como el paso de un paradigma estático, hegemónico y monológico del fenómeno a otro más cambiante, dialógico y plural a la luz del cual interpretar la construcción activa de significados que subyace tras toda interacción comunicativa.

El lenguaje, además de ser una actuación individual concreta, es uno de los instrumentos más poderosos para el proceso de socialización que estamos obligados a realizar si queremos tener éxito en la comunidad sociocultural a la que pertenecemos. Toda lengua puede ser vista como el sedimento histórico de la influencia ejercida por la cosmovisión de las distintas generaciones, grupos sociales y comunidades culturales que hablan dicha lengua sobre la conceptualización semántica de la realidad externa (Díaz Rojo, 2004). Por eso, hablar de lengua significa también hablar de su cultura. Sin embargo, esta relación de interdependencia no siempre ha sido tenida en cuenta por los estudios del lenguaje. De hecho, la lingüística teórica tradicional, en su empeño por autolegitimarse como una disciplina científica más, vivió durante mucho tiempo de espaldas a dicha evidencia, dedicándose casi exclusivamente a la formulación y disección de categorías taxonómicas consideradas al margen de las condiciones reales de producción del propio objeto de estudio.

Precisamente como reacción a los excesos idealizadores tanto del modelo físico-materialista del estructuralismo como del inmanentismo de corte psicológico del

generativismo chomskyano, se produce, a partir de la segunda mitad del siglo XX un cambio epistemológico que viene a llamar la atención sobre la conveniencia de reconsiderar los límites del objeto de estudio lingüístico, incorporando la dimensión social y comunicativa del lenguaje. Desde esta nueva orientación, las lenguas ya no son consideradas simples sistemas de codificación cifrados en una gramática determinada, más bien se asume el carácter complejo y dinámico del lenguaje y su dependencia de las condiciones impuestas por la propia dinámica de la comunicación y por otros tantos factores de tipo extralingüístico. Especial atención merece dentro del giro comunicativo, por la importancia que tendrá para la didáctica de lenguas, la *etnografía de la comunicación*, vertiente de la antropología lingüística que estudia el uso del lenguaje por parte de grupos situados en contextos específicos de comunicación y que poco a poco fue derivando en los *estudios del discurso* (o *análisis del discurso*), corriente interdisciplinar que investiga el uso real y efectivo de la lengua en uso a través de las relaciones en el continuo lengua-pensamiento-sociedad.

La didáctica de lenguas adoptó muy pronto el marco teórico del análisis del discurso para defender un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el carácter instrumental y social del lenguaje. La necesaria inclusión del componente sociocultural en el desarrollo de *la competencia comunicativa*, obligó a la reformulación de lo que debía entenderse por cultura desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas.

El concepto de cultura manejado por la actual didáctica de lenguas posee un marcado carácter interdisciplinar que se nutre de las aportaciones de disciplinas como la pragmática, la antropología cultural, la sociología, la psicología, la socio-semiótica o la filosofía, entre otras. No podemos entrar aquí en un análisis detallado y diferencial de las aproximaciones metodológicas, contextos discursivos y narrativas disciplinares generadas en el seno de cada una de ellas a propósito del propio concepto, por lo que nos limitamos a sintetizar las instancias más relevantes en las que ha cristalizado ese cambio interpretativo del que hablábamos, y que a nuestro juicio, serían las siguientes:

-La cultura ya no se identifica solo con el conjunto de obras, productos y acontecimientos heredados y legitimados por una tradición hegemónica específica. Más que a un bloque monolítico, cerrado e inmutable de saberes predeterminados y asumidos prerreflexivamente, alude a una serie de hábitos cotidianos, creencias, actitudes e ideaciones sobre la vida, compartidos por los miembros de un grupo, y en virtud de los cuales estos consiguen operar eficazmente en la sociedad a la que pertenecen (Goodenoug, 1957).

-Como consecuencia de lo anterior, las culturas suelen presentarse a modo de fichas de clasificación de la realidad basadas más en convicciones (filosóficas, morales, éticas, estético-simbólicas) que en saberes (Porcher, 1988). No obstante, esto no las convierte en colecciones fortuitas y arbitrarias de costumbres, símbolos y creencias. Toda configuración sociocultural está integrada por una serie de sistemas pautados e interconectados. Si cambia una parte del sistema, las otras también se transforman. Pensemos por ejemplo en el cambio político y económico vivido en España durante la segunda mitad del siglo pasado. La llegada de la democracia, el desarrollo económico, la incorporación de la mujer al mundo laboral y la ley del divorcio (entre otro orden de cosas) no solo influyeron en las actitudes y comportamientos relacionados con el trabajo, el matrimonio, la familia, las relaciones de pareja, etc; sino que también modificaron la moral social dominante, haciéndola más flexible y plural.

-La cultura no es una cualidad inherente de los individuos, sino que es aprendida y compartida en comunidad. El aprendizaje cultural elaborado es exclusivo de los homínidos, es universal (todo el mundo tiene cultura) y constituye la razón principal de la adaptabilidad humana (Kottak, 2006). El proceso consciente e inconsciente mediante el cual los seres humanos aprendemos una cultura se denomina *enculturación* y es fruto de una interacción continua con el grupo; adquirimos la cultura observando, escuchando, imitando, conversando y negociando con los otros. Nuestro papel en este proceso de aprendizaje es doble; como receptores culturales y como agentes enculturadores. Aprendemos culturas y al mismo tiempo actuamos como transmisores de una tradición cultural específica.

-Toda cultura es inabarcable y nadie puede poseerla en su totalidad. De hecho, cada individuo representa de modo sintético (y siempre problemático) a la cultura a la que pertenece, pero sobre todo, evidencia una serie de variables en función de su sexo, procedencia, profesión, ideología, religión, estilo, etc., que nos permitirían hablar de *intraculturalidad* (Peñamarín, 2006), entendida esta como ese espacio interno en el que confluyen y se superponen las diferentes opciones que cada persona aporta desde su particular bagaje cultural.

-La relación entre la cultura y el individuo es la de una reciprocidad continua. *La teoría de la práctica* (Ortner, 1984) reconoce que todos los individuos tienen diferentes motivaciones e intereses, así como distintos grados de poder e influencia. El sistema condiciona y determina al individuo, modelando el modo en que este experimenta y responde a los eventos externos. Pero al mismo tiempo, el individuo, a través de sus

acciones (conversiones particulares de los mensajes culturales interiorizados) interfiere en la transformación del mundo en el que vive.

-Cada cultura se caracteriza por la permeabilidad y la porosidad de su estructura, lo que le permite adoptar e integrar elementos de otras culturas con las que entra en contacto a través de la mezcla, la difusión, el préstamo y la contaminación. Desde ciertas perspectivas semióticas (Abril, 2009), hablar de cultura significa hablar de una discursividad ilimitada y dialógica, puesto que:

Lo que aprendimos de Bajtin es que no hay lenguaje social ni código cultural plenamente homogéneo, autóctono ni determinado por su propia y exclusiva racionalidad. La contaminación, el criollismo de los discursos, lejos de ser una distorsión, una desviación de la *semiosis*, es su manera propia de darse: a fin de cuentas esta concepción trata de hacer justicia, también, a una historicidad de discursos y lenguajes que solo puede entenderse como conmixión, como interpenetración sucesiva y continua, a lo largo del tiempo, de fragmentos de (otras) lenguas y culturas en la (siempre relativamente) propia (Abril, 2009:143).

-Dinamitación del trinomio *lengua-cultura-nación*. Los límites entre una cultura nacional y otra internacional son cada día más difusos, hasta el punto de que la tradicional idea de un hablante nativo vinculado a una cultura nacional se ha convertido en una falacia (Kramsch, 1998). La asociación lengua-cultura-país surge con la creación de los estados-nación en el siglo XIX, cuando los conceptos *lengua* y *cultura* empiezan a instrumentalizarse políticamente como poderosos símbolos identitarios para la legitimación nacional de los distintos estados emergentes. Pero lo cierto es que, hoy por hoy, los hablantes suelen ser vistos como personas dotadas de una serie de habilidades (lingüísticas, culturales, interpretativas) que van adquiriendo y perfeccionando a lo largo de la vida y gracias a las cuales son capaces de interactuar en diversos contextos lingüísticos y socioculturales.

-Las culturas no son totalidades autorreferidas, estáticas y homogéneas (Amorós, 2008). Y tan importantes como los supuestos compartidos, son en ellas las desafecciones, desajustes, desarraigos y tensiones. Los seres humanos no nos limitamos a ser meros agentes de una reproducción sociocultural específica, lo somos también de la revisión de los códigos culturales heredados. En nuestra particular interacción con la cultura, no solemos comportarnos de forma programada, obedeciendo ciegamente las reglas de la tradición. Más bien reaccionamos activa y creativamente: manipulando, interpretando, atenuando o enfatizando los patrones culturales según nuestras propias inclinaciones.

Hasta aquí, una mirada rápida a ese estado de cosas al que solemos hacer referencia al hablar de cultura. Nos detenemos ahora en analizar sus repercusiones en la didáctica de ELE.

Aunque el Consejo de Europa venía trabajando desde 1971 en la investigación del análisis funcional de la lengua y en el desarrollo de programas de aprendizaje más comunicativos (como fue el proyecto *Lenguas vivas*), el punto de inflexión en lo que a los componentes culturales se refiere podríamos situarlo en 2001, con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante *MCER*) cuyo eje articulador es el desarrollo de una *competencia plurilingüe y pluricultural* que nos capacite para abordar los retos comunicativos de nuestras modernas y globalizadas sociedades. El *MCER* destaca la relevancia para el alumno del conocimiento sociocultural (5.1.1.2), ya que es muy probable que no se encuentre entre su experiencia previa y que cuando aparezca esté contaminado y distorsionado por los estereotipos.

Ya en el ámbito de ELE, Miquel y Sans (2004) reivindicaron que la competencia cultural era una parte indisociable de la competencia comunicativa y que a la hora de tener en cuenta lo cultural en nuestras clases deberíamos ser conscientes de que toda cultura incluye una serie de fenómenos variados (más o menos relevantes para el proceso de aprendizaje de una LE) que podrían clasificarse en:

- *Cultura con mayúsculas*: datos y fechas históricas relevantes, autores consagrados, configuraciones políticas y geográficas.
- *Cultura a secas*: espacio central, común y esencial a todos los hablantes de una lengua donde se insertan los elementos culturales explícitos e implícitos que nos permiten interactuar eficazmente.
- *Kultura con k*: argot, aspectos sociales y culturales para identificar adecuadamente a nuestro interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a sus particularidades.

Para las autoras, los esfuerzos didácticos deberían ir encaminados a un mayor tratamiento de esa *cultura a secas*, gracias a la cual los estudiantes serán capaces de interpretar adecuadamente la nueva realidad sociocultural a la que están accediendo, al tiempo que se irán haciendo con la información oportuna (léxico, funciones, intercambios ritualizados, expectativas de los interlocutores, comportamientos no verbales, pautas comunicativas sistematizadas, uso del espacio y del tiempo, conductas gestuales codificadas, etc.) para interactuar con éxito en las distintas situaciones

sociales. Además, solo un buen control de esa parte central de la cultura les permitirá acceder con cierta garantía de éxito a lo que ellas denominan la “dialectología cultural” (*la cultura con mayúsculas y la cultura con K*).

En 2006, la concreción de los Niveles de Referencia para el Español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC*) contribuyó al enriquecimiento del componente sociocultural, el cual está descrito y clasificado en los inventarios *Referentes culturales (conocimientos generales de España e Hispanoamérica, acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente y productos y creaciones culturales del patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica)* y *Saberes y comportamientos socioculturales (Condiciones de vida y organización social, Relaciones interpersonales, Identidad colectiva y estilo de vida)*. En los *Referentes culturales* lo que se pretende es dar a conocer a los alumnos algunos aspectos fundamentales que les ayuden a comprender cómo se han ido configurando las diferentes identidades históricas y culturales de las comunidades a las que acceden a través del aprendizaje de la nueva lengua. Los saberes, por su parte aluden a conocimiento declarativo relativo a categorías y formas de organización de la vida cotidiana y llevan asociados una serie de creencias y valores que dan cuenta de los efectos de esos contenidos entre los miembros de esa sociedad. El *PCIC*, nos indica que los inventarios ni están cerrados ni aspiran a la exhaustividad porque se parte de la convicción de que las culturas no son categorías estancas, sino que están sujetas a los múltiples cambios (históricos, sociales, políticos, económicos, etc.) sufridos en cada comunidad y pone de manifiesto el interés que puede tener, en un segundo nivel de concreción curricular, la investigación, recopilación y tratamiento pedagógico de datos que permitan ir componiendo una visión actualizada de las situaciones socioculturales de los distintos países de habla hispana, atendiendo siempre a las necesidades de los alumnos y a las situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, para los estudios lingüísticos de corte funcionalista, la producción de lengua y cultura (y su subsiguiente relación de interdependencia) parece obedecer a un arraigado principio mental y estructural: la imperiosa necesidad de aprehender la realidad que nos rodea y de representarla en sistemas simbólicos con los que integrarnos en nuestras comunidades de origen. La didáctica de LE ha asumido, al menos a nivel teórico, esa estrecha relación entre lengua y cultura, es decir, entre la creación de determinados mensajes lingüísticos y la base cultural que los posibilita y sobre la que se regula toda negociación de sentido (Kramersch, 1988). Una base cultural abierta, flexible,

inacabada y provisional, adquirida y compartida de forma compleja y siempre a la espera de ser construida y reconstruida por consensos y disensos varios. O por decirlo en palabras de Bauman (2002):

Dominar una cultura implica dominar una matriz de posibles permutaciones, un conjunto nunca completamente en marcha y siempre lejos de estar completo, en vez de tratar con una colección finita de significaciones a través del arte de reconocer sus soportes. Lo que aglutina los fenómenos naturales en el seno de una cultura es la presencia de esa matriz, una invitación constante al cambio, y no su carácter sistémico, es decir, en ningún caso la petrificación de algunas elecciones (“normales”) y la eliminación de otras (“desviaciones”) (Bauman, 2002:50).

2. RETOS Y PARADOJAS DE LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL DE ELE

Hacer como si no se viera la diferencia entre los colores de la piel, entre los sexos, entre los acentos, entre la sonoridad de los nombres equivale a veces a disimular y perpetuar injusticias seculares. Y, a la inversa, tener en cuenta de forma sistemática y explícita los caracteres distintivos contribuye a anclar a las personas en su pertenencia y a encerrarlas en sus clanes respectivos.
(Amin Maalouf)

El enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas aspira a desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes, esto es, la habilidad de interactuar adecuadamente y de manera flexible con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas (Meyer, 1991), poniendo especial énfasis en que esas interacciones se den en un marco de respetuoso diálogo igualitario. Y es precisamente aquí donde encontramos uno de los mayores retos a la hora de trabajar la competencia intercultural en el aula; la necesidad de crear un espacio para el diálogo constructivo, la inclusión crítica de *lo otro* en nuestro mundo de representaciones a través del distanciamiento crítico de *lo nuestro*, la superación del cliché, el prejuicio, el etnocentrismo, el juicio rápido y el estereotipo a favor de un análisis profundo y serio de lo diferencial que redunde en el respeto mutuo y en el reconocimiento positivo de la diversidad. El *MCER*, consciente de este reto, y adoptando el modelo de Byram (1997), incorpora los componentes interculturales en todas las competencias generales del alumno y el *PCIC*, por su parte, dedica un inventario completo a las *Habilidades y actitudes interculturales*, las cuales son divididas en:

1) *Configuración de una identidad cultural* que permita al alumno tomar conciencia de la carga de filtros y estereotipos involucrados en sus percepciones e interpretaciones de otras culturas en clave etnocéntrica o sociocéntrica.

2) *Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales*: especificación de las operaciones cognitivas para captar, elaborar, interiorizar, ensayar y activar estratégicamente el conocimiento necesario para las vivencias interculturales así como de las actitudes para orientar la disposición personal del alumno hacia la empatía, la curiosidad, la flexibilidad, el distanciamiento, la tolerancia a la ambigüedad, etc.

3) *Interacción cultural*: actualizar, poner en juego, evaluar, corregir y ajustar conocimientos declarativos (culturales, lingüísticos y socioculturales), destrezas (prácticas, pragmáticas e interculturales) y actitudes (empatía, sensibilidad, apertura, etc.) en el transcurso de las interacciones con personas, hechos o productos de otras culturas .

4) *Mediación cultural*: negociación de significados, correcta interpretación de hechos y productos culturales, erradicación de malentendidos y neutralización de conflictos culturales.

Tanto el *MCER* como el *PCIC* insisten en colocar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, reiterando que el principal objetivo es el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural. Parece evidente pues que para alcanzar dicho objetivo es necesario que los profesores hayamos atendido previamente al desarrollo de nuestra propia conciencia intercultural, ya que como Gil y María (2011) apuntan:

[...] sería muy simple y naif pensar que los docentes, de la noche a la mañana, como tocados por una varita mágica, nos convertimos en personas más tolerantes, sensibles a las diferencias con los otros, mediadores en conflictos, observadores imparciales de la realidad, con un carácter autocrítico... Las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los tipos de personalidad de los profesores juegan un papel decisivo en el desarrollo de las clases (Gil y María, 2011:21).

Tal y como revelan diversos estudios (LACE, 2007; Gil y María, 2011), el reconocimiento de la competencia intercultural es prácticamente unánime entre el profesorado de ELE, sin embargo, en términos prácticos, la integración de las habilidades interculturales en las aulas no ha alcanzado la presencia deseada y una gran parte de los docentes, sigue enfocando lo cultural como conocimiento que debe ser adquirido más que como desarrollo de valores y actitudes. Por lo que respecta a los materiales didácticos, aunque desde la publicación del *MCER* y del *PCIC* las editoriales

especializadas han hecho un esfuerzo considerable por incorporar actividades y dinámicas con objetivos de naturaleza intercultural, estas todavía son insuficientes. En este sentido, uno de los retos más apremiantes es la formación intercultural de los profesionales de ELE (profesorado, autores de materiales, formadores de profesores) para que paulatinamente seamos capaces de pasar de una formación informativa de lo cultural a otra más formativa y vayamos tomando conciencia de que formar hablantes interculturales es una tarea que requiere no solo de conocimientos sino también (y principalmente) de una serie de procedimientos actitudinales, cognitivos, emocionales y éticos que hay que promover en el aula.

El IC (2012) ha publicado recientemente las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, un valioso documento a partir del cual orientar el futuro desarrollo de acciones formativas. Entre las 8 competencias que tratan de describir el perfil del profesor competente está la de facilitar la comunicación intercultural a través de subcompetencias como: adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural, promover el desarrollo de la competencia intercultural de su alumnado y desarrollar la suya propia a través de procedimientos de introspección, análisis, reflexión e interpretación que le permitan interactuar y mediar en encuentros interculturales. (I.C, 2012: 19). Como punto de partida, consideramos que el inventario que nos ofrece el *PCIC* de las *habilidades y actitudes* interculturales constituye una muy buena referencia para la elaboración de unidades de aprendizaje y de tareas diversas (simulaciones, juegos de roles, proyectos etnográficos, etc.) que, a través de la comparación y el análisis crítico de los modos de hacer, ser y sentir de las culturas de origen y las culturas meta contribuya al desarrollo de la competencia intercultural tanto de alumnos como de profesores. Por otra parte, el análisis de la perspectiva intercultural en educación es de naturaleza compleja, multidimensional y transversal y no puede reducirse al uso instrumental del concepto, sino que debe tener en cuenta los diferentes sentidos que adquiere como proyecto epistemológico, político, cultural y formativo. Por eso, me gustaría detenerme brevemente en algunas de las paradojas que entraña el propio concepto de interculturalidad y que no deberíamos perder de vista a la hora de pensar la diversidad. Me refiero a las confusiones provocadas tras el postmoderno relativismo cultural y a los peligros del eurocentrismo y el occidocentrismo.

El término *interculturalidad* surgió para contrarrestar los efectos negativos de su precedente más inmediato, la *multiculturalidad*, que, a pesar de que en un principio se

utilizó para referirse al hecho sociohistórico de la convivencia de distintas culturas en las mismas áreas geográficas, pronto fue derivando hacia la instauración de tesis normativas y políticas de consenso (*multiculturalismo*) que si bien abogaban por la convivencia pacífica y respetuosa entre culturas acabaron por legitimar desigualdades estructurales y relaciones de poder y dominación encubiertas. Algunos autores incluso, han llegado a sostener que el multiculturalismo no es más que una nueva forma de imperialismo; la argucia que la razón imperialista occidental ha ideado para conservar su hegemonía cultural (Bordieu y Wacquant, 2001), la ideología del capitalismo global, que desde una posición eurocentrista y condescendiente, al afirmar su respeto al otro segregándolo en sus particularismos culturales, lo que en realidad promueve es un “racismo con distancia” (Zizek, 1998). Más allá de las críticas que puedan formularse, una de las principales convicciones del *multiculturalismo* (o *política del reconocimiento*) es la de que si aspiramos a crear una sociedad respetuosa y tolerante con la diferencia, ante todo urge frenar y minimizar el *etnocentrismo*. Como es bien sabido, la tendencia a considerar superior la cultura propia y a aplicar los propios valores culturales para evaluar y juzgar el comportamiento de los otros es un universal cultural. Todos solemos interpretar etnocéntricamente (voluntaria o involuntariamente) y tendemos a pensar que las explicaciones, opiniones y costumbres que nos resultan familiares son ciertas, correctas y adecuadas moralmente, evaluando cualquier comportamiento diferente como extraño, inferior o simplemente salvaje. Ser consciente de ello, es ya un paso importante para acercarnos a otras culturas desde el respeto y la tolerancia (Cabrera y Estañ, 2010).

Frente al etnocentrismo, el *multiculturalismo* se construye sobre el relativismo cultural, que respalda la idea de que toda cultura debe ser analizada en función de sus propios patrones y referentes de sentido y postula la imposibilidad de establecer puntos de vista únicos o universales a la hora de interpretar los actos culturales. La polémica surge cuando desde ciertas posturas relativistas se entiende que la coexistencia pacífica entre culturas pasa también por evitar juzgar las prácticas culturales generadas en el seno de cada una de ellas, llegando incluso a defender la tesis de que cualquier convicción moral (por el hecho de poseer su propia inteligibilidad inmanente) es igual de buena y válida que las demás. El problema es que, el relativismo cultural mal entendido y llevado al extremo, constituye también una fuente de conflictos, ya que puede servir como justificación de cualquier comportamiento cultural, sin tener en cuenta los aspectos éticos o morales del mismo. Para no caer en esto sería recomendable

diferenciar el relativismo cultural del relativismo moral y entender el primero como un relativismo metodológico, es decir, como un sistema de aproximación a la realidad propio de cualquier ciencia social, y no como una justificación ética o moral de un hecho cultural (Cabrera y Estañ, 2010). El sociólogo italiano Germani (1968) lo explica de este modo:

La ciencia trata de explicar y buscar causas, pero no de justificar. Podemos explicar o tratar de explicar por qué fueron asesinados seis millones de judíos en Alemania, pero tal explicación, o sea el análisis de los mecanismos sociológicos, psicológicos y otros que produjeron ese hecho, nada dice acerca de la validez moral del hecho mismo. El relativismo metodológico de la ciencia no puede emplearse para fundamentar el relativismo ético (Germani, 1968: 251-252).

La principal paradoja del *multiculturalismo* fue que, al tratar de promover el respeto entre culturas que conviven pero no se interpelan contribuyó al estancamiento y aislamiento de los distintos colectivos culturales, negando la inevitable conflictividad sobre la que se construye la verdadera diversidad y propiciando una sobrecarga de insolidarias y autorreferenciales mónadas culturales. Para reparar esta paradoja y posibilitar un diálogo entre culturas lo más igualitario, justo y simétrico posible nace la *interculturalidad*, entendida como un proceso dinámico de naturaleza social en el que se anima a los participantes a ser conscientes de su interdependencia (Aguado, 1991). Este enfoque tampoco ha estado exento de críticas, y no son pocos los que apuntan que bajo la bienintencionada e idílica mirada del diálogo intercultural de vocación universalista y transcultural, lo que en realidad encontramos es un nuevo dispositivo de control diseñado para responder a los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes. Walsh (2010), por ejemplo, desde los estudios decoloniales, señala que la interculturalidad, tal y como ha sido tratada hasta ahora, se fundamenta en un humanismo de nuevo cuño, un humanismo de lo diverso que al humanizar el neoliberalismo y la globalización deja sin desbloquear el eurocentrismo y el colonialismo del conocimiento y del capital, de manera que lo que se perfila como un factor de desarrollo de la sociedad sustentado en valores como la inclusión, la democracia, la tolerancia y el respeto a la diversidad, en el fondo no es más que un mecanismo de cohesión y control social para obviar los conflictos y garantizar la estabilidad social con la que seguir favoreciendo la acumulación de capital. Según la autora, este modelo intercultural se asienta en dos perspectivas complementarias: una relacional y otra funcional. La primera hace referencia al contacto e intercambio entre culturas, independientemente de las condiciones de igualdad o desigualdad en las que

dicho contacto sea establecido, pasando por alto, minimizando u ocultando la conflictividad y los contextos de poder y dominación de la relación. La segunda, parte del reconocimiento de la diversidad para incluir a los excluidos del sistema e insertarlos en el interior de la estructura social establecida, pero sin tocar las causas de la asimetría, la desigualdad y la exclusión social. No cuestiona las reglas del juego, es funcional al modelo social vigente y por tanto compatible con la lógica del neoliberalismo existente (Tubino, 2005).

Quizá todas estas ideas puedan parecer excesivamente teóricas y un tanto ajenas a nuestro quehacer docente, pero creemos que deben estar presentes (aunque solo sea a modo de sospechas o interrogantes) en cada uno de los docentes, previa planificación de cualquier actividad con objetivos interculturales. Estamos convencidos de que si hay un lugar en la aldea global donde sea necesario hacer el mayor de los esfuerzos por potenciar la interculturalidad, en el que las personas puedan interactuar y entenderse de igual a igual, basándose no en la similitud sino en el respeto a la diversidad, ese lugar son las aulas. Los profesores, somos los primeros que debemos interiorizar la idea de que cada cultura tiene algo que aportar a las otras. Y de que promover el diálogo intercultural implica también asumir la complejidad inherente a este tipo de diálogo. En este sentido, una de las primeras cautelas que deberíamos tener a la hora de trabajar lo cultural en el aula, es la de no perder de vista el concepto de cultura como proceso abierto, creativo, heterogéneo y nunca dado de una vez. Solo así podremos evitar recurrir a definiciones esencialistas, sesgadas, totalizantes o excluyentes que lejos de fomentar una reflexión crítica sobre las culturas involucradas en el diálogo acaben por reforzar estereotipos y prejuicios con los que seguir favoreciendo el etnocentrismo mutuo. Por otra parte, más arriba afirmábamos que el enfoque intercultural aludía al diálogo igualitario que debería darse entre interlocutores de distintas culturas. Pero de hecho, ¿ese diálogo es siempre simétrico? A poco que nos detengamos nos damos cuenta de que esto no es así y de que no todas las culturas y sociedades detentan los mismos dispositivos de poder ni cuentan con las mismas posibilidades para ocupar espacios simbólicos, imponer sentidos y generar discursos “audibles” y “reconocidos” (Pascal, 2010). Como profesores también nos corresponde reconocer la posición de poder discursivo de una cultura frente a otra en el actual orden global. De lo contrario podemos caer en el error de pensar que el diálogo entre nuestra cultura y la de nuestros alumnos se dará siempre de forma igualitaria y equilibrada, ajeno a las imposiciones naturalizadas de las hegemonías culturales dominantes.

En nuestro actual mundo globalizado e interrelacionado, las culturas están sometidas a la interpelación cultural y antes o después casi todas se ven en la obligación de dar cuenta de sus prácticas en términos que puedan ser traducidos a los referentes de otras culturas. Pero esta interpelación solo será legítima de derecho cuando la relación entre los que interpelan y son interpelados sea simétrica. Esto es, dicha interpelación no debería ser atendida si siempre se da en la misma dirección (Amorós, 2008). En este sentido, convenimos con Abril (2009) en que sería recomendable una descolonización definitiva de la cultura, en la misma línea defendida por Chakrabarty (2007) al proponer provincializar Europa:

Yo entiendo que provincializar epistemológicamente Europa no supone renunciar a las perspectivas de conocimiento teórico, práctico o estético surgidas en Europa, -por otra parte ya en sí mismas múltiples y transculturales, y ya hace mucho mundializadas- sino renunciar más bien a la *panopsis* eurocéntrica y al presupuesto de una superioridad cultural y hermenéutica que no deja de reproducirse desde los más prominentes lugares de enunciación de los discursos públicos (Abril, 2009:144).

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Señalar, por último, que estas breves reflexiones no han de ser enfocadas como una rémora tendente a desalentar los actuales esfuerzos didácticos encaminados a la implantación en los distintos currículos de la *interculturalidad*. Por el contrario, entendemos que hoy más que nunca, urge promover una reflexión continua sobre las contradicciones y paradojas que se han ido generando en torno al propio concepto de interculturalidad con el fin de volver a dotarlo de todo su potencial como instrumento para la acción social transformadora, evitando así que suceda lo mismo que con el concepto ya en desuso de *multiculturalidad*, que acabe trivializándose y se convierta en un término políticamente correcto bajo cuyo paraguas se auspicien y alienten propuestas alejadas de la necesaria interculturalidad, aquella que trata de buscar soluciones reales para crear sociedades más justas, solidarias y equitativas y que pueda ser entendida como una herramienta pedagógica:

[...] que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y la creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad,

dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2010:92).

Bibliografía

- Abril, G. (2009). ¿Se puede hacer semiótica y no morir de inmanentismo? en *I/C - Revista Científica de Información y Comunicación* N° 6, pp. 127-147.
- Aguado, M^a. T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones en María del Carmen Jiménez (Ed.). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, pp. 89-104.
- Amorós, C. (2008). Feminismo y multiculturalismo en M^a C. López & B. Penas (Eds.). *Paradojas de la interculturalidad*. Filosofía, lenguaje y discurso. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 94-103.
- Augé, M. (2000). Los “no lugares”, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). La cultura como praxis. Barcelona: Paidós.
- Bordieu, P & Wacquant, L. (2001). *Las argucias de la razón imperialista*. Barcelona: Paidós.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cabrera, J.M & Estañ, L. (2010). Choques culturales en la aldea global. Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. (1 al 21 de marzo de 2010).
- Chakrabarty, D. (2007). *Provincializing Europe: Postcolonial Thought an Historical Difference*. Princenton: Princenton University Press.
- Díaz Rojo, J. A. (2004). Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional. *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. (Junio de 2004). Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/clengua.htm>
- Germani, G. (1968). Sociología de la Moral. La sociología y el problema de la vida moral”en T. Parsons et al. *Sociología de la religión y la moral*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil, M., & María S. (2011). Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión. *Cuadernos Comillas* N° 2, pp. 19-36.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural Anthropology and linguistics. *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, N° 9, pp.167-173.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence en J.B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, pp.269-93.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- (2012). Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Recuperado de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Kottak, C.P. (2006). *Antropología cultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). El privilegio del hablante intercultural en Byram & Fleming (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 33-34.
- LACE (2007). *Languages and culture in Europe. The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Languages Education in the European Union*.
- Maalouf, A. (2010). *El desajuste del mundo*. Barcelona: Circulo de lectores.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, n°cero, MEC. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría Técnica del MCED y Grupo Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Meyer, M. (1991). “Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners” en D. Butjes & M. Byram (Eds.). *Developing Language and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peñarín, C. (2006). Malentendido intercultural e intracultural. *Comunicación* N° 4, pp. 141-155.
- Porcher, L. et al., (1988). *La civilisation*. Paris: Clé International.
- Ortner, S. B. (1984). Theory of Anthropology Since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History* 126 (1), pp. 126-166.
- Pascal, E. (2010). Posicionamientos teóricos, epistémicos y éticos para abordar la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación. (1 al 21 de marzo de 2010)
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima (24-28 de enero de 2005).
- Walsh C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural en J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: CAB.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional en Jamenson, F & Zizek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, pp.137-188.