

De la intercultura a la multiculturalidad: *works in progress*

ELISABETTA SARMATI

<https://orcid.org/0000-0002-0468-5014>

La Sapienza Università di Roma (Italia)

Resumen: En el presente trabajo, se contextualiza en clave diacrónica la evolución de la presencia del componente cultural en la enseñanza de una lengua adicional a lo largo de los últimos 150 años: su ausencia en los enfoques gramaticales y directos, su papel secundario con respecto a la enseñanza de una lengua adicional en los años ochenta del siglo pasado en los métodos situacionales, su valorización en los años noventa gracias al enfoque pragmático-nocio-funcional, su centralidad en muchos de los manuales actuales de ELE gracias a las nuevas perspectivas abiertas por los estudios culturales también en el sector de la lingüística aplicada. Sin embargo, aunque nuestras sociedades se caracterizan por contextos cada vez más heterogéneos desde el punto de vista cultural y lingüístico, en la práctica didáctica los enfoques interculturales y multiculturales siguen siendo poco conocidos. Por esta razón, el trabajo termina con algunas propuestas para trabajar el multiculturalismo mediante actividades recreativas y motivadoras.

Palabras clave: lengua adicional, ELE, enfoque, multiculturalismo

Abstract: In the present work, the evolution of the presence of the cultural component in the teaching of an additional language over the last 150 years is contextualized in a diachronic key: its absence in grammatical and direct approaches, its ancillary role with respect to teaching of an additional language in the 80s of the last century in situational methods, its valorization in the 90s thanks to the pragmatic-nocio-functional approach, its centrality in many of the current ELE manuals thanks to the new perspectives opened by the Studies cultural also in the sector of applied linguistics. However, although our societies are marked by increasingly culturally and linguistically heterogeneous contexts, in didactic practice intercultural and multicultural approaches con-

tinue to be little known. For this reason, the work ends with some proposals to work on multiculturalism thanks to recreational-motivational activities.

Keywords: Additional language, ELE, approach, multiculturalism

1. Introducción

El tema anunciado en el subtítulo de esta jornada de estudios, al menos en su primera parte: *Multiculturalidad y plurilingüismo en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional*,¹ me remite gratamente a los años en que cumplí mis primeros pasos en la enseñanza de una lengua adicional,² cuando empecé dando clases en la Universidad para extranjeros de Siena para alumnos multilingües procedentes de todos los rincones del mundo y después como profesora de español con estudiantes de Educación secundaria en Roma: diez largos años que sigo añorando mucho. He querido aquí atesorar esta mirada retrospectiva, estimulada por contingencias meramente personales, porque me permite iniciar contextualizando en clave diacrónica la evolución de la presencia del componente cultural en la didáctica de una lengua adicional; evolución que no dudaría en definir como una verdadera «revolución», si se tiene en cuenta la importancia de las nuevas perspectivas abiertas por los *Cultural studies* también en la lingüística aplicada.

En una perspectiva histórica no se podrá desatender, por ejemplo, el debate fructífero y vivaz que se produjo alrededor de los años sesenta en torno a la dicotomía «civilización/cultura», ya que

1. Este artículo se inscribe en el marco del *II Seminario Internacional del Español como lengua adicional para educación no universitaria: Multiculturalidad y plurilingüismo en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional en Educación Primaria y Secundaria*, dirección y organización: María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, Rosabel Matinez Roig, Paula González García, María Soledad Villarrubia Zúñiga, Rosabel Roig Vila, Francesca Leonetti, Antonio López Vega, Universidad d'Alacant, jueves 4 de mayo 2003.

2. A lo largo de estos últimos años, la expresión lengua «adicional» ha ido sustituyendo la noción de lengua «extranjera». El adjetivo *additional* resulta conllevar matices menos negativos respecto a la locución *foreign language* que, en la opinión de Judd: «saggest strange, exotic or, perhaps, alien – all undesirable connotations» (Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. , 2001, p. 6. Sobre el binomio adicional / extranjera v., también, De Angelis, 2007). En este artículo, al lado de español como «lengua adicional» se seguirá utilizando el acrónimo E/LE (Español como lengua extranjera) para exigencia de síntesis y también por su trascendencia histórica.

determinó el pasaje crucial de un modelo cultural estático, hegemónico y sustancialmente dominado por un prejuicio euro- y monocéntrico, la llamada *civilización*, a una nueva concepción de cultura, más dinámica e inclusiva, que en el caso del profesorado de E/LE acarrió una significativa apertura al contexto hispanoamericano, como bien demuestran manuales como *Aula latina*, *Aula Sur* y, sobre todo, *Aula América*: los dos primeros adaptación de *Aula internacional* a la diversidad lingüística y sociocultural respectivamente de México y Centroamérica y del cono Sur, y *Aula América* con una vocación más ambiciosa, aspirando a reflejar la diversidad cultural de los diecinueve países de Hispanoamérica (Corpas, García y Garmendia, 2013; Ariza Herrera et al., 2018)

2. Desarrollo

Para entender el alcance de la «revolución» mencionada, será importante, además, destacar otra bifurcación que tradicionalmente se produjo en la práctica didáctica de los idiomas: la que vio dos realidades tan íntimamente indisociables como «cultura» y «lengua», enseñadas en compartimentos estancos y, dependiendo de las épocas, en recíproca sujeción. De hecho, en la enseñanza de los idiomas se pasó de una relación de subordinación de la enseñanza lingüística «por la que parece se tenía que pasar para llegar al objetivo «sacralizado» de la cultura» (según el esquema: Cultura > Lengua) (Miquel y Sans, 1992, p. 15), a la completa inversión de roles en época de estructuralismo lingüístico, con el predominio de la enseñanza de la lengua como sistema sincrónico de normas (pienso en los métodos directos, audio-linguales, situacionales, que prevalecieron en Europa en los años setenta y que suponían una relación entre lengua y cultura de este tipo: Lengua > Cultura), al nacimiento en el ámbito de los enfoques comunicativos de la sociolingüística (que también podemos llamar *sociocultura*), donde el terreno de la competencia cultural se vio sensiblemente renovado por la inclusión de conocimientos útiles no solo para saber más, sino para actuar en el nuevo contexto cultural, coherentemente con las norma de uso de la lengua meta. Se habla, en este caso, de «conexión entre lengua y cultura». Escribían Lourdes Miquel y Neus Sans en aquel entonces famoso número 9 de la revista *Cable* que con ese núme-

ro inauguró las reflexiones sobre la enseñanza de la cultura en clases comunicativas: «Reivindicar la competencia comunicativa... implica [la elaboración de] un nuevo enfoque de lo cultural» (Miquel y Sans, 1992, p. 15; Miquel, 1997).

3. Intercultura, pluralismo y mosaico cultural, multiculturalidad y multiculturalismo

Intercultura, pluralismo y mosaico cultural, multiculturalidad y multiculturalismo son, en cambio, términos que enriquecen el debate cultural hodierno y suponen un nuevo, si no definitivo, paso adelante en la integración de lengua y cultura. Frente a contextos sociales cada vez más culturalmente variados la búsqueda de prácticas y enfoques didácticos orientados a fomentar una convivencia armoniosa entre grupos, etnias y religiones se ha convertido en una política cultural prioritaria para prevenir conflictos, luchas contra estereotipos y evitar discriminaciones. Pero vayamos a la pregunta que más nos interesa: ¿cómo se trabaja la multiculturalidad en el aula?

En el documento elaborado por el Instituto Cervantes (2012) sobre *Las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, todavía no se encuentran referencias específicas a los conceptos de *multiculturalidad* y *multiculturalismo*, términos cuya descripción sigue abierta y a cuya definición contribuirán precisamente la organización de jornadas como estas. He aquí la lista incluida en el documento que describe las ocho aptitudes y capacidades que deben desarrollar los profesores de los centros del Instituto Cervantes (extensible a todos los profesionales de una lengua adicional):

1. Organizar situaciones de aprendizaje.
2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.
3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.
4. Facilitar la comunicación intercultural.
5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.
6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.
7. Participar activamente en la institución.

8. Servirse de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) para el desempeño de su trabajo.

Sin embargo, en núm. 4 de la lista con «Facilitar la comunicación intercultural» sí que se hace referencia a la capacidad que el profesional de un idioma tiene que desarrollar para facilitar el diálogo intercultural entre el alumnado, no solo para que los aprendientes incrementen su sensibilidad ante otras culturas y grupos sociales, sino para que alcancen una comprensión más profunda de su «propia identidad» social y cultural. Leamos atentamente la declaración explicativa presente en el documento relativa al punto en cuestión:

Facilitar la comunicación intercultural se refiere a la capacidad del profesorado para [...] promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa (p. ej.: alumnado, compañeros del centro, profesores e hispanistas del país) y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. (Instituto Cervantes, 2012)

Asimismo, entre las tres grandes finalidades formativas desde la perspectiva del aprendiente, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001), del que adopta las directrices, a la hora de definir los objetivos generales de la enseñanza del E/LE, hace referencia al alumno como un «hablante intercultural». El Plan aclara que el aprendiente tendrá que ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes (Instituto Cervantes, 2006).

Para que estos objetivos dejen de ser una mera declaración de intenciones, el Plan organiza el componente cultural en tres inventarios, detalladísimos, que bien se podrían exportar también en contextos multiculturales a pesar de la complejidad de las realidades que se manejan. Se trata de inventarios que declinan en

ámbito cultural la teoría de la integración de los tres saberes. El inventario de los *Referentes culturales* el saber declarativo; el de los *Saberes y comportamientos socioculturales* el saber operativo; y el de las *Habilidades y actitudes interculturales* el saber existencial:

Referentes culturales > saber declarativo = saber
Saberes y comportamientos socioculturales > saber operativo = saber hacer
Habilidades y actitudes interculturales > saber existencial = saber ser y saber estar
(Instituto Cervantes, 2006)

Por consiguiente, si con la locución *Referentes culturales* nos referimos a los conocimientos, a la «Cultura con mayúscula», según la muy citada definición de Miquel y Sans (1992, p. 16), con *Saberes y comportamientos socioculturales* se remite a aquel conjunto de costumbres, principios y modos de vida (*the way of life* en inglés) que todos los nativos poseen independientemente de su formación cultural, la «cultura con minúscula», como, por ejemplo, que en España se suele cenar entre las nueve y las diez; que los huevos se compran en docenas o medias docenas; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia; que en Nochevieja se toma una uva por cada campanada de reloj (Miquel y Sans, 1992, p. 17). Finalmente, se habla de *Habilidades y actitudes interculturales* cuando se apunta a fomentar la conciencia de la propia identidad, a reconocer la diversidad cultural, a promover la empatía, la curiosidad, la apertura hacia los demás. Se trata de procedimientos que, «activados de forma estratégica, permitirán al alumno aproximarse a otras culturas desde una perspectiva intercultural, donde la comunicación trasciende al mero cambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración» (Alarcón y Barros, 2008, p. 65) y superar relaciones estereotipadas.

Son tres categorías culturales a menudo complementarias y que, a pesar de las expresiones ya dichas de cultura con «C» mayúscula o con «c» minúscula, a la hora de realizar un acto comunicativo son igualmente importantes porque, si el desconocimiento de un contenido cultural no causa normalmente un error pragmático, el mal uso del saludo, la ignorancia de diferentes reglas contextuales para el uso del tuteo, o aun la existencia de determina-

dos tabúes comunicativos, sí que los puede generar (Miquel y Sans, 1992).

4. Dos cuestiones cruciales

Ahora bien, a partir de estas premisas, destacada la intensa labor que Instituciones oficiales y agencias educativas han desarrollado en torno a la importancia del diálogo entre culturas, resaltado el papel central del profesor como facilitador inter- y multicultural, posteriormente bien elaborado por Adrien Underhill (2000) con su modelo evolutivo de la actividad docente (que presupone el paso de las figuras del docente-lector y de la del docente-profesor al papel del docente-facilitador) (figura 1),³ ha llegado el momento de razonar en torno a dos cuestiones cruciales para el tema que nos ocupa:

1. ¿Qué modelo de aprendizaje conviene adoptar en una clase multicultural?
2. ¿Qué actividades pueden facilitar ese reconocimiento mutuo entre aprendientes elevándolos de un nivel de conciencia monocultural a un modelo inter- y transcultural? (Meyer, 1991)

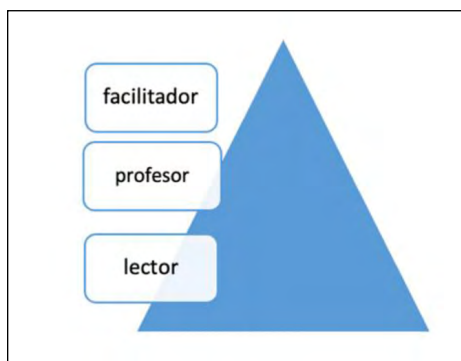


Figura 1. Pirámide de Underhill

3. «El paso del lector o de profesor a facilitador se caracteriza por la reducción paulatina de la distancia psicológica que existe entre el enseñante y el alumno, y por el intento de tener más en cuenta el programa propio del alumno hasta incluso dejarse orientar por él. El control se descentraliza más, se democratiza, se vuelve más autónomo, y lo que el facilitador ahorra en control se emplea en favorecer la comunicación, la curiosidad, el entendimiento y la relación en el grupo» (Underhill, 2000, p. 157).

La confrontación entre dos posibles representaciones simbólicas, una de un aula intercultural y otra de un aula multicultural puede ayudarnos a visualizar las posibilidades ofrecidas por un contexto educativo y otro (figuras 2 y 3). En el primer caso, que describe las condiciones de un aula formada por un colectivo monocultural, la cultura de los aprendientes (expresada por C_n , donde n está por nativos) se encuentra en una relación de intercambio biunívoco con la cultura meta, objeto de aprendizaje (para nosotros la cultura hispana).

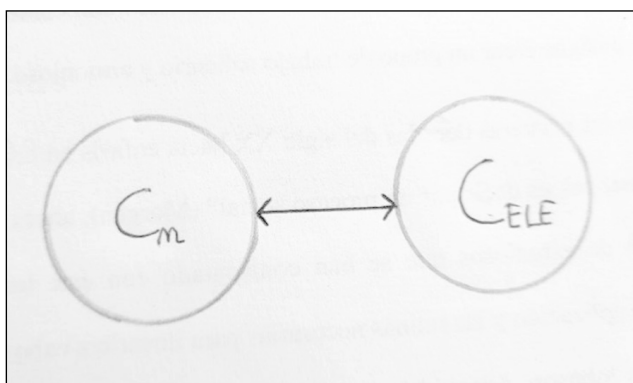


Figura 2. Aula intercultural. Fuente: elaboración propia

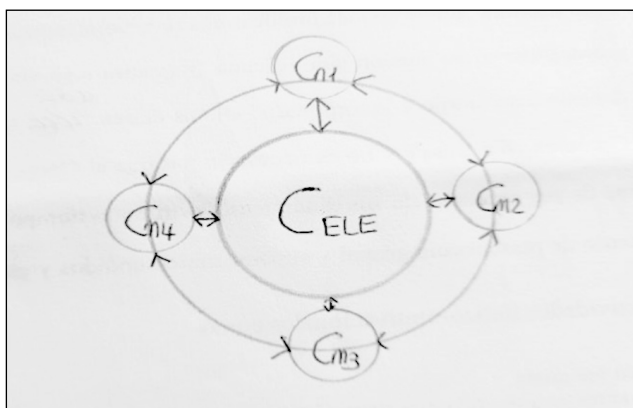


Figura 3. Aula multicultural. Fuente: elaboración propia

En el segundo caso, a cada cultura nativa de los aprendientes presentes en el aula le corresponde una relación biunívoca con la cultura meta, multiplicando por n veces (n_1 , n_2 , $n_3...$) el es-

quema presente en el aula intercultural, con la posibilidad de transferir el mismo esquema de intercambio entre sistemas culturales a la relación entre las culturas de los diferentes colectivos de los aprendientes. Es evidente que en el aula multicultural la cantidad (y diría la calidad) de interacciones culturales, si valoradas y no silenciadas, crece exponencialmente representando la cultura de cada aprendiente no solo un volante motivacional, sino también un importante viático hacia una mayor comprensión y cohesión social.

En contextos de este tipo, es evidente que el paradigma tradicional de un aprendizaje individualista (que sigue prevaleciendo en nuestras aulas) no sacará ningún provecho de una realidad culturalmente tan rica, diversa y heterogénea. Basado en la competición entre los integrantes del grupo, en el logro de objetivos personales y en la relación con una norma cultural estándar, el aprendizaje individualista no solo no ayudará una interrelación entre aprendientes que trascienda al mero intercambio de informaciones, sino que transformará el encuentro de culturas presentes en el aula en un desencuentro. Como advierte Cassany, en nuestros sistemas es posible completar un ciclo educativo sin haber tenido que «desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación y sin haber madurado un pensamiento reflexivo» (Cassany, 2009, p. 10).

5. Conclusiones

Siendo el propósito de un facilitador multicultural, en cambio, promover la colaboración, la participación y la interacción social es obvio que, si se organiza el aula de forma competitiva –premiando a los mejores– e individualista (cada alumno trabaja por su cuenta y para alcanzar metas propias), no se podrán obtener más resultados que una disgregación progresiva de la comunidad de aprendizaje y un aumento de la colisión de la comunidad-clase.

Antes que en Europa, en EE. UU. se presentó la necesidad de resolver el alto nivel de conflictualidad que se presentaba en aulas con aprendientes de etnias diferentes, como revulsivo al método individualista surgieron los métodos cooperativos y humanistas. *Cooperative learning* y *holistic approaches* se afirmaron, así, como enfoques capaces de desarrollar en el aprendiente «la sensibilidad

y la empatía hacia las diferencias culturales, reduciendo el impacto del choque cultural, con el fin de que el aprendiente fuera capaz de convertirse en un mediador entre culturas en contacto» (Instituto Cervantes, 1997-2016, *sub vocem enfoques culturales*).

El aprendizaje por parejas, por tríos, la tutoría entre iguales, la organización del aula como comunidad de aprendizaje, la interiorización por parte del grupo-clase de que una meta alcanzada será efectiva solo si alcanzada por todo el colectivo, la colaboración, la cooperación serán entonces los pilares y el capital social de un aula multicultural. A pesar de que no puede decirse un planteamiento realmente nuevo, nunca se insistirá demasiado en los beneficios de este tipo de entrenamiento tanto en una perspectiva cognitiva (está demostrado cómo tanto los alumnos mejores como los peores mejoran sus resultados trabajando cooperativamente) como en cuanto a las actitudes interculturales del alumnado con cambios positivos de conductas cuando se consigue crear un grupo de trabajo solidario y armonioso. Si ya Vygotsky (1978), en las primeras décadas del siglo xx, hacía hincapié en cómo se aprende primero de forma «intermental», es decir, por un proceso «social», ahora ya contamos con un número conspicuo de estudiosos que se han confrontado con este tema matizando los requisitos generales de aplicación y las rutinas necesarias para llevarlo a cabo de forma exitosa. Crandall (2000), los hermanos Johnson (Johnson-Johnson, 1999), Arnold Morgan (2066), Daniel Cassany (2004) forman parte ya de una bibliografía imprescindible para quienes quisieran aventurarse en esta propuesta educativa que, si en su fórmula «fuerte» puede implicar una revolución educativa a la que quizás todavía no estamos preparados, en su versión simplificada y gracias a su versatilidad puede ser utilizado por el docente a su antojo e incorporado en sus clases del modo que le resulte más provechoso. Como escribe Cassany (2004), no es necesario pasarse al *cooperative learning*, es suficiente apoderarse de sus recursos, de sus dinámicas, invirtiendo tiempo en la realización para fomentar el sentimiento de pertenencia grupal y superar malentendidos y estereotipos. Actividades lúdico-motivacionales como:

- Lo tuyo también me gusta
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_00/08062000.htm

- El típico tópico
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_00/15032000.htm
- Ni mejor ni peor solo distintos
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_02/10102002.htm
- Busca a alguien que
<https://docenti.unimc.it/amanda.salvioni/teaching/2017/17029/files/busco-a-alguien-que>
- Diversos pero iguales
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_00/13062000.htm
- Tú eres mis manos
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_02/14012002.htm
- La estrella
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_01/22012001.htm
- Verdad o mentira
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_00/03102000.htm
- El puzle de cara
<https://eleinternacional.com/blog/8-actividades-para-conocer-a-los-alumnos>
- Cortos, como *Hijab* de Xavi Sala <https://www.youtube.com/watch?v=1pJM6PatinI> (2005)

...son solo algunas estrategias pedagógicas para fomentar la empatía, la autoestima, la interacción entre los estudiantes y su desarrollo psicosocial.

6. Referencias

- Alarcón, L. y Barros, E. (2008). *La interculturalidad en la enseñanza de ELE*. Actas del Programa de Formación de Profesores del Instituto Cervantes de Berlín. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf
- Ariza Herrera, E. et al. (2018). *Aula América 1. Curso de español. Libro del alumno*. Difusión.

- Arnold Morgan, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npasn
- Cassany, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para ele*. <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/AprCoo04.pdf/4c84be3f-7897-404c-8b13-b8afb805a145>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas, J., García, E. y Garmendia, A. (2013). *Aula internacional 1. Nueva edición. Curso de español. Libro del alumno*. Difusión.
- Crandall, J. (2000). *El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos*. En: Arnold Morgan, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-264). Cambridge University Press.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Judd, E. L., Tan, L. y Walberg, H. J. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education.
- Meyer, M. A. (1991). *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners*. En: D. Buttjes y M. Byram. *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Miquel, L. (1997). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. *Frecuencia-L*, 5, 3-14. academia.edu/19891400/Lengua_y_cultura_desde_una_perspectiva_pragmatica_algunos_ejemplos_aplicados_al_espanol
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua*. *Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 15-21 [también en *redeLE: Revista electró-*

- nica de didáctica de ELE*, 0, 2004. http://www.sgci.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml]
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En: Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-159). CUP.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

