UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Secretaría de Ciencia y Tecnología

Código: 55/A100

PROYECTO

"La interculturalidad lingüística, otra forma de integración al MERCOSUR"

Unidad Ejecutora: Departamento: Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera y Cátedra: Comunicación Social – Cátedra de Inglés

Grupo de Investigación: *Integration*

Dirección: Florencio Varela 1903 – San Justo. Código Postal 1754.
Tel. : 4651-3749

Investigadores Categorizados:
Nombre y Apellido: Mag. Elisabet Iarossi
Nombre y Apellido: Lic. Bettina Makara
Nombre y Apellido: Mag. Verónica Mailhes
Nombre y Apellido: Lic. Miryam Suchecki

Equipo de Colaboradores:
Nombre y Apellido: Prof. Bárbara Konicki.
Nombre y Apellido: Lic. Ofelia Rosas.
Nombre y Apellido: Trad. Gabriela D'Anunzio.
Nombre y Apellido: Lic. Marcela Engeman.
Nombre y Apellido: Lic. Silvia Cruceño

Director:
Nombre y Apellido: Graciela Malevini
Título: Licenciada en Adm. de la Educación Superior — Legajo UNLM: 737
Categoría Docente: Titular — Dedicación: Exclusiva

2004 - 2005

INDICE

ABSTRACT

PALABRAS CLAVE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. **La interculturalidad y la enseñanza de la Lengua Extranjera** 7

1.2. **Objetivos** 8

1.3. **Hipótesis** 9

1.4. **Definiendo Términos**

1.4.1. Multiculturalismo vs. Interculturalismo 10

1.4.2. Competencia intercultural 11

1.4.2.1. Antecedentes Históricos 13

1.4.3. Competencia cognitiva 14

1.4.4. Competencia emotiva 18

1.4.5. Competencia lingüística y Competencia comunicativa 20

1.5. **Marco Teórico** 23

1.6. **Fundamentación** 26

1.6.1. La epistemología 26

1.6.2. La globalización 26

1.6.2.1. *Hacia la búsqueda de una identidad intercultural en la globalización* 28

1.6.2.2. *Hacia un discurso político y pedagógico de la interculturalidad* 31

1.6.2.3. *Hacia la integración de las distintas culturas* 33

1.6.2.4. *Definiendo al sujeto de la educación intercultural* 38

1.6.3. Las migraciones 42

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

2.1. **Universidades en Argentina:** el intercambio universitario como agente intercultural 46

2.2. **Universidades del MERCOSUR:** la búsqueda de una identidad intercultural 48
2.3. **MERCOSUR:** globalización y multiculturalismo 58
2.3.1 La economía global y el MERCOSUR 59
2.4.2. Diferenciación social y funcional 64
2.4.3. Multiculturalismo y Migración 66
2.4.3.1. *Las migraciones: fenómeno intersticial entre la globalización modernizadora y el multiculturalismo* 68
2.4. **Contexto Mundial** 73
2.4.1 Contexto Europeo 76
2.4.1.1. Un euro centrismo renovado 78
2.5. **La Universidad ante el programa educativo de la Comunidad Europea** 82
2.5.1 Programas educativos comunitarios 84
2.5.2 Formación de docente en la educación intercultural 88
2.5.3 Ventajas de la inclusión del interculturalismo en la educación Superior 95

CAPÍTULO 3: TEMAS

3.1. **La educación intercultural** 103
3.1.1 Objetivos de la educación intercultural
3.2. **La interculturalidad y su relación con la adquisición de la lengua extranjera** 105
3.3. **La interculturalidad en el aula universitaria de lengua extranjera** 106
3.4. **Estrategias de acercamiento a la interculturalidad: (AC) o "Code switching"** 109
3.4.1. Los sistemas del Lenguaje 110
3.4.2. Convergencia de Lenguas 111
3.5. **Coexistencia y conflictos entre diversas orientaciones** 113

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1 **Método**

4.1.1 Descripción de las etapas 114

4.1.2 Población y muestra 115

4.2 Primer Etapa: Generación de datos

4.2.1 La Encuesta 117

4.2.2. Análisis

4.2.2.1. Sujetos

4.2.2.2. Lengua Materna 119

4.3. La Entrevista 122

4.3.1. De su elaboración

4.3.2. Análisis 123

4.4. Temas sugeridos 129

4.4.1 Estrategias de enseñanza intercultural 131

4.4.2 Diseño de una propuesta de un Currículum intercultural

4.4.2.1 Una experiencia clave: *Touchy Topics* 132

CAPITULO 5: IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA INTERCULTURAL EN INGLES TRANSVERSAL – NIVEL I – UNLaM

5.1. Segunda Etapa: Diseño de un Currículum Intercultural para Inglés Transversal – Nivel I – UNLaM 134

5.2. Actividades Interculturales Curriculares 138

5.2.1. Marco Teórico

5.2.1.1. Práctica intercultural: Proyecto de Investigación 141

5.2.1.2. Actividad intercultural: El Matrimonio

5.3. La interculturalidad en el ámbito virtual: Mentoring 143

5.4. Conclusiones Preliminares 144

CAPITULO 6: MONITOREO Y EVALUACIÓN

6.1. Tercer Etapa: Administración del Examen Parcial 146

6.1.1. Sujetos
6.1.2. Diseño del instrumento
6.2. Categorías de Observación 147
6.2.1. Formulación de los descriptores
6.2.1.1 Categorías seleccionadas 148
6.2.2. Criterios para la elaboración de los niveles de evaluación 149
6.2.2.1. Confección de la Grilla de Observación 150
6.3 Análisis 151
6.4 Hallazgos 157
6.5 Resultados 158
6.6 Hallazgos 172

CAPITULO 7: DISCUSIÓN
7.1. Introducción 162
7.1.1. La diferencia como valor agregado 165
7.1.2. ¿Práctica Pedagógica y/o Enfoque Metodológico? 166
7.1.3. Condiciones y perfil del docente de educación intercultural 168
7.1.4. La enseñanza y el aprendizaje de una L2 desde un enfoque intercultural. 169

TRANSFERENCIAS 173
REFERENCIAS 175
BIBLIOGRAFÍA ON-LINE 183
BIBLIOGRAFÍA GENERAL 184
DOCUMENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES CONSULTADOS 186
ANEXO I: Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural 188
ANEXO II: Artículos periodísticos comentados 196
ANEXO III: Encuesta Modelo 198

ANEXO IV: Entrevista Modelo 199

ANEXO V: Entrevistas a docentes 201

ANEXO VI: Programa Analítico (Original) – Inglés Transversal Nivel I – UNLaM 211

ANEXO VII: Programa Analítico – Inglés Transversal – Nivel I UNLaM 214

ANEXO VIII: Modelos de actividades interculturales incluidas en evaluaciones Parciales y de proceso 218

ANEXO IX: Modelo de Parcial – Cuadro Descriptor 233

ANEXO X: Modelos de trabajos interculturales de alumnos de Inglés Transversal – Nivel I – UNLaM 236

ANEXO XI: Registro de Datos Oficiales 241

ABSTRACT

Being constantly looking for new ways, tools, sources or methods that may contribute to improve the quality of the foreign language learning, we have been led to investigate the intercultural phenomenon as a facilitating communication element of the cultural diversity in our university classes. So, this work will focus on the linguistics aspects of the different languages involved during the teaching process of the English language to develop as a result of it, an intercultural curriculum design. Summing up, it was not only thought to better integrate students and teachers but to improve the second language acquisition as well.

Nuestra búsqueda constante de nuevos horizontes para alcanzar una major calidad educative en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad nos ha llevado a investigar el fenómeno de la interculturalidad como un elemento comunicativo facilitador de la diversidad cultural en el aula universitaria. Así es que este trabajo se focalizará en los aspectos lingüísticos de los diferentes idiomas involucrados en el proceso de enseñanza del Inglés para luego rematar en el diseño de una currícula intercultural ya que no solo fue pensado para una mejor integración entre profesores y alumnos sino también alcanzar mayores logros en la adquisición de una segunda lengua.

PALABRAS CLAVE

INTERCULTURALIDAD	*INTEGRACIÓN*
APRENDIZAJE	*SEGUNDA LENGUA*
EDUCACIÓN SUPERIOR	*MERCOSUR*

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La búsqueda constante de formas, instrumentos, recursos o métodos que mejoren la calidad del aprendizaje de la L2 (segunda lengua) nos ha llevado a indagar en la interculturalidad como elemento facilitador de la comunicación de culturas diversas en el aula universitaria.

En este trabajo de investigación nos proponemos hacer un relevamiento lingüístico de la variedad de dialectos y lenguas del MERCOSUR que encontramos en nuestras aulas. Concretamente, cómo mediante una propuesta de aplicación de la interculturalidad al currículum universitario podemos lograr una mejor integración de alumnos y docentes para, a su vez, mejorar la calidad en la adquisición de una segunda lengua.

1.1. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Nuestra búsqueda constante de nuevos horizontes para alcanzar una mejor calidad educativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad nos ha llevado a cuestionarnos si es posible diseñar, redactar e implementar un currículum donde se incluya la interculturalidad como elemento indispensable para lograr dicho propósito.

Ahora bien, ¿es posible una enseñanza de calidad de la LE en la que se dé, se potencie o no se corrija la discriminación, las barreras discriminatorias? ¿Sería ésta de calidad?

El concepto de *calidad educativa* debe reflejar la necesidad de que todo proceso educativo incorpore tres condiciones necesarias y trascendentales: la calidad, la equidad y los valores (J R. Seibold), condiciones necesarias que deben acompañar cualquier cambio o proceso de transformación educativa.

Por ello, las preguntas básicas de cualquier reflexión sobre educación (y su transformación "continua") que nos tenemos que hacer son: ¿Qué calidad educativa pretendemos?, ¿Qué equidad educativa sostendremos? Y ¿Qué valores impregnarán nuestra tarea docente?

Buscamos un concepto de *"calidad integral" educativa* más allá de la Calidad. El concepto de "calidad" nos conduce a formularnos, ¿Para qué futuro educamos?, Y para responder a esto, mientras tanto, hemos de preguntarnos también no tanto qué debemos hacer con los educandos sino qué debemos hacer con nosotros, entre nosotros los docentes. ¿Qué tenemos que *aprender*?

Tenemos que alentar y alentarnos, no estamos en tiempos tanto de enseñar, que también, sino de *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser...*

En un mundo en el que la Razón Instrumental (científica y tecnológica) aparece como la única válida, o la más, y desde la que todo se convierte en "instrumento" o "medio" (también las personas), hay que recuperar las otras Razones (Ética y Estética) e introducirlas en todos los ámbitos de la vida y del saber humano.

Cuánto más en la EDUCACIÓN. Si existe actualmente un reto importante para la educación, para su excelencia, es el de incorporar en su finalidad práctica planteamientos éticos a la vez que abordar de forma "estética" la motivación en las aulas. De qué sirven los referentes éticos si no aprendemos a educar y transmitir la motivación por aprender, el "gusto", el "placer", la "emoción" por /de aprender. Y en esto lo que más influye no son los contenidos, necesarios, que se aportan en el aula, sino la muestra de nuestro ser de educadores.

Debemos facilitar el paso del entender al otro desde la clave instrumental a la comprensión como "bien" escaso y al "gusto" por comprender, por aprender, por saber. Este es un reto educativo, es un reto social.

1.2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la situación descripta, se formulan los siguientes objetivos:

- ✓ OBJETIVOS GENERALES

a. Desarrollar estrategias de sensibilización intercultural en el aula universitaria en el contexto de la asignatura Inglés Transversal – Módulo I para todas las carreras de la UNLM.

b. Diseñar un modelo de currículum intercultural para dicho ámbito.

c. Implementar el modelo de currículum intercultural en dicho ámbito.

✓ OBJETIVOS ESPECIFICOS

a. Identificar las diversas nacionalidades que componen el universo del aula universitaria en la asignatura Inglés Transversal – Módulo I.
b. Determinar qué aportes culturales, sociales, cognitivos, lingüísticos y curriculares implicaría la aplicación de la interculturalidad en dicho ámbito.
c. Definir estrategias pedagógicas interculturales que aplicarán los docentes en el aula.
d. Seleccionar contenidos léxicos, semánticos, morfológicos, gramaticales y actitudinales que reflejen la interculturalidad en el currículum de la asignatura Inglés Transversal – Módulo I.
e. Elegir bibliografía acorde a los contenidos seleccionados.
f. Determinar recursos pedagógicos.
g. Adaptar los métodos de evaluación a la propuesta intercultural.
h. Confeccionar dispositivos de medición de los resultados de la aplicación del currículum intercultural en la asignatura mencionada.

1.3. HIPÓTESIS

La inclusión de la interculturalidad en el aula mejora el aprendizaje del inglés en la educación superior.[1]

1.4. DEFINIENDO TERMINOS

[1] El término "mejora en el aprendizaje del idioma inglés" no debe ser interpretado solamente como el manejo fluido de su gramática, su vocabulario o su pronunciación. También resulta necesario pensar en el aprendizaje del idioma como una forma de reducir posibles brechas entre la propia cultura y aquellas de los países en donde se habla la lengua meta –transformando al aula en un ámbito de reflexión y apertura.

1.4.1. Multiculturalismo versus interculturalismo

Como señala Vertovec (1996:50) el multiculturalismo es un concepto que, a partir de los años setenta, se ha incorporado al discurso de muchas disciplinas y que ha sido utilizado por muy distintos actores sociales: educadores, políticos, asistentes sociales, etc. No siempre por este concepto se ha entendido lo mismo. Incluso bajo la etiqueta del multiculturalismo se han desarrollado propuestas sociales contrapuestas.

Esto hace que los conceptos al ser usados, dentro de distintos contextos, con una notable ambigüedad deban ser permanentemente redefinidos, para que el lector sepa, en cada momento, cuál es el significado para el autor. Cierto es que este campo de estudio es relativamente reciente y, es de suponer que durante su consolidación, la comunidad científica irá seleccionando las teorías y los conceptos mayoritariamente aceptados. Mientras tanto, debemos concretar lo más posible los términos que utilizamos.

Un elemento en el que varios autores parecen estar de acuerdo es que a la hora de hablar de multiculturalismo se tiene que pensar qué se entiende por cultura. Para Vertovec (1996: 51) en muchos de los diversos usos del multiculturalismo hay implícita una concepción esencialista de cultura. La cultura sería una serie de rasgos más o menos gaseosos que diferencia y distingue a los distintos pueblos. Kymlicka (1996:35) señala que si la multiculturalidad engloba a todas las personas de grupos sociales no étnicos que se sienten excluidos del núcleo dominante de la sociedad (discapacitados, mujeres, homosexuales, obreros, ateos, etc.), todo Estado es multicultural, por muy homogéneo que sea étnicamente.

Esta concepción amplia de multiculturalidad es recogida por distintos autores (Escoffier, 1991; Israel, 1995). Pero para Kymlicka (1996:36) el multiculturalismo se basa en las diferencias nacionales y étnicas: "(...) utilizo 'cultura' como sinónimo de 'nación' o 'pueblo'; es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte una lengua y una historia específicas. Por tanto, un Estado es multicultural bien si sus miembros pertenecen a naciones diferentes (un Estado multicultural), bien si éstos han emigrado de diversas naciones (un Estado poliétnico), siempre y cuando ello suponga un aspecto importante de la identidad personal y la vida política".

Hay que advertir que, como sostiene Vertovec (1996: 55-56), detrás del multiculturalismo puede encontrarse los rastros del nuevo racismo, el racismo sin razas, y de una retórica de la exclusión. Como ya hemos señalado en otro lugar (Rodrigo, 1996b) uno de los peligros actuales es que el principio de exclusión basado en la diferenciación por la raza, categoría que ha sido ya rechazada por la ciencia, sea reemplazado por el de identidad cultural. Esto nos obliga a tener muy en cuenta los objetivos que se dibujan detrás de las distintas propuestas multiculturalistas. Lamo de Espinosa (1995:18) afirma que "...definimos al multiculturalismo (como hecho) la convivencia en un mismo espacio social de personas identificadas con culturas variadas.

Y entendemos (también) por multiculturalismo (como proyecto político, en sentido, pues, normativo), el respeto a las identidades culturales, no como reforzamiento de su etnocentrismo, sino al contrario, como camino, más allá de la mera coexistencia, hacia la convivencia, la fertilización cruzada y el mestizaje. En este sentido normativo quedaría fuera lo que podríamos llamar "multiculturalismo radical" o defensa "del desarrollo de las culturas separadas e incontaminadas" y, por lo tanto, como rechazo del mestizaje, un multiculturalismo que, ciertamente, puede conducir a un nuevo racismo o nacionalismo excluyente".

Por nuestra parte, entendemos por multiculturalismo la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual; mientras que la interculturalidad sería las relaciones que se dan entre las mismas. Es decir, el multiculturalismo marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales.

El problema que se plantea es qué se entiende por comunidad cultural o, más concretamente, cuáles son los diferenciadores culturales que nos permiten constatar su existencia. Debemos reconocer que, con la intención de simplificar muestra aproximación, no vamos a tener en cuenta los criterios de género, opción sexual, etc. Así, apuntaremos a las relaciones interculturales exclusivamente en los distintos grupos étnicos.

Finalmente, estamos de acuerdo con Israel (1995:63) en "que la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales."

1.4.2. Competencia intercultural

Podríamos definir la competencia intercultural como la "(...) habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes" (Chen y Starosta, 1996: 358-359). Pero hay que tener en cuenta que una comunicación eficaz no quiere decir una comunicación totalmente controlada y sin ambigüedades. La teoría de la comunicación ya ha señalado repetidamente que una comunicación perfecta, incluso entre interlocutores de la misma cultura, es realmente muy difícil. Las personas interpretan los mensajes de acuerdo con sus conocimientos que pueden coincidir, aproximadamente, con los del autor de los mismos o pueden coincidir muy poco.

Umberto Eco (1985:180) propuso el término de "descodificación aberrante" para designar no una interpretación errónea sino una interpretación distinta en relación a las intenciones del enunciador. Es decir, en el mejor de los casos, el receptor lleva a cabo una interpretación aproximada en el sentido pretendido por el emisor. Sin embargo, también hay unos límites a la interpretación. No toda interpretación es la adecuada para una comunicación eficaz. Al respecto, Eco (1987) distingue la interpretación del uso. La interpretación significa limitarse al universo del propio discurso. Todo texto tiene una serie de interpretaciones sino legítimas, si al menos legitimables.

El uso, por contra, significa tomar el discurso como una excusa para interpretar mucho más de lo que el propio texto propone. Como señala Eco (1987:26) "El uso libre que se puede hacer no tiene nada que ver con su interpretación, a pesar de que tanto la interpretación como el uso presuponen siempre la referencia a un texto-origen, aunque sea como pretexto. Uso e interpretación son, por supuesto, dos modelos abstractos. Una lectura determinada es siempre el resultado de una combinación determinada entre estos dos tipos de procedimiento." La comunicación intercultural nos obliga a reformular esta distinción entre uso e interpretación. En la comunicación intercultural se puede tener la impresión de que el interlocutor hace un uso de nuestro discurso porque sobrepasa los límites de las interpretaciones legítimas dentro de nuestra cultura.

Sin embargo, el problema no es que los interlocutores hagan un uso del discurso, sino que simplemente la interpretación se hace a partir de otros criterios. Hay que tener en cuenta que las interpretaciones no son universales ni acrónicas. Es decir, varían de

una cultura a otra y también cambian, a lo largo del tiempo, en el seno de una misma cultura. Esta precisión, en el caso de la comunicación intercultural, entre las categorías de interpretación y uso es importante porque hay que entender que es posible que las personas de otras culturas no hacen, necesariamente, un uso malintencionado o malicioso de nuestro discurso, sino que simplemente apliquen otros criterios interpretativos. Si no se tiene en cuenta esto se puede caer en la incomprensión de los malentendidos. Es necesario que estemos preparados para los posibles malentendidos. Para comprender al otro hay que comprender, en primer lugar, su incomprensión.

¿Así, qué entendemos por una comunicación eficaz? La respuesta no será seguramente demasiado satisfactoria, pero se podría decir que una comunicación es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores. No es una comunicación perfecta, sino simplemente de una comunicación suficiente. A pesar de tratarse de una propuesta de mínimos, hay que decir que, por lo que respecta a la comunicación intercultural, nos encontramos ante un reto que no es nada fácil. Uno de los objetivos de los teóricos de la comunicación es estudiar el proceso de la comunicación para mejorarlo. Se trata de establecer los elementos esenciales del proceso y su funcionamiento.

Normalmente, cuando nos comunicamos con nuestra propia lengua y con alguien de nuestra propia cultura, no somos demasiado conscientes del proceso de la comunicación. Se podría decir que habitualmente actuamos como con piloto automático. Sin embargo, en la comunicación intercultural solemos ser mucho más conscientes de los diferentes elementos del proceso de la comunicación.

Seguramente es debido a las dificultades que son propias de la comunicación intercultural. Incluso las personas con la mejor predisposición posible hacia los contactos interculturales, saben de las dificultades que se dan en la comunicación entre personas de distintas culturas. Para conseguir una competencia intercultural se tiene que producir una sinergia de los ámbitos cognitivo y emotivo para la producción de una conducta intercultural adecuada.

1.4.2.1 Antecedentes históricos

Históricamente, la definición de competencia comunicativa incorporaba, desde muy temprano, consideraciones acerca del carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje. Sin embargo, debido a esa lectura reducida del concepto "competencia comunicativa", eran estas sub-competencias precisamente las que se olvidaban (y olvidan) en la práctica docente. Elementos como el registro y el contexto de situación o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura no están normalmente presentes en la clase de idioma.

Sin embargo, en el último decenio se ha incorporado una nueva competencia al discurso de la didáctica de la lengua. Relacionada con un cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas que avanza desde el positivismo, pasando por el constructivismo interpretativo hasta el paradigma crítico-emancipador (Kohonen, 2001: 15), la competencia intercultural aparece al mismo tiempo que proliferan los estudios sobre educación intercultural. Así, la didáctica de la lengua vuelve a entroncar con otras disciplinas como la antropología, la psicología o la pedagogía para incorporar las sugerencias que éstas están haciendo en el ámbito general de la educación.

Así, la competencia intercultural ha recibido, al menos, dos definiciones generales. En una primera versión, según Oliveras (2000:35), "la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad." Esta primera definición implica un riesgo evidente, la simulación del hablante nativo. Si bien la idea del hablante nativo como modelo lingüístico está siendo abandonada por superficial e irreal, la imagen del hablante nativo como modelo cultural se mantiene vigente con este tipo de planteamientos, evidentemente cuestionables.

La segunda definición de la competencia intercultural, según Oliveras (ibid.:36) la presenta como "una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular".Su finalidad, pues, es reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más positivas y abiertas. De esta forma, la competencia intercultural recupera el discurso de las "actitudes" para la educación lingüística.

Verdaderamente, las actitudes representan un elemento importante en la didáctica de la lengua, a pesar de que muchas veces han sido olvidadas en favor de los componentes lingüísticos. Desde esta perspectiva, "la enseñanza de idiomas a temprana edad no está justificada científicamente por los estudios de los procesos de adquisición del lenguaje, sino desde el desarrollo de actitudes positivas hacia las lenguas, las culturas y la adquisición de idiomas" (Trujillo Sáez, 2001).

En la actualidad, las actitudes reciben un tratamiento detallado y específico en los sistemas nacionales de legislación educativa en materia de enseñanza de idiomas. En general, presentan una visión estática y simplista de la cultura, enfrentando la cultura del aprendiz con la cultura de la comunidad de hablantes de la segunda lengua, normalmente basándose en lecturas incorrectas de la hipótesis del relativismo lingüístico.

1.4.3 Competencia cognitiva

Veamos, en primer lugar, lo que se entiende por competencia cognitiva intercultural. Chen y Starosta (1996: 366) señalan que las personas tienen una competencia cognitiva intercultural mayor cuando "(...) tienen un alto grado de auto-conciencia y conciencia culturales". Esto implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos. Es necesario que hagamos un esfuerzo para re-conocernos, para conocernos de nuevo. Quizás en este aspecto la comunicación intercultural pueda ser de gran utilidad, pues es en estos contactos cuando nos damos cuenta de muchas de nuestras características culturales, que en otras circunstancias nos pasan desapercibidas.

En segundo lugar, debemos conocer a las otras culturas y sus procesos de comunicación. Hay que recordar que la imagen, que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos, pasa por el cedazo de la forma cómo se ha explicado nuestras relaciones con ellos y de la imagen que transmiten los medios de comunicación (Affaya, 1996). Pensar de nuevo nuestra cultura desde la perspectiva de otra cultura puede ser un ejercicio muy estimulante y enriquecedor que nos permitirá tener una mejor conciencia de nosotros mismos.

Ya se sabe que, a veces, para hacer un juicio autocrático sobre lo propio es mejor tomar una cierta distancia. Así tanto Cadalso, en 1789 en sus Cartas Marruecas como

Montesquieu, en 1721 en sus Lettres Persanes crearon personajes de otros continentes para criticar la sociedad de su época. De esta forma sus personajes se podían asombrar sobre actitudes y comportamientos que para los españoles y franceses le parecían de sentido común. Cuando digo de sentido común, me refiero al sentido comunitario, es decir la interpretación consensuada y aceptada por la mayoría de la comunidad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones no se es plenamente consciente de cómo la realidad se construye y legitima a través del propio lenguaje. Recordemos, por ejemplo, que la palabra española extranjero proviene del francés antiguo estrangier que procede a su vez de estrange, que significa extraño. De acuerdo con el diccionario de María Moliner la palabra extranjero/a nos remite entre otros a los siguientes términos: "bárbaro", exótico", "extraño"o "indeseable". Si miramos su significado en francés comprobaremos que el universo de sentido que se crea es bastante similar. Según el diccionario Le Petit Robert el adjetivo "étranger" o "étrangère" nos remite, entre otros, a los siguientes adjetivos: "diferente", "desconocido", "extraño", "ignorante" o "insensible". El tomar conciencia de los distintos significados de las palabras es un primer paso importante, porque la lengua está ligada a las estructuras culturales de una comunidad. Como señala Weber (1996:20) "lo que digo o pienso del otro depende, así pues, en primer lugar del carácter específico de mi propia lengua."

Para establecer una comunicación intercultural hace falta un mínimo de conocimiento. En primer lugar, tiene que haber una lengua común. Pero si se puede ampliar este conocimiento lingüístico a una enciclopedia común la comunicación será mucho más fácil. Eco (1990:134) señala que "... aun cuando desde el punto de vista de una semiótica general pueda postularse la enciclopedia como competencia global, desde el punto de vista sociosemiótico es interesante determinar los diversos grados de posesión de la enciclopedia, o sea, las enciclopedias parciales (de grupo, de secta, de clase, étnicas, etc.)". Es decir que, además de la enciclopedia de la cultura en que hemos sido socializados, cada día es más necesario tener acceso a la enciclopedia de otras culturas. En definitiva hay que tener en cuenta que si se conoce también algo de la cultura ajena, habrá muchos menos malentendidos.

La comunicación no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobretodo, una construcción de sentido. Un discurso puede tener diferentes niveles de lectura a los que sólo las personas con un buen conocimiento de la cultura de origen pueden acceder. En

cualquier caso, la comunicación intercultural comporta frecuentemente un cierto grado de incertidumbre. La incertidumbre es un fenómeno cognitivo que condiciona bastante nuestra comunicación, porque nos coloca en una situación de duda, de inseguridad. Se pueden establecer dos tipos de incertidumbre (Gudykunst, 1995: 10):

a) Hay una incertidumbre predictiva que hace referencia a la incertidumbre que tenemos con relación a la predicción de las actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas de los forasteros. Es decir que hay cierta duda cuando se tiene que predecir el desarrollo de la interacción comunicativa con un extranjero. En ocasiones no se sabe muy bien cómo se va a desarrollar una relación con una persona de otra cultura.

b) Hay también una incertidumbre explicativa. En este caso la incertidumbre es en relación a las actitudes, los sentimientos y los pensamientos de los extranjeros. En ocasiones, es difícil encontrar explicaciones, de acuerdo con nuestros propios criterios culturales, a ciertas reacciones de los forasteros.

Es cierto que en toda interacción, hay un cierto grado de incertidumbre. Pero hay un máximo y un mínimo. El grado máximo de incertidumbre hace la comunicación muy difícil, pero el mínimo puede implicar una relación aburrida. La comunicación eficaz se produce cuando la incertidumbre se sitúa en un término medio. Es evidente que un gran conocimiento de otra cultura permitirá una comunicación intercultural más eficaz.

Debemos reconocer que, habitualmente, se conoce muy mal las otras culturas. La mayoría de las veces las conocemos a partir de la posición etnocéntrica de nuestra propia cultura (Rodrigo, 1996c) y con los estereotipos que ésta nos ofrece. Como señala Affaya (1996:25-26) "sólo una verdadera interculturalidad, justa y humanista, puede desmitificar los estereotipos y las falsas imágenes". Pero la ausencia de conocimiento produce la tendencia a utilizar estereotipos. Un estereotipo es una simplificación de la realidad. Cuando no se tiene demasiada información sobre un tema se utilizan tópicos o lugares comunes que nos permiten una interpretación socialmente aceptable, pero seguramente falsa.

El conocimiento más profundo del otro sirve para superar los estereotipos y nos obliga a buscar interpretaciones alternativas a las de los lugares comunes. Como señala Weber (1996:22), "sin la superación de uno mismo, la interculturalidad no tiene ningún

sentido." Éste es uno de los retos de la comunicación intercultural: nos obliga a cambiar, nos obliga a trabajar con puntos de vista alternativos. Esta alternación interpretativa supone aumentar nuestro nivel de complejidad cognitiva. Las personas con una mayor complejidad cognitiva tienen una visión de los otros más amplia y sutil, también tienen interpretaciones menos rígidas y más adaptables.

Frente a un paradigma de la simplificación que ha sido la dominante hasta ahora, empieza a desarrollarse el paradigma de la complejidad (Morin, 1994), donde la contradicción coexistente es posible. Comprendemos nuestro entorno con las categorías sociales que hemos adquirido en nuestra cultura. Si viviéramos en una comunidad monocultural estas categorías serían suficientes. Sin embargo, hoy en día, deben quedar pocas sociedades totalmente monoculturales. En todo caso, la interacción intercultural nos obliga a tener nuevas categorías que nos permitan dar un sentido adecuado a las conductas de los otros.

Finalmente, para adquirir una cierta competencia cognitiva intercultural, se hace necesario poner en práctica procesos metacomunicativos. Hay que metacomunicarse. Es decir, ser capaz de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo. En la comunicación intercultural, las presuposiciones o los sobreentendidos deben ser explicados. Esto nos lleva a una comunicación seguramente menos ágil. Sin embargo, en todo caso, un control más estricto sobre la interpretación ajena es indispensable. No hay que tener por seguro que nuestro interlocutor va a interpretar nuestro mensaje de acuerdo con el sentido que le damos.

1.4.4. Competencia emotiva

La competencia intercultural emotiva se produce "(...) cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales" (Chen y Starosta, 1996: 358-359). Las relaciones emotivas son también muy importantes en la comunicación, en general, y en la comunicación intercultural en particular.

Uno de los problemas emotivos de la comunicación intercultural es la ansiedad. La ansiedad es un elemento emotivo que puede perturbar la interacción intercultural (Gudykunst, 1995:12); una respuesta emotiva a situaciones en las que se prevén que

pueden darse consecuencias negativas; es un desequilibrio generalizado que nos hace sentir incomodos o preocupados. Si la ansiedad experimentada es de un nivel demasiado alto, nuestra comunicación intercultural será ineficaz, pero si por contra es demasiado bajo, no se estará motivado para iniciar la comunicación. Una habilidad que debemos ejercer para controlar nuestra ansiedad es la tolerancia frente a la ambigüedad. Es decir, se ha de ser capaz de ser eficaz precisamente en las situaciones en las que la mayoría de la información que necesitamos, para actuar efectivamente, nos es desconocida (Gudykunst, 1993:59). Otro elemento bastante importante es nuestra capacidad empática. La empatía es la facultad de identificarse con el otro, de sentir lo que él siente. Es decir, se trata de ser capaz de comprender y de experimentar los sentimientos ajenos, pero a partir de los referentes culturales del otro.

Finalmente, la motivación es otro de los elementos importantes. ¿Cuáles pueden ser las motivaciones para iniciar una comunicación intercultural? Inicialmente se debe dar el interés hacia las demás culturas. Pero hay que prevenirse contra el interés hacia lo anecdótico o dirigido, exclusivamente, a reafirmar la bondad de nuestros valores con relación a las otras culturas. Se trata de otro tipo de interés o de deseo. De hecho, se trata de una pluralidad de deseos que se pueden producir en cascada, sucesivamente.

En primer lugar, tenemos el deseo de conocer. La curiosidad, el interés para conocer a las otras culturas con formas de actuar semejantes o diferentes es uno de los principales motores de la motivación. Pero, como ya he apuntado anteriormente, no hay que caer en la trampa del exotismo, que se limita a una mirada superficial sobre las culturas.

En segundo lugar, aparece el deseo de aprender. La necesidad de tener gratificaciones simbólicas o materiales es una de las razones para establecer la comunicación. El aprendizaje puede ser una buena gratificación en este deseo de conocimiento. Pero hay que tener una buena disposición hacia al aprendizaje a fin de enriquecernos con la comunicación intercultural.

En tercer lugar, se debe dar el deseo de romper las barreras culturales. La atracción hacia lo intercultural nos obliga a estar dispuestos a cambiar. Al menos debemos aceptar el reto de una mirada sin prejuicios y de comprender otros modelos de interpretación de la realidad. Como señala Weber (1996:22) "... nos tenemos que dar

cuenta de que todas las culturas poseen una coherencia propia que cada una identifica con la verdad. Por tanto la reflexión intercultural ha de desembocar en la constatación de que la verdad es plural y relativa y que cada cultura tiene que trabajar en la superación de sus propios horizontes si quiere comprender más libre y objetivamente los valores del otro."

En cuarto y último lugar, estaría el deseo de re-conocernos, de conocernos de nuevo. Es decir, de re-construir nuestra identidad. El tema de la identidad es suficientemente importante como para desarrollarlo algo más, ya que me parece un tema esencial en la comunicación intercultural. Si es gracias al otro que formamos nuestra identidad personal, es gracias a las otras culturas que tenemos una identidad cultural. Pero "la idea de una identidad como una cosa unitaria, estable y fija por encima del tiempo es, seguramente, una ilusión a pesar de su funcionalidad" (Fitzgerald, 1993:13).

Nuestra identidad personal es plural, como también lo es la identidad del otro. Con relación a la identidad cultural, Todorov (1988:22) afirma que la cultura sólo puede evolucionar a partir de los contactos interculturales. Es decir, que lo intercultural es la base de lo cultural (Botey, 1996:4). Se trata simplemente de descubrir el origen intercultural de nuestras culturas. Como señala Kymlicka (1996: 40) "la mayoría de los países americanos son multinacionales y poliétnicos, como la mayoría de los países del mundo.

Sin embargo, muy pocos países están preparados para admitir esta realidad". Es curioso cómo el mestizaje cultural de los países se suele ocultar, asumiendo sobre todo como propio aquello que da una imagen impoluta de la identidad cultural del país. Sin embargo, la interculturalidad de la cultura española o de la cultura catalana, si se quiere, es bastante fácil de descubrir. Es decir, que la identidad cultural es, al menos en su origen, también plural.

Con relación a la identidad de las otras culturas, considero también muy interesante la idea de Hassanain (1995:25) que cree que se debe hablar del derecho a la semejanza. Se habla mucho del derecho a la diferencia, pero muy poco del derecho al reconocimiento en las otras culturas. Creo que es muy importante intentar reconocernos en otras culturas.

1.4.5. La competencia lingüística y la competencia comunicativa

Estos dos pares de conceptos parten de una dicotomía esencial introducida por Noam Chomsky, "competence-performance", competencia frente a actuación. Se nos plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje.

Utilizando la dicotomía competencia-actuación, los teóricos de la didáctica de la lengua definieron la competencia como el objetivo de la enseñanza. Es decir, se pretende que el aprendiz domine las reglas que subyacen a la utilización del lenguaje, lo cual incidirá de forma directa en su actuación lingüística.

En un principio, el término "competencia" hacía referencia exclusivamente a la competencia lingüística. La competencia lingüística consta de un conjunto organizado de conocimientos formado por varios componentes: el componente fonológico, el componente morfológico, el componente sintáctico, el componente semántico y el componente léxico. Sin embargo, ya a principio de los años setenta distintos autores señalan la limitación de la competencia lingüística para la enseñanza de idiomas. Hymes (1972) presenta, tras una serie de estudios etnográficos sobre la relación de la cultura, la sociedad y el lenguaje, el concepto de competencia comunicativa.

La competencia comunicativa se define como el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular.

Sin embargo, no hay acuerdo unánime en cuanto al análisis de la competencia comunicativa. Así, uno de los modelos más conocidos de la competencia comunicativa es el de Canale y Swain (1980). Estos autores proponen cuatro sub-competencias dentro de la competencia comunicativa: la competencia gramatical o lingüística (que cubre los elementos mencionados anteriormente), la competencia discursiva (cohesión y organización textual), la competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales) y la competencia estratégica (estrategias de compensación, verbales y no-verbales). Van Ek (1984), principal artífice de los influyentes trabajos del

Consejo de Europa para la descripción de los niveles Waystage, Threshold y Vantage, elabora la definición de competencia comunicativa presentado seis componentes.

A las anteriores competencias lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica, añade las competencias social y sociocultural. En concreto, la competencia sociocultural se refiere al dominio del marco de referencia propio del hablante nativo, y que es diferente del que ya posee el alumno.

Stern también propone su marco o currículum multidimensional (Stern, 1983: 503, 1992: 27). Este modelo de currículum, presentado en forma de tabla, tiene en el eje horizontal los objetivos del proceso de enseñanza y en el eje vertical los contenidos.

En particular, Stern descubre cuatro bloques de contenido: Language Syllabus (L2), el estudio analítico de la segunda lengua; Culture Syllabus (C2), la vida de la comunidad lingüística meta; Communicative Activity Syllabus, los temas, intereses y actividades de los aprendices para establecer contacto personal mediante la segunda lengua con la comunidad lingüística meta; y, por último, General Language Education Syllabus, temas sobre lenguaje, cultura, sociedad y aprendizaje de idiomas en general.

En cuanto a los objetivos, descubre otros cuatro: Proficiency, en términos de competencia, dominio de las destrezas y actos de habla; Knowledge, o conocimientos explícitos sobre el lenguaje o la cultura; Affect, que incluye tanto respuesta emocional como implicación personal (interés, motivación, participación, implicación o compromiso); Transfer, que consta de técnicas de adquisición de una lengua, análisis de la lengua y la cultura y el desarrollo de actitudes positivas hacia el lenguaje, la cultura y el aprendizaje de idiomas.

El Consejo de Europa analiza la competencia comunicativa en tres componentes. Cada uno de estos tres componentes consta de tres elementos: una competencia existencial o saber ser, conocimientos declarativos o saberes y destrezas saber hacer.

Así, el componente sociolingüístico se refiere a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso de la segunda lengua; el componente lingüístico abarca los sistemas léxicos, fonológicos y sintácticos, y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema; por último, el componente pragmático se refiere a la interacción

por medio del lenguaje, así como a todos los aspectos paralingüísticos que apoyan la comunicación.

Por tanto, como podemos ver, la competencia comunicativa es, por un lado, el objetivo aceptado en didáctica de la lengua tanto por los teóricos como los profesores en su teoría de la enseñanza particular; sin embargo, por otro lado, no podemos dejar de reconocer que es un término difícil, confuso y con diversas lecturas. Esto provoca en la práctica que se haga una interpretación simplista del término, muchas veces reduciéndolo a ciertos aspectos lingüísticos-funcionales.

Observemos la idea de "competencia comunicativa". Se trata de un concepto complejo y todavía inestable, que, si nos proponemos comprenderlo bien, nos forzará a revisar muchas afirmaciones y sugerencias del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría gramatical. Y a pesar de eso, a menudo consideramos que significa meramente la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc.

En consecuencia, presuponemos que en una programación didáctica cuyo contenido haya sido definido en términos funcionales resolverá la cuestión de la competencia lingüística y que otras programaciones, diseñadas a partir de otros términos, no lo podrán resolver, hecho que es singularmente absurdo.

1.5 MARCO TEÓRICO

Hace tiempo se viene detectando una confusión conceptual creciente y generalizada en el campo que se ha dado en llamar de la "inter- o multiculturalidad". Gimeno Sacristán (2001) ha escrito sobre la confusión del discurso de la diversidad en estos términos:

En la narrativa de la diversidad anida la ambivalencia. Por eso, las políticas y prácticas para la pedagogía de la diversidad nos reclaman, antes de aceptarlas, algunas

precisiones acerca de lo que significan. Demandar diversidad es una llamada a respetar la condición de la realidad humana y de la cultura, forma parte de un programa defendido desde la óptica liberal democrática, es una pretensión de las políticas de inclusión social y es resistencia contra el dominio de las totalidades únicas del pensamiento moderno. Pero, ¿deducimos de todo eso la necesidad de una educación diferente para grupos o sujetos distintos?

"Estamos, según Sacristán- ante un discurso confuso y contradictorio desde el punto de vista epistemológico que se proyecta en las decisiones que hay que tomar sobre los fines, los contenidos del curriculum, las instituciones escolares y las políticas educativas. Dada la importancia de los supuestos que cuestiona, los retos de la diversidad son motivos importantes para revisar puntos de vista y prácticas vigentes (Sacristán (2001:237).

En esta confusión de los discursos inter- y/o multiculturales de la que habla Gimeno Sacristán están principalmente implicados, a nuestro entender, cuatro conceptos: *diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación.*

Según el esquema propuesto por Pulido (1997,1999) por un lado, la "diversidad humana" es un hecho objetivo, por el otro, la "diferencia" es la representación cognitiva de la diversidad. Hablar de la diferencia (o las diferencias) es hablar de una construcción cognitiva, más concretamente, de una construcción cognitiva acerca de la diversidad. Diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad. Luego, lo que llamamos "desigualdad" es la versión afectiva y valorativa de la diferencia. Y por último, lo que llamamos "discriminación" es la manifestación del comportamiento -ya sea discursivo o conductual- basada en la desigualdad. Como se puede apreciar, el esquema propone una especie de encadenamiento entre los cuatro conceptos, de tal manera que cada uno remite al anterior. Vayamos desgranando este encadenamiento.

Podría decirse, por mera simplificación expositiva, que lo que llamamos "diversidad humana" se manifiesta en tres órdenes, a saber, el orden biológico, el orden psicológico y el orden sociocultural. En cada uno de estos tres órdenes, la diversidad toma cuerpo en una serie de variables. Las variables en las que encarnan la diversidad biológica humana son variables naturales, mientras que las variables que encarnan la diversidad psicológica

humana son variables pseudo-naturales, pues su naturalidad es fruto del convenio y emana de un consenso sociocultural que, poco a poco, ha sido asimilado por la sociedad. Por último, las variables que adquieren cuerpo en la diversidad sociocultural son obviamente variables construidas históricamente, o sea, auténticos artefactos, artificios o artimañas.

Continuando con lo que explica Sacristán, dentro del esquema que él propone, no tiene mucho sentido que los que estamos preocupados por la interculturalidad dirijamos obsesivamente las miradas a la diversidad, como ocurre en nuestros días.

De acuerdo con el esquema propuesto, a ningún docente, a ningún directivo o administrador educativo le preocupa que haya diversidad en el alumnado; lo que preocupa a todos ellos es que algunas de las variables que encarnan esa diversidad estén sujetas -aparentemente de manera inevitable- a juicios valorativos, a escalas de atracción-rechazo, mejor-peor, ventaja-desventaja. O sea, lo que nos preocupa a los educadores es la desigualdad. Siguiendo los términos de su propuesta analítica, diremos que ni siquiera nos preocupa la diferencia, pues ésta pertenece a un ámbito epistémico o cognitivo, un ámbito políticamente aséptico que pierde su inocuidad sólo cuando se añaden a él cargas afectivas y valorativas.

Por ello, la preocupación de quienes estamos vinculados de una manera u otra a la educación se centra en la existencia de desigualdades. Tampoco las discriminaciones deben ser nuestro foco de intervención. Evidentemente, ellas son lo que queremos hacer desaparecer de nuestras sociedades pero, desde la educación superior, atacarlas directamente mediante el castigo, la represión, la coacción o las políticas de acción afirmativa, equivale únicamente a aliviar los síntomas de una enfermedad cuya causa no está situada en los dominios del comportamiento visible sino en los esquemas de pensamiento que orientan a éste.

Aceptada la idea de que el plano de intervención más eficaz es el de la desigualdad, entendida como cognición contaminada, a la hora de fundamentar un programa o metodología de intervención, creemos, como Habernas (1987), que las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento suministran también la posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento. Es decir, que desde las

instituciones educativas se puede promover un pensamiento crítico que empiece por criticarse a sí mismo.

Tenemos que ser realistas y reconocer que hoy por hoy, la influencia de los medios de comunicación hasta las inercias profesionales de los docentes, hacen muy difícil fomentar un espacio de reflexión en la educación superior en la que los jóvenes, adultos y los mismos profesores deshagan los efectos perniciosos de la valoración afectiva en las diferencias en sus esquemas de pensamiento. O sea, exigirle al currículum que sea el que descubra ante los ojos de los jóvenes y adultos cómo sus creencias sociales fomentan dichas diferencias. (En cualquier caso, en el ámbito de la inter- o multiculturalidad hay una tradición de políticas curriculares y filosofías educativas).

Cada uno de nosotros ha nacido en un mundo convertido en escenario de discriminaciones consolidadas, y estas discriminaciones constituyen un material empírico que, sin darnos cuenta al principio, y sin querer darnos cuenta después, nos acompañará el resto de nuestra vida. A partir de este material vivencial adquirimos las reglas para desigualar -algo que se produce, en buena medida, mediante inferencias inconscientes-, y es en este caldo de las desigualdades en donde surge el sistema de diferencias. Por ejemplo, un niño argentino y de clase media es testigo de cientos de comportamientos y comentarios racistas contra los bolivianos a lo largo de, pongamos por caso, sus primeros ocho años de vida. Poco a poco, aprende que, con relación a variables definidas socialmente como higiene corporal, oficio, laboriosidad o sinceridad, los bolivianos no son iguales a él y los de su grupo, sino que son peores que él y su grupo. El niño en cuestión no aprende que los gitanos son diferentes, sino que son peores. Cuando los niños consolidan un sistema de creencias de este tipo, basadas en juicios desigualadores, todo esfuerzo posterior destinado a rescatar las diferencias y despojarlas de valoraciones no es sino un ejercicio entre el cinismo y la candidez.

Decía Clifford Geertz (1992) que la lealtad a un cierto conjunto de valores convierte inevitablemente a la gente en parcial o totalmente insensible hacia otros valores, "valores a los que otra gente, de mentalidad igualmente estrecha, es igualmente leal", y que "no es del todo reprochable colocar una manera de vivir o de pensar por encima de todas las demás o el sentirse poco atraídos por otros valores" Esta "relativa incomunicabilidad" no autoriza a nadie a oprimir o destruir aquellos valores que se

rechazan o a quienes los sostienen. Dicho con los términos del esquema de análisis que les presentamos aquí: des-igualar no es algo del todo reprochable, pero ninguna des-igualación legitima la discriminación. El problema está en que, con más frecuencia de la que desean los débiles, esta dosis de etnocentrismo deja de ser un conjunto de creencias con carga afectiva y valorativa para convertirse en un programa que orienta acciones discriminatorias.

1.6. FUNDAMENTACION

La interculturalidad es un fenómeno tan viejo como la propia humanidad, sin embargo parece que en los últimos años tanto la comunidad científica como la opinión pública coinciden en la importancia de este fenómeno. Sin pretensiones de exhaustividad queremos señalar tres circunstancias que propician esta tendencia. La primera, hace referencia a los fundamentos de la ciencia que trata la teoría del conocimiento. La segunda, recoge uno de los hechos que parece marcar los signos de nuestros tiempos: la globalización. La tercera circunstancia, relacionada con la anterior, es quizás la más visible en la vida cotidiana; se trata de las migraciones.

1.6.1. LA EPISTEMOLOGÍA

La cultura ha irrumpido con gran fuerza en las ciencias sociales. Como afirma Morin (1994a:73-74) "La cultura, que es lo propio de la sociedad humana, está organizada y es organizadora por el vehículo cognitivo que es el lenguaje, a partir del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad. Así se manifiestan las 'representaciones colectivas', la 'conciencia colectiva', la 'imaginación colectiva'. Y a partir de su capital cognitivo, la cultura instituye las reglas /normas que organizan la sociedad y gobiernan los comportamientos individuales.

Las reglas /normas culturales generan procesos sociales y regeneran globalmente la complejidad social adquirida por esa misma cultura." Además esta irrupción ha modificado la propia teoría del conocimiento. "La ciencia, los procesos culturales y la subjetividad humana están socialmente construidos, recursivamente interconectados:

constituyen un sistema abierto. Precisamente, de estas interfases, de sus descentramientos y conflictos surgen aquellas configuraciones científico-culturales complejas que conforman el espíritu que atraviesa una época." (Fried Schnitman 1994:18)

Creemos que se puede aceptar que en las ciencias sociales estamos en una situación pluriparadigmática. Se produce la coexistencia de teorías alternativas que no son necesariamente complementarias, pueden ser incluso contradictorias. Todo lo dicho no resta valor a las teorías y los paradigmas clásicos, yo diría que simplemente les resta su valor absolutista. Incluso se habla de un nuevo paradigma: el paradigma de la complejidad. De todas las maneras, cuando se habla del paradigma de la complejidad no hay que pensar en una revolución científica kuhniana. Como afirma Morin (1997:143), en primer lugar, "para mí, la complejidad es el desafío, no la respuesta".

Sigamos recordando con Morin (994b:440) que "el pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es un pensamiento completo..." Lo que se pretende con el paradigma de la complejidad no es un conocimiento universal ni una teoría omniabarcativa. Se trata más bien de hacer una aproximación que nos muestre la diversidad y la complejidad de la realidad.

1.6.2. LA GLOBALIZACIÓN

Si consideramos los climas de opinión actuales no podemos dejar de hablar de la globalización. La otra cara de la globalización económica y tecnológica es la interculturalidad (García Canclini 1999). Pero la globalización no supone inevitablemente uniformidad. Hoy en día, aparecen reivindicaciones identitarias en todo el planeta (Castells 1988). Esto puede parecer contradictorio con los fenómenos de mundialización, pero como afirma Maalouf (1999:112) "Así, la época actual transcurre bajo el doble signo de la harmonización y la disonancia. Nunca los seres humanos han tenido tantas cosas en común, tantos conocimientos comunes, tantas referencias comunes, tantas imágenes y palabras, nunca han compartido tantos instrumentos, pero ello mueve a unos y otros a afirmar con más fuerza su diferencia."

En ocasiones uno tiene la sospecha que, como dice Maalouf (1999:125), "En realidad, si afirmamos con tanta pasión nuestras diferencias es precisamente porque

somos cada vez menos diferentes." En cualquier caso, sea como fuere, se está produciendo una creciente visibilización del otro. Los contactos entre personas de distintas culturas aumentan. El interés y la preocupación por la interculturalidad es cada día mayor.

Además la interculturalidad, fruto de la globalización, no se da solamente en los contactos interpersonales, se manifiesta sobretodo a través de las industrias culturales. Precisamente si en un lugar se produce de manera clara la actual tensión entre lo global y lo local, éste es lo que en Latinoamérica han etiquetado como "la audiovisualidad" (Bayardo y Lacarrieu 1999:215-286).

Los productos audiovisuales son un lugar clave de la comunicación intercultural mediática. Los públicos se apropian, a partir de sus patrones culturales locales, de productos transnacionales creados, frecuentemente, a partir de referentes culturales distintos. Además como señala en un reciente libro Gruzinski (2001) en los productos de la cultura visual es donde más claramente se manifiesta el mestizaje.

1.6.2.1. Hacia la búsqueda de una identidad intercultural en la globalización

Queremos incluir aquí algunas reflexiones generadas a partir de la relación globalización-mundialización, universal-particular, local-nacional-, con la intención de inducirnos a captar las luchas y el pensar desde la heterogeneidad y la integración, recuperando otros sentidos de esta relación. Consideramos que desde este lugar es pensable un ideario que despojado de dogmatismos o mesianismos, puede congeniar con otras reivindicaciones (de mujeres, jóvenes, homosexuales, ecologistas, indígenas, marginales, etc.). Pero sobre la base de replanteos muy básicos, que valoricen la pluralidad.

Se trata de rescatar la "diferencia" específica de los movimientos sociales, "el valor de uso por sobre el valor de cambio, la cualidad de los distintos más allá de la cantidad de los contrarios y las exclusiones por sobre la estratificación. Se trata de ver los estamentos socioculturales por encima de las clases socioeconómicas. Sin dejar de valorar el papel de estas últimas, de los estratos, de los de abajo" (Villarreal 1996).

La orientación actual para un "nuevo orden" económico, social y, cultural mundial requiere, según las estrategias planteadas desde el poder, nuevas cosmovisiones del mundo, nuevos mitos fundacionales del orden social que pugnan por instalarse reemplazando "ideologías", con la pretensión de conformar modelos civilizatorios para la sociedad argentina en el contexto de su inserción en este nuevo ordenamiento universal.

La modalidad del cambio civilizatorio hacia el fin de siglo, ocurre, para utilizar la metáfora de Josefina Ludmer (1994), como un "salto modernizador". Así, "América Latina se vería obligada a quemar años de su historia para entrar en un orden y un ritmo, una temporalidad transnacional, diferente. El salto dejaría un resto histórico, un futuro nacional que no fue. La cultura transforma ese resto en temporalidad perdida porque salta a otro futuro, que es el presente de la temporalidad transnacional" (Ludmer, 1994). La autora comenta seguidamente una ponencia de Roberto Schwarz: "La progresiva borradura de la idea (y no solamente de la idea: del imaginario, de la referencia, de la política) de la nación se acompaña, dice Schwarz, de la desintegración de la "modernidad" y sus conquistas: trabajo, racionalidad, ciudadanía."

Para interpretar esta nueva diagramación de los espacios públicos y privados es necesario, dice J. Ludmer, poseer una máquina capaz de leer el fin de siglo, por lo que se pregunta "qué pasado, qué memoria histórica puede servir para un presente que sabe que el futuro ya ha transcurrido". Además los cambios que sobrevienen con el "fin de siglo" no son fáciles de interpretar, implican, como dice Marco Raúl Mejía (1993), deconstruir, reconstruir y reinventar, lo que nos coloca: "frente a un cambio mas global; no un simple cambio de signo político o de período histórico, sino un cambio de época y civilización que nos plantea una nueva manera de ver el mundo y que nos exige, a todos los habitantes del planeta, el abandono de las certezas para interpretar diferente el que-hacer humano."

En la modernidad mundo, según Renato Ortiz "lo que está en juego es la nación en cuanto formación social particular, como estructura capaz de soldar a los individuos y sus destinos en el contexto de un territorio específico". (Ortiz 1997:89). Aún más, en el tercer mundo (que jamás se completó al modo del primero y el segundo), "la nación es una utopía, una búsqueda situada en el futuro". El proyecto nacional carece de sentido con la escenificación de una modernidad mundo. El capitalismo cambió fundamentalmente sus dinámicas, y las coordenadas de tiempo y espacio trastocan los sentidos y vínculos que se establecen entre los individuos y los colectivos sociales. En el

aspecto cultural más que de globalización correspondería, según R. Ortiz, hablar de su mundialización: "Lo que significa que la modernidad-mundo radicaliza el movimiento de desterritorialización, rompiendo la unidad nacional" y "Se crea una espacialidad distinta" (Ortiz 1997:92).

Pero en esta cualidad de desterritorialización de la globalización, a diferencia de los modos de construir identidades desde la nación, que se construyen en detrimento de las identidades locales, neutralizándolas o destruyéndolas, se libera a esas identidades del peso de la cultura nacional. Surge en el horizonte cultural mundializado la posibilidad de estructurar identidades transnacionales no sólo de clase, género, sino especialmente con relación al consumo.

Agrega Ortiz que la nación es transferida hacia el plano de la tradición y lo global pasa a ocupar el lugar de la distinción, la universalidad y el cosmopolitismo. Lo universal se separa de lo social, anidando en las filosofías y en las éticas, lo global adquiere estatuto propiamente sociológico. Con relación a esto, Ortiz se pregunta: ¿es posible ser provinciano siendo también global?. La desterritorialización no sólo disloca los espacios geográficos sino que trastoca todo el mundo de los sentidos, alcanzando a dislocar la propia subjetividad. Como lo plantea Margulis "existen en cada sociedad códigos culturales superpuestos, tramas de sentido que tienen diferente alcance espacial" y "estas tramas culturales superpuestas están en constante intercambio y transformación, sumidas en procesos de cambio y en luchas por la constitución e imposición de sentidos que, por supuesto, no están desvinculadas de las pujas y conflictos que arraigan en la dinámica social" (Margulis 1997:41/2). A esto se agrega, según lo describe Jean Franco, la percepción deformada, la incompatibilidad entre los sentidos que se conforman en el centro (del globo) y su desfiguramiento en la medida que nos acercamos hacia los márgenes (Franco1997:70).

Con estos avances queremos dejar planteado qué significa en este contexto lo universal y lo particular, lo propio y lo ajeno, la identidad y la cultura, lo básico y lo máximo. Más allá de los usos esencialistas y sustancialistas propios del mundo de la modernidad-nación, hoy estos conceptos/realidades se estrellan contra límites planetarios y los ritmos del ciberespacio.

Cabe como corolario la siguiente pregunta: ¿qué es lo deseable que se enseñe y se aprenda en esta dislocación de mundos de vida y tramas de significado interferidas por la globalización de la economía y la mundialización de la cultura?

Creemos que en parte la respuesta puede seguirse si nos sensibilizamos respecto de los procesos locales de construcción de identidad y diferencia, y especialmente teniendo en cuenta las dimensiones que exceden lo local territorialmente, de modo pan o trans, y como todo esto se articula en apropiaciones indecidibles de antemano sino, por el contrario, lanzadas a la búsqueda de tantas verdades como particulares puedan conformar hoy la posibilidad del universal.

Es decir, qué mínimos o básicos culturales debería manejar un colectivo, o un individuo, para poder transitar por esta torre de Babel y adscribirse, cada vez provisoriamente y para siempre a un lugar donde anidar.

1.6.2.2. Hacia un discurso político y pedagógico de la integración

Los enfoques multiculturales se posibilitaron a partir de las críticas a la concepción de sujeto centrado, único y universal y a la escuela (estandarte del proyecto modernizador) como homogénea y conformadora de identidades esenciales y abstractas. Quisiéramos detenernos en algunos "usos" que el tema de las diferencias está teniendo desde los discursos neoliberales.

Hay dos nociones que están presentes en la mayoría de los documentos oficiales, estas son la de tolerancia y diversidad. A partir del análisis de varios de esos documentos, diríamos que hay una búsqueda de ampliar el discurso sobre lo cultural, al que aparentemente se considera como neutro, exento de asimetrías, y capaz de subsumir en sí a lo político; el supuesto sería que las contradicciones, asentadas en intereses de clases, no pueden superarse pero las diferencias pueden articularse.

¿Qué significa ser tolerante?, ¿qué es la tolerancia?. Sostiene Laclau (1997) que "si las bases de la tolerancia han de ser halladas en la viabilidad de un ordenamiento comunitario, se sigue que la tolerancia -esto es, el respeto por la diferencia- no puede ser ilimitada. Una tolerancia ilimitada sería tan destructiva para el tejido social como una unificación ética totalitaria". De este modo la línea divisoria entre tolerancia e intolerancia nos coloca en un lugar de decisión política y en ningún caso es una definición esencial, única y universal.

Desde estas consideraciones algunos autores, como por ejemplo McLaren (1994), se oponen a tratar el tema de las diferencias como sinónimo de diversidad, dado que, según sostiene, la diversidad es una noción liberal que habla de la importancia de sociedades plurales, pero administradas por los grupos hegemónicos que son los creadores del consenso, en definitiva los que establecen quiénes entran en el "nosotros" y quiénes en los "otros".

Por otra parte consideramos que las diferencias no serían datos o evidencias que están naturalmente dadas y se manifiestan antagónicamente: mapuches contra criollos, chilenos contra argentinos..., sino que son construcciones históricas y culturales, que no pueden disolverse en una negociación entre grupos que piden permiso para entrar en un modelo establecido desde la homogeneidad cultural.

En este sentido partiríamos de considerar la diferencia como una relación y no como una oposición. Una relación en donde, por un lado, los distintos grupos oprimidos insisten en el valor positivo de su cultura y experiencias específicas, resultando, por tanto, cada vez más difícil para los grupos dominantes mostrar sus normas como neutrales y universales; y por el otro lado, esas diferencias nos ayudan a reconocer y reconocernos en nuestra propia identidad.

Al mismo tiempo, pero con una significación más claramente política, esto nos aleja de la noción de imparcialidad, que se maneja desde las órbitas hegemónicas, y que intenta anular sistemáticamente a los grupos con prácticas culturales diferentes, y nos acerca a la de solidaridad, entendiendo que esta no comienza, como sostiene Bonfil Batalla (1993), "cuando la gente piensa de la misma manera, sino cuando tiene la confianza para estar en desacuerdo sobre ciertas cuestiones porque le importa construir un terreno en común".

Quizás sea preciso aclarar que otro efecto que puede tener el discurso hegemónico del respeto por la diferencia, sea el de caer en formas extremas de "relativismo cultural", es decir, el "todo vale" o "todo depende de..."; conviertiéndose en telón de fondo para la resolución de lo válido, el mercado o las pautas y valores de la hegemonía cultural.

En este sentido, entendemos que una práctica de transformación quizás necesite ser pensada desde los márgenes, desde quienes son víctimas del proyecto, recuperando,

como sostiene Rebellato (1996), la historia como memoria de "la violencia desatada por la conquista de América, la marginación y opresión de los indígenas, de las mujeres, de los enfermos psiquiátricos, de los homosexuales, de los discapacitados, de los tóxicodependientes, de quienes ya no tienen ni donde vivir ni de qué vivir", de los excluidos social y culturalmente.

1.6.2.3. Hacia la integración de las diferencias culturales

Remitiéndonos a la propuesta implicada en este apartado, quisiéramos plantear desde qué lugar entendemos la integración, para que esta no implique una licuación de las diferencias, sino por el contrario una integración que se haga cargo de las diferencias.

Empecemos por el no. No es una integración al estilo neoliberal, en donde las discusiones en el MERCOSUR son por el reconocimiento de certificados, títulos y estudios. Tampoco una integración en base a una imaginada esencia latinoamericana, que constituya "la patria grande", "la nación latinoamericana", como lo plantea Adriana Puiggrós (1996).

Compartimos la concepción desarrollada por García Canclini de "hibridación", como proceso que da cuenta del cambio de reglas para definir la integración: "la hibridación es la modificación de las identidades en amplios sectores populares, que son ahora multiétnicos, migrantes, políglotas y que cruzan elementos de varias culturas". El proceso de hibridación permite entender la integración como un campo de lucha. Es decir no creemos que haya que dejar de hablar de integración, sino más bien deconstruir dicha noción analizando los efectos que produjo su inscripción en los distintos discursos político-pedagógicos en que fue históricamente construida.

En síntesis plantearíamos que las identidades no son previas a la integración, sino que "el proceso de integración se define por las identidades que en su trama se constituyen y, viceversa, que las identidades se construyen en el proceso de integración" (García Canclini 1990).

Dos discursos desde donde abordar la integración y la diferencia: la interculturalidad y el género

A) La interculturalidad y el "nuevo orden": ¿de lo político a lo cultural?

"Hoy el estado nos invita a ser parte de un nuevo concepto: Interculturalidad. Nos explica que es una invitación al reconocimiento de la diversidad cultural y a tener una relación de respeto mútuo. Creemos que es una forma modernizada de continuar asimilando culturalmente a los Pueblos Originarios dentro de la llamada cultura nacional".1

Con este cuestionamiento preliminar acerca de la Educación Intercultural (EI) intentamos acercarnos a una realidad latinoamericana que lleva más de 30 años de historia. Numerosas reseñas y estudios comparativos dan cuenta de las particularidades por país, e incluso por región. Además, debaten acerca de los conceptos políticos que sustentan los diversos programas y advierten sobre su polisemia, además de su apropiación de parte de los distintos actores sociales, fundamentalmente los Estados y los Pueblos Originarios.

Sin dudas, la EI no sólo es un programa, (por lo demás, incipiente en nuestro país), sino una modelización de lo deseable que la educación logre para la integración y armonía social. En consecuencia, nos parece oportuno, levantar algunas reflexiones de corte político con relación a este discurso emergente: ¿para qué, para quiénes y desde quiénes se plantea esta nueva discursividad, y a qué intereses responde?. También nos preguntamos si este discurso alcanzará a llenar el vacío de un imaginario pedagógico alternativo para la docencia argentina, ante una escuela fuertemente interpelada por la sociedad y en la que el gobierno ha impuesto la idea de la responsabilidad de los maestros en la crisis educativa. Una cuestión sobre la cual reflexionar es precisamente la de la "presentización" de este discurso "emergente" para el caso de nuestro país. Es evidente que el auge latinoamericano (y mundial) del paradigma de la EI se relaciona con la problemática de la globalización como escenario concreto de un nuevo orden mundial, y en el que las reterritorializaciones tanto nacionales y migracionales, como las provenientes de la exclusión social dentro de los países, jaquean su estabilidad.

Nos interesa relacionar la globalización con el tema de las identidades y la construcción de la subjetividad, espacio en el que se propone incidir la EI.

¿Cómo es posible que la tendencia a la desagregación, fragmentación, individualización e incluso disolución de lo social sea centrífuga con el discurso de la tolerancia y la interculturalidad?. Hemos visto que, por un lado, los capitales despojados de sus bases nacionales buscan anidar en todas partes, poniendo de relieve lo regional y

lo local como bases para sus operaciones transnacionales; y que, por el otro, estas dimensiones de nuevo tipo de relaciones (temporal y espacialmente reterritorializadas), no pueden soslayar, de todos modos, un centro que aglutine y haga posible la gobernabilidad y manejo del sistema neoliberal, aún en manos de los estados nacionales, sobre todo, por la concentración en ellos del aparato represivo.

Estas tendencias provocan, por otra parte, el surgimiento y revitalización de identidades de diverso alcance político, social y cultural, incluso en aquellos sectores más excluidos del sistema.

El discurso de la interculturalidad como valor fundamental en el "nuevo orden" intenta el control de lo particular, mediante la conversión de las diferencias en identidades integrables al todo-mundo globalizado neoliberal. Es la centralidad hegemónica de los nuevos modos de acumulación la que posee la capacidad de admitir y dictaminar qué de aquello inter puede ser aceptable y culturalmente aceptable.

Esto se debe a que el neoliberalismo (y nuestra hipótesis es que cierta EI le es funcional) choca con los límites de lo tolerable con relación al dominio del mercado, eje instrumental y regulador principal del conjunto de las relaciones sociales, y en consecuencia, debe redibujar el mapa de la diversidad social y cultural. La integración de las diferencias resulta control de los conflictos sociales, mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo que no pongan en peligro la estabilidad social para el actual modelo de acumulación.

Para ello, es necesario además reestructurar las coordenadas de "democracia" y "ciudadanía", ya que el "desarrollo sustentable" de la actual modernización globalizada neoliberal deja afuera (de la aldea global) a casi el 30 % de la población, y adentro a un resto, que se desagrega, como siempre (pero más ahora), en los de arriba y los muchos de abajo; estos últimos siempre en riesgo de caerse del sistema.

Ante estos fenómenos, se prevén para la EI funciones de máxima eficacia, de las que transcribimos dos ejemplos:

a) "Los Estados nacionales frente al nuevo milenio no tienen otra alternativa que buscar las formas más claras de democratización de sus sociedades a partir de la participación, cada vez más amplia, de todos los sectores sociales, étnicos y culturales tanto en los procesos económicos como en los culturales. Los procesos de integración se generan a partir del establecimiento real de un diálogo intercultural, y la educación

intercultural bilingüe (EIB) es el ámbito, por excelencia, donde aquel se construye." (Comboni Salinas, 1996).

b) "Probablemente no exista otra posibilidad para construir una educación más democrática y equitativa, que otorgue no sólo verdaderas oportunidades a los individuos, sino que contribuya decisivamente a la construcción de un orden social basado en relaciones sociales más simétricas que la aspiración que conocemos como educación intercultural. Sólo explorando las asimetrías y las incomunicaciones de cara al desafío de construir relaciones educativas más fluidas, podemos tratar de desmontar de la estructura social las condiciones que restringen la posibilidad de articular ámbitos de convivencia donde cada una de las personas, independientemente de sus características étnicas, sociales o de género, puede desarrollar su vida en plenitud". (Gastón Sepúlveda, 1995).

Pero, si como dice esta autora, "La EIB plantea un cambio de mentalidad de la sociedad y de las estructuras de poder y un replanteo del sistema educativo vigente" (Comboni Salinas, 1996:124), entonces ¿se piensa en un alcance socioestructural para la interculturalidad?. Para muchos difusores de este paradigma, este es el alcance que le otorgan al poder educativo, en estos tiempos de "revolución pacífica, pero profunda, que viven nuestros países en su proceso de cambio y transformación para entrar en el siglo XXI con mayores posibilidades de desarrollo y bienestar para toda la población..." (Sepúlveda, 1995:124).

Las políticas educativas oficiales, en este caso, las de la Provincia del Neuquén, intentan legitimar el reordenamiento del sistema educativo desde el anadamiaje discursivo de la tolerancia, el respeto por el otro, la aceptación de lo diverso, la necesidad de la convivencia entre los distintos, y la necesidad de educación especial para aquellos que poseen las características de la "otredad". Nos interesa mostrar cómo se arman algunos de los discursos de la "inclusión" al servicio de la "transformación educativa".

Hemos caracterizado (Díaz - Alonso, 1997) hasta dónde pueden ser fijados los límites de la discusión "tolerable" sobre la diversidad y el pluralismo desde los organismos del poder actual y hemos analizado críticamente algunos documentos base de reciente divulgación en nuestra Provincia. Intentamos provocar sus argumentaciones a partir de insertar sus discursos en relatos más amplios acerca de lo pedagógico y cultural, y cómo se articulan al poder, ya que es desde esta posición teórica que se puede advertir el

trasfondo discursivo desde el cual surgen esas propuestas, y obviamente a qué intereses responden.

En este campo el capital simbólico en disputa es la significación que se le da a la articulación entre desigualdad y diversidad, y como en ella queda atrapada una consideración reproductora de las condiciones de pobreza y exclusión.

Por ello, es que ponemos en cuestión lo que nos parece una apropiación neoliberal de la "diversidad sociocultural", y cómo se arman los nuevos lenguajes de la alfabetización para los sujetos sociales emergentes de la actual exclusión, nombrados como "sujetos diversos", y definidos también como de "alto riesgo". Esto implica abordar los usos de la diversidad y el pluralismo, y las tensiones políticas que se desprenden de los mismos.

Un análisis crítico remite necesariamente a reubicar la apropiación descontextualizada de la lógica del poder de estos "usos de la diversidad" como categoría explicativa de las diferencias devenidas acentuadamente como desigualdad en el marco de las actuales relaciones de producción capitalistas.

Nos parece necesario, en consecuencia, mostrar que esas propuestas basadas en la "multiculturalidad-interculturalidad", resultan funcionales a la transformación educativa en la perspectiva neoliberal impulsada con los fondos del Banco Mundial. Funcionalidad que resulta del modo en que algunos conceptos claves de las ciencias sociales, en especial de la antropología, se incorporan bastante aceleradamente al discurso educativo con que la Reforma en curso intenta legitimar sus objetivos: cultura, nación, etnia, género, diferencia, diversidad, comprensión, tolerancia, alteridad, son palabras ahora corrientes: verdadera antropologización de la trama argumental de la operación discursiva El en su apropiación neoliberal. Su "presentización" pareciera dibujar un cambio en el imaginario pedagógico, esencialista y homogeneizante de la Instrucción Pública.2

Como decíamos, nos interesa advertir las cuestiones que se implican al reeditar, sin el debate y el consenso, problemáticas teóricas inconclusas en su elaboración, ya sea las referidas a las distintas aproximaciones al concepto de cultura, como a la reaparición de tensiones irresueltas con relación al relativismo cultural que ha caracterizado a la antropología. Los costados esencialistas del culturalismo así como las consecuencias funcionalistas de un relativismo extremo se prestan a este juego, y es objetivo de estas notas salir al cruce precisando los términos del debate pedagógico y cultural.

* ¿En qué sentidos podemos aceptar que la "educación intercultural" es un modo de discontinuar con el "obsoleto" sistema de instrucción pública, y sus modos de relación pedagógica sostenidos en el autoritarismo y la discriminación de las diferencias culturales?.

* ¿No estaremos ante la presencia de un nuevo arbitrario para un imaginario pedagógico en cuyo centro ha desaparecido la categoría "pueblo" vinculada a lo "público" y en su reemplazo emerge la de "identidad cultural", como direccionalidad de las finalidades educativas?.

La aceptación de la tolerancia y la consideración de la diversidad no son suficientes a la hora de plantear una pedagogía para la democratización no meramente formal de la sociedad. Es necesario abrir el debate acerca de los sentidos de la interculturalidad, para evitar un cierre funcionalista que contribuya a ocultar su articulación al modelo neoliberal y a las políticas educativas derivadas del mismo.

Queremos enfatizar esta dimensión a los efectos de discutir la insuficiencia de la educación intercultural como proyecto innovador, y mostrar cómo puede convertirse en un aliado "espectacular" de esas políticas y en particular del sustento simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural.

* ¿Con el reemplazo del imaginario "educación popular" (centrado en el derecho público/político a la educación y cooptado de modo arbitrario por el sistema de instrucción pública), por el de "educación intercultural o multicultural" no se está conformando un nuevo arbitrario mediante el cual se separa lo político de lo cultural?, ¿de aquella inclusión abstracta, referida anteriormente, a una espectacularización simbólica de las culturas como base de las relaciones sociales, y causas de las desigualdades y diferencias?.

* ¿De ser así, no estaríamos ante la presencia de un estilo "democrático" para evitar lo político, y un modo "regulador" para desviar el sentido de una educación afirmada en la disputa por los derechos fundamentales de los individuos y los grupos sociales?

1.6.2.4. Definiendo al sujeto de la educación intercultural

Una respuesta posible a estos interrogantes es la de que la educación intercultural puede configurarse como una vía de escape simbólica a la contradicción entre "ajuste" y democracia, en la que se pretende articular la inclusión política formal con la exclusión

económica real. En todo caso hay que redefinir al sujeto político de la Educación Intercultural.

B) Del feminismo al género

Al calor de la discusión en torno a lo integrable en terrenos "inter", planteamos otra preocupación teórica y política acerca del aparente corrimiento de la categoría feminismo por la de género, esta última como aquella que podría resultar más tolerable a los discursos de la diferencia. Metafóricamente sería como sacarle el veneno a los conceptos (los domesticamos, podemos convivir con ellos). Género es un término quizás menos agresivo, menos "hard", más "light" - se digiere mejor -. Sin embargo, no queremos apostar a una operación de sustitución sino que, recuperado el concepto de feminismo, consideramos importante la profundización y extensión social de la categoría género como posibilitadora de construcción de nuevas relaciones sociales en el entretejido de otro discurso sobre la igualdad y la diferencia, la integración y la exclusión.

Un tanto ingenuamente (o intuitivamente) comenzó a llamarnos la atención el uso dominante de la categoría género, categoría que hegemoniza el discurso, sobre todo en el ámbito académico, y lo poco que se habla de feminismo, como si quedase como categoría, depositada en un lugar residual, o de otra época: antes era feminismo ahora es género.

Esto seguramente responde a una multiplicidad de cuestiones: la preeminencia de estudios sociológicos y antropológicos sobre "la mujer"; las producciones e intereses al interior del movimiento feminista; la historia del movimiento en los diferentes países y las formas de apropiación de ella en otros contextos; el lenguaje que se usa en los ámbitos gubernamentales; etc.

Ahora bien, quisiéramos explorar la relación que puede haber entre este uso preponderante de la categoría género, que involucra las relaciones entre lo femenino y lo masculino y un discurso feminista que surge articulado con otro, que postula el cambio social y habla de clases sociales.

En principio, nos parece que una de las vertientes de esta discusión feminismo versus género, tiene que ver con situar al primero como un discurso más claramente político que alude a las desigualdades y, al segundo como más claramente cultural, que alude a las diferencias. Sostendremos también la importancia de no envolver, o disolver el sentido, de un discurso en el otro.

Es oportuno recuperar algunos elementos históricos que focalizan al feminismo como un movimiento social, enmarcado en la tradición moderna y formando parte del conjunto de las luchas por la justicia de otros sectores sociales subordinados. Plantea Martha Rosenberg (1996) que la representación del fin de las relaciones de subordinación opera -en estos inicios- como mira, e instala una "ética de la disciplina utópica" que consiste en el trastrocamiento de las perspectivas habituales, la libertad estratégica, la independencia frente a las pautas culturalmente arraigadas, tanto teóricas, como ético-sociales. En este contexto el significante feminismo evoca una tradición política de izquierda, entendida en el sentido amplio como cuestionamiento de las relaciones sociales desde una propuesta igualitaria. Afirma la autora que es justamente esto (la posibilidad de una sociedad igualitaria, los proyectos emancipatorios radicales) lo que va a caer con la sustitución de este significante por el de género, dado que en realidad el proyecto de una sociedad transparente no es posible y que por otra parte estamos instalados en un escenario individualista y fragmentado antidemocráticamente.

Introduciendo en este análisis el concepto de género podemos decir que se define (dentro de las varias definiciones existentes), "como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres de varones. Tal diferenciación es producto de un largo proceso histórico de construcción social, que no sólo genera diferencias entre los géneros femenino y masculino sino que, a la vez, esas diferencias implican desigualdades y jerarquías entre ambos. El concepto de género en cuanto categoría de análisis tiene como cualidad interesante que siempre es relacional. Otro rasgo que destacamos en el concepto de género es que las relaciones que analiza entre varones y mujeres están enraizadas históricamente de forma cambiante y dinámica. Esto significa que el género es una categoría histórica que se construye de diversas maneras en las distintas culturas" (Burin, Mabel 1996).

Sin considerar que las corrientes anteriores se opongan o que hablar de feminismo o de género constituyan per se discursos de oposición, nos parece importante incorporar la advertencia que hace M. Rosenberg (1996) 3: "Para el concepto de género, a pesar de haber sido elaborado como herramienta política para la teoría feminista, no es necesario ni evidente que haya un sujeto político en juego. Sujeto político se refiere al término utilizado en ciencias políticas para denominar a agentes de acciones públicas colectivas, que disputan el poder de la formulación de las normas que regulan la convivencia. Para hablar de sujeto político es imprescindible que su acción desplace las relaciones de poder

existentes entre los sexos. En muchos casos, sin embargo, el discurso de género se enuncia desde posiciones que confirman los dispositivos de saber-poder instituidos por la cultura androcéntrica dominante".

El planteo de esta autora explicita un eje que viene recorriendo este escrito y que es el tema del poder. En los primeros párrafos referíamos al movimiento feminista articulado a la lucha de clases, donde el poder se concibe como un aparato de opresión encarnado en el sistema capitalista y patriarcal, al que hay que abolir. Desde otra concepción de poder, más entonada con lo planteado por Rosemberg, lo que hay que deconstruir/desmontar son estos dispositivos discursivos que han construido, piedra por piedra, la relación hombre-mujer, público-privado, como Racional, Abstracta, Universal -con mayúsculas- y que le dan legitimidad política, jurídica y cotidiana.

En este sentido, entendemos el poder como "...siempre presente (en) cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta de otro. Estas son por tanto relaciones que pueden encontrarse en situaciones distintas y bajo diferentes formas; ..."son relaciones móviles, es decir pueden modificarse, no están determinadas de una vez por todas..." (Foucault, M. 1994). Siguiendo a este autor sólo pueden existir relaciones de poder en la medida que los sujetos son libres. Esto no significaría que los estados de dominación no existen, a veces los márgenes de libertad son muy limitados, pero este estado de dominación puede desaparecer o cambiar si revierte la situación que lo origina. Para el tema que nos ocupa interesa rastrear desde dónde se van formando, coyunturalmente, las resistencias (a la integración/exclusión): desde la lucha de clases, desde el movimiento feminista, desde la ocupación de puestos públicos por parte de las mujeres, desde la abolición de la institución familia, desde un cambio educativo, desde la articulación de diferentes movimientos sociales, etc., etc.

Quisiéramos sintetizar que hablar de género puede no ser lo mismo que hablar de feminismo, significado en términos de conciencia feminista, como una interpretación política, polémica y de lucha que de ninguna manera es universalizable a todas las mujeres. Esto es así dado que "lo femenino", puede y suele ser lo que de la mujer se representa en las culturas dominadas por las representaciones hegemónicas del imaginario masculino. En este sentido, retomamos nuevamente a Martha Rosenberg en cuanto sostiene que "la perspectiva de género corre el riesgo de cristalizar a las mujeres al ocuparse de "sus cosas", definidas como tales por este imaginario compartido"; y pone

un ejemplo que es la cooptación de gran cantidad de "cuadros" feministas en estructuras de gobierno y organismos o agencias nacionales e internacionales, ante lo cual habría que analizar, "si su inserción constituye subjetividad política de género (femenino) o se limita a aumentar el poder de algunas mujeres para la imposición de políticas (¿de desarrollo?) que requieren apoyo y participación femenina, pero que reproducen las actuales relaciones de dominación".

Si nos situásemos desde la hermenéutica de la sospecha, en el sentido de Ricoeur, cabría que nos preguntásemos, como la hace María Antonia García de León (1994), acerca de ¿por qué la desigualdad de género es constantemente reconocida, analizada -la menos en ciertos ámbitos- y es plataforma para una acción social bien vista tanto por parte de los gobiernos, como por parte de la población en general y, lógicamente, por parte de las mujeres?.

Podríamos decir que hablar de lucha de clases sigue siendo subversivo, en cambio, la confrontación femenino versus masculino parece no ser subversiva en la actualidad, no es radical. Puede ser una confrontación incómoda, agria, ridiculizada, etc., pero es una polémica tolerable, admitida, transparente, al gusto de los tiempos.

Sostiene la autora que es un tema para el que los gobiernos crean una amplia red burocrática y gastan muchos recursos tanto económicos como sociales. y se pregunta ¿Por qué?: ¿Es una conquista de las mujeres? ¿Es un oportunismo del "establishment"?; y continúa diciendo: "El llamado orden mundial puede tener una ingente masa de población muriendo de hambre en el Tercer Mundo, pero parece que no le es funcional tener una masa de población femenina, el cincuenta por ciento de la población, fuera de las pautas del sistema (racionalidad, consumo, etc.)", resulta bastante claro que valorar más a la mujer resulta funcional al aumento del consumo.

Consideramos que una forma de resistencia es siempre recuperar la historia de las luchas, de los movimientos, de la construcción social de las categorías, para darnos cuenta que los conceptos, además de históricos, suelen "tener alas" y se refuncionalizan en tramas discursivas diferentes a las que surgieron, que muchas veces fueron contrahegemónicas.

Por otra parte, como muchas autoras y activistas han advertido, hay que estar en guardia contra el feminismo difuso (y generalmente confuso) que forma parte del signo de los tiempos (incluso entre ciertos hombres, está de moda decir soy feminista) y hay que

estar asimismo en guardia para no admitir que los cambios de género han sido cambios per se. De lo contrario una vez más, se estaría haciendo el juego a la invisibilidad de las implicancias políticas del concepto "feminismo".

Para finalizar diremos que la disyuntiva entre feminismo en términos de clase y género en términos culturales, puede ser falsa, dado que la identidad de género y clase están indisolublemente unidas y son las prácticas básicas y constitutivas del habitus. Pero apostamos a profundizar analítica y prácticamente ambas construcciones conceptuales, porque los reemplazos, los recubrimientos, suelen ser efecto de luchas por la hegemonía que luego se visualizan como naturales, es decir se invisibilizan y agotan su potencialidad subversiva.

1.6.3 Las migraciones

Uno de los aspectos más llamativos en Europa, y que es el gran reto de la interculturalidad, son los fenómenos migratorios que vivimos actualmente. Hace unos años Jacques Le Goff (El País Babelia, 30-VIII-1997, p.12) declaraba: "Ahora somos conscientes de que uno de los grandes problemas del siglo XXI será el de las relaciones entre las culturas, siendo éste uno de los aspectos más trascendentes de los que se ha dado en llamar "la mundialización". Los movimientos migratorios y el contacto entre las culturas, hecho que empezó en el siglo XVI, están a punto de acelerarse. Afortunadamente, las oleadas migratorias son menos agresivas, menos guerreras que el pasado, pero pueden llegar a originar situaciones peligrosas y dramáticas. Éste será, sin duda, un fenómeno esencial. Y si queremos solucionar este problema, si queremos evitar la incomprensión, la guerra, el genocidio, es preciso que preparemos a los pueblos y a las culturas para la única vía de paz y justicia en nuestro mundo que no es otra que la del mestizaje." Antes de entrar en la faceta cultural de este fenómeno hay que hacer una advertencia previa. No todas los migrantes son acogidos de forma igual en la sociedad receptora. En ocasiones las relaciones con los migrantes no son, fundamentalmente, un asunto de interculturalidad sino que se caracterizan, sobretodo, por la explotación de la pobreza y la vulneración de los más elementales derechos humanos.

De todas formas, hay que señalar que muchas políticas publicas sobre la migraciones parten de una concepción de la cultura que no hace más que convertir en

problemas las relaciones interculturales. Creo que se podrían abordar más fácilmente si se descartará una concepción estática y esencialista de la cultura. Tanto las políticas asimilacionistas, que pretenden disolver las culturas minoritarias en la dominante, como el multiculturalismo separatista, que propugna la guetización de las culturas en espacios diferenciados, ponen el énfasis en la cultura como un fenómeno fijo, inmutable y esencial. Por el contrario la cultura es un proceso cambiante, complejo y creativo. Frente a una mentalidad que valora la pureza, la autenticidad de una cultura, considero que hay que defender el sincretismo y mestizaje de la mayoría de las culturas.

Venimos de una sociedad intercultural y vamos hacia un sociedad intercultural. Desde una perspectiva esencialita se suele olvidar que en los orígenes de la mayoría de las culturas está la interculturalidad. Lo intercultural es lo constitutivo de lo cultural.

Es decir que la interculturalidad no es simplemente un objetivo sino que debe ser visto como un origen. Este cambio de punto de vista debería facilitarnos la aproximación a las personas procedentes de distintas culturas. Por lo que hace referencia a las políticas públicas ni el asimilacionismo y el multiculturalismo radical (Sartori 2001) parecen ser la solución. Por el contrario creo que la aproximación intercultural es mucho más interesante. A nivel político la base podría ser lo que Martiniello (1998:102) propone como democracia multicultural que "supone, pues, un cuerpo de ciudadanos activos con los mismos derechos y deberes, que comparten el mismo espacio público y un proyecto democrático común, con respecto a la ley y a los procedimientos jurídicos y políticos. Estos ciudadanos pueden tener distintas identidades y prácticas culturales, tanto privadas como públicas. Estas opciones de cultura e identidad no afectan a su posición en el orden social, económico y político." A nivel cultural, como las prácticas culturales no se reducen al ámbito privado sino que tienen visibilidad pública, la interculturalidad será inevitable y cada vez más frecuente. Así pues se producirán intercambios, mezclas, hibridaciones, mestizajes.

Como hemos visto, la discusión epistemológica, la realidad internacional, el cambio demográfico, entre otros factores, favorecen una aproximación al Otro. Pero no hay que ser ingenuos y pensar que rápidamente se va a producir un cambio de mentalidades. La aproximación puede acabar siendo un choque y ya se están produciendo resistencias, rechazos y conflictos. Nadie puede garantizar que el camino de

la interculturalidad sea pacífico, pero creo que es el que puede encarar el posible conflicto de forma creativa y dialogante.

Frente a una concepción tranquilizadora de una identidad cultural esencialista y ya dada desde que nacemos se plantea en la actualidad la complejidad de las identidades múltiples, diversas, cambiantes y transversales. En su última obra conjunta Berger y Luckmann (1997) señalan que la modernidad ha conllevado una nueva configuración social del sentido que ha abocado a una crisis única desde un punto de vista histórico. Berger y Luckmann (1997:45) afirman que "El pluralismo moderno socava ese 'conocimiento' dado por supuesto. El mundo, la sociedad, la vida y la identidad personal son cada vez más problematizados.

Pueden ser objetos de múltiples interpretaciones y cada interpretación define sus propias perspectivas de acción posible. Ninguna interpretación, ninguna gama de posibles acciones puede ya ser aceptada como única, verdadera e incuestionablemente adecuada." Esto sucede precisamente en muchas relaciones interculturales en las que no se puede dar por supuesto que se comparten las mismas visiones de la realidad. Es lógico que esta circunstancia nos angustie. Todo cambio profundo perturba nuestras tranquilas seguridades y nos obliga a repensarnos, pero éste es el futuro.

El destino del ser humano es participar en los procesos sociales que se van produciendo y de los que él forma parte. Es cierto que la complejidad de las relaciones interculturales nos desorienta e incluso nos atemoriza, pero por muy difícil que sea la comunicación intercultural (Rodrigo 1999), en la actualidad, es inevitable. Por ello debemos estudiar y reflexionar sobre esta complejidad.

Esto nos debe llevar a una posición crítica de apertura y de cuestionamiento. Es posible que estemos en una situación de crisis, pero quizás se trata de una crisis de crecimiento hacia la humanización.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

2.1. ARGENTINA: EL INTERCAMBIO UNIVERSITARIO COMO AGENTE INTERCULTURAL

Después de la Segunda Guerra Mundial, los líderes europeos dieron inicio a uno de los experimentos más ambiciosos jamás realizados: el proceso de integración europea. Apoyándose en la idea de conseguir una mayor proximidad e interdependencia entre los países de la región, a tal punto que una guerra entre ellos fuese inimaginable, esos líderes consiguieron establecer un nuevo ritmo de prosperidad y desarrollo en el continente europeo. No obstante, a pesar del éxito de las acciones políticas y económicas para la integración regional, esos líderes europeos aún se hacían una pregunta fundamental: qué hacer para que la cultura de integración, de tolerancia y de convivencia intercultural no se mantuviese limitada a las elites políticas y pudiese llegar efectivamente a las poblaciones europeas. Aunque la integración, inicialmente económica, se hubiera "desparramado" hacia la arena política, después de un tiempo se notó que un proyecto verdaderamente sostenible tendría que contar con la integración de "corazones y mentes" de los ciudadanos europeos, sin la cual todo el proyecto estaría condenado al olvido.

Se intentó responder a tal desafío de varias maneras: eventos culturales continentales, como la elección anual de las Capitales Culturales de Europa, torneos deportivos, fortalecimiento de las instituciones más cercanas a las poblaciones, como el Parlamento Europeo. Todas esas acciones tuvieron gran repercusión y contribuyeron a robustecer el sueño de una Europa integrada. Sin embargo, ninguna de ellas tuvo tanto impacto en la creación de una "conciencia continental" como un programa inaugurado en 1987 por la Comisión Europea para apoyar el intercambio de estudiantes universitarios. Al programa se lo bautizó con el nombre de ERASMUS, en homenaje al filósofo, teólogo y humanista Erasmo de Rotterdam (1465 - 1536), un icono de la interculturalidad, que vivió y trabajó en diferentes lugares de Europa buscando el conocimiento y la experiencia que sólo podrían obtenerse por medio del contacto con otros países. El Programa ERASMUS se basaba en un lema simple: "llevar a los estudiantes a Europa y llevar Europa a los estudiantes", lo que iba a permitir, por un lado, que los universitarios pudiesen pasar un período de sus estudios en una institución de educación superior en otro país del continente, y por otro, que se incentivase la inclusión de temas compartidos entre los países europeos en los programas de estudio de diversos cursos universitarios como una forma de aumentar el conocimiento de los estudiantes acerca de Europa. En 1987, cuando se lanzó la idea, en once países sólo 3.000 estudiantes recibieron contribuciones para poder

participar en el programa. Quince años después, en 2002, se conmemoró la cifra impresionante de un millón de estudiantes atendidos en treinta naciones europeas.

Aunque el componente lingüístico no esté presente, la Argentina es un país de grandes disparidades regionales, con tradiciones locales tan distintas como las que hay entre los países de Europa. Por lo general, nuestros estudiantes universitarios tienen un conocimiento limitado de las especificidades de otras regiones, por lo que se reproducen estereotipos y prejuicios que deben superarse. En un ambiente así, ¿por qué no incentivar el desarrollo de un programa nacional de intercambio con el modelo del programa ERASMUS?

Está claro que en la Argentina existe una cantidad de estudiantes que se mudan de sus ciudades para estudiar en los grandes centros de enseñanza. Pero lo que se le ofrece al estudiante, en el caso de ERASMUS, es la posibilidad de vivenciar, durante un período determinado -de uno a dos semestres- el ambiente académico y cultural de otra institución de enseñanza; eso le proporciona a su universidad de origen un posterior retorno, donde actuará como multiplicador del conocimiento adquirido.

Los beneficios son muy evidentes. En términos personales, se debe destacar el intercambio de experiencia con los alumnos y profesores de otra institución de enseñanza como elemento central para la formación del estudiante. Además, se le ofrece la oportunidad de disfrutar de un nuevo ambiente académico, muchas veces en instituciones de excelencia en el país, lo que contribuye decisivamente en favor del desarrollo intelectual del alumno.

Además, en lo que respecta a los beneficios para el país, es importante mencionar que la creación de vínculos entre estudiantes de diferentes regiones haría aumentar sustancialmente nuestro capital social, elemento fundamental para el desarrollo de toda nación. Incluso se da la posibilidad de intercambio con grandes centros de investigación y enseñanza, lo que permite la formación de mano de obra cualificada en todas las regiones argentinas y, en el mediano plazo, la creación de ejes de desarrollo en el país. en las universidades argentinas. Por lo tanto, debemos "llevar a los estudiantes a la Argentina y llevar la Argentina a los estudiantes".

2.2. UNIVERSIDADES DEL MERCOSUR: LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD INTERCULTURAL

Antes de abordar el universo que comprende universidades tanto públicas como privadas de todo el cono sur latinoamericano, nos parece indispensable tratar el cuadro referencial histórico como vehículo para la superación de las diferencias entre nuestros pueblos y la transformación de sus respectivas identidades culturales.

Nos referimos a un conjunto de hitos y acontecimientos acaecidos a lo largo de la rica historia de la Universidad Latinoamericana, que abrieron caminos para pensar una integración de nuestras universidades, en la dimensión de hacer realidad el sueño, aún pendiente, de una Latinoamérica unida, que tanto abrigarían nuestros Libertadores.

Dichos jalones no pueden esconder por más sobresalientes que sean, el extenso proceso histórico de desarrollo y evolución de nuestros centros de enseñanza superior, que tendrían como punto de partida, las reales órdenes dadas en 1551, que darían lugar a la fundación de la Pontificia Universidad de México y la Universidad de San Marcos en Lima.

Sin poder extendernos, nos interesa señalar en primer lugar la apuesta de quien fuese una de las mentes más brillantes y comprometidas del siglo XIX, el chileno Francisco Bilbao. Es a través de él que se formula por primera vez la idea de una Universidad Americana, en donde se reunirá todo lo relativo a la historia del Continente, al conocimiento de sus razas, lenguas americanas etc..

Su propuesta se enmarca en un programa de corte americanista y autónomo que contenía además, la promoción y formación de lo que él llamaría el libro americano y un sistema de educación universal y civilizatoria. Encabezaría una pléyade de audaces utopistas intelectuales chilenos, entre quienes además estarían Lastarria, Vicuña Mackenna, Recabarren, Covarrubias, Domingo Santa María.

El proyecto bilbaino tendría un carácter defensivo, pero también era parte de una concepción sobre una sociedad más justa y libre. Viviendo y pensando desde los mediados del siglo decimonónico, esperaba que América impidiera que el ser humano estuviera simplemente al servicio de la máquina, que eludiera que los pueblos dependieran de los reyes y que se conformaran ciudadanos y no súbditos.
Insistiría que la unión de los latinoamericanos era el medio para consolidar la independencia, perpetuar lo que llamó la raza americana y latina y para enfrentar el expansionismo norteamericano, que el veía simbolizado en la aventura filibustera de William Walker en Nicaragua.

Remarcaba que esta "América Desunida" poseía valores solidarios que enumera y que podían servir de base a sociedades más libres y justas por las que bregaba. Pero es recién a partir de la segunda década del siglo XX, cuando comienza a definirse un modelo propio de Universidad.

El movimiento de Córdoba ,que comenzó como un mero accidente local, luego del Manifiesto de 1918, alcanzó rápidamente dimensión continental. El Manifiesto no se agotaría en la demanda de algunos objetivos concretos, como los de autonomía, cogobierno estudiantil, sino que sería además, un gesto de rebeldía contra los últimos resabios coloniales enquistados en nuestras universidades.

A partir de esa fecha, la población universitaria latinoamericana manifiesta una decidida apertura hacia los problemas sociales, buscando afirmar con ello la identidad nacional y latinoamericana, radicando en esto su originalidad y su caracterización propia. Antes y luego del 18, una serie de encuentros y congresos estudiantiles a lo largo del continente fue madurando el proyecto de interrelacionar institucionalmente,las Universidades del continente.

Dicho movimiento culminaría en el Primer Congreso Latinoamericano de Universidades en Guatemala en 1949 que enfatizaría las relaciones de las Universidades Latinoamericanas entre sí y en el pronunciamiento común de oposición sistemática a toda forma de coloniaje.

Finalmente se aprobó en el mismo el establecimiento de una institución permanente, la Unión de Universidades de América Latina, destinada a propender el desarrollo de los programas esbozados.

Lejos de pensar con ello que se había alcanzado el reclamo de Martí, de -la "Universidad Nuestra", y no la mera imitadora de formas europeas,- se habían transitado algunos tramos decisivos, y las universidades habían hecho sus aportes.

Más cerca en el tiempo, a comienzos de los 60, nos encontramos con la formulación de un proyecto avanzado de universidad nueva, impulsado por el antropólogo y educador brasileño Darcy Ribeiro, que se intentaba plasmar a través de la creación de la Universidad Nal. De Brasilia.

Darcy atacó duramente las tradicionales estructuras napoleónicas edificadas sobre una matriz hispánica, que condujeron a la gran deformación profesional que aún caracteriza a nuestras universidades, y que ha sido un freno tanto para el progreso de la investigación científica y una mayor preocupación por los problemas sociales.

Las ideas básicas de estructuración planteadas de esta Universidad, han transitado por el mundo. Han sido fuente de inspiración para la reforma de viejas

universidades y basamento para crear nuevas y mejores, y en cierta forma propender a la reinvención de la institución universitaria.

La concreción del acuerdo integrador, el MERCOSUR, firmado en 1991, habilitó posteriormente a la creación de un sistema universitario regional, conocido como Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Se trata de un conjunto de 17 universidades de Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, con perfiles académicos semejantes, -públicos, autónomos y cogobernados,- con análoga estructura académica y con niveles compatibles en el campo de la formación docente y en su trayectoria de investigación y con una manifiesta vocación de servicio a la sociedad.

Se estima en medio millón de estudiantes y casi 50.000 docentes al universo de dicha asociación.

Este espacio académico se propone contribuir a los procesos de integración regional y sub-regional; fortalecer la capacidad de formación de recursos humanos, de investigación y de transferencia; realizar actividades de formación continua con el fin de contribuir al desarrollo integral de las poblaciones de la sub-región; consolidar masas críticas de investigadores en áreas estratégicas; fortalecer las estructuras de gestión de las Universidades integrantes; intensificar las interacciones con la sociedad en su conjunto.

Estos acontecimientos que hacen a nuestra historia, pero también a nuestra realidad actual. Pensamos que debatir sobre la Universidad, a comienzos del siglo .XXI , remite necesariamente a definir contextos y situaciones. Los mismos tienen que ver con las manifestaciones de crisis del proceso civilizatorio, la cual nos ha tocado vivir, asé como las realidades de nuestro sub-continente en la que están inmersas nuestras instituciones.

Sin dudas estamos viviendo tiempos difíciles y duros, pero también "interesantes", cargados de significaciones y portadores de cambios, algunos a la vista, otros quizás ocultos. Algunos desarrollándose, otros a punto de procesarse.

Lo que algunos siguiendo a Kuhn, han denominado crisis de paradigmas, se nos ocurre sustituirlo por crisis de sensibilidad, partiendo de una idea, - ya que estaremos en un encuentro sobre ideas,- basada no tanto en la crisis de modelos, que por cierto son reales, sino fijando nuestra atención en como nos conmueve el mundo y como nos sorprende hoy. Cuanto y desde donde. Cómo y desde que campo vislumbramos los

problemas y necesidades, cuáles y cuántas. Que desafíos nos planteamos y que preguntas nos hacemos, qué propuestas tenemos, cuáles son las búsquedas y procedimientos. Por qué, quienes y para qué las formulamos.

Estamos a comienzo del siglo frente a una sensibilidad distinta. Cada tiempo plantea búsquedas y construye respuestas que no pueden ser las mismas de épocas anteriores. Sin embargo buena parte de nuestras realidades presentan problemas que se han agravado con el tiempo, dígase más bien, miseria, desocupación, pérdida de solidaridades, guerras, corrupción. Es desde la definición de estos escenarios, así como en lo que atañe a la construcción de un nuevo sujeto, que nos parece necesario replantear y ubicar el debate sobre el papel mismo de la Universidad y su futuro.

Frecuentemente los discursos hacen referencia a la crisis de la universidad. Los más extremistas hasta llegan a afirmar que está en vías de desaparición. Pensamos, más bien, que estamos asistiendo a la clausura de una etapa más asociada a la transmutación del mundo actual.

En muchos claustros se percibe insatisfacción, apelándose a la reorganización, transformación, construcción, en fin de una universidad distinta. No está demás repetir las palabras de Simón Rodríguez, el maestro del Libertador Bolívar: "O creamos o erramos". La mayor relevancia del conocimiento genera un contexto de nuevas demandas planteadas por las sociedades a las universidades.

Este fenómeno ha sido definido por la UNESCO, en su conferencia mundial sobre educación superior (1998, Paris), como demanda sin precedentes.
Las mismas son múltiples y tanto más intensas cuanto más desarrollada es la sociedad.

La primera es la demanda por acceder a la educación superior. En efecto, el futuro, - empleo, salarios, oportunidades de todo tipo ,- impone sobre todo a los jóvenes la necesidad de avanzar en el sistema educativo formal todo lo que sea posible. Demanda que no se condice con las oportunidades reales de nuestras deterioradas economías.

La segunda es la demanda por recibir educación a lo largo de toda la vida.

La tercera es la demanda para que las instituciones de educación superior participen como actores destacados en los "sistemas nacionales de innovación" que es el escenario en el cual los nuevos conocimientos se transforman en avances productivos y en mayores logros sociales.

La cuarta demanda alude a la afirmación de las identidades nacionales y regionales en un contexto en el cual las comunicaciones, acentúan, como nunca antes la dimensión mundial de los acontecimientos.

Estas demandas se enfocan hacia las instituciones de educación superior y promueven en su interior transformaciones profundas, fenómeno que no es exclusivo de nuestra región, sino que involucra a todo el mundo por igual. A pesar de esta creciente demanda, continúan siendo solo las capas medias y altas de nuestras sociedades las que acceden casi exclusivamente a las universidades.

No podemos ser ajenos por otro lado, al proceso de homogeneización en curso, promovido por la potencia norteamericana y bajo los patrones del pensamiento neoliberal dominante. La influencia cultural de EEUU no solo se transmite a través de las producciones audiovisuales e Internet entre otras. Juega un importante papel, la formación de cuadros de los más distintos países del orbe en sus universidades. A modo de ejemplo, en el 91 había allí diez mil estudiantes provenientes de A. Latina.

Se trata de países periféricos y dependientes, a los cuales se nos ha catalogado como en vías de desarrollo.

Nuestras características parecen confirmarlo: baja renta por habitante; sub alimentación, cuando no hambre, de vastos sectores de la población, aunque seamos formidables productores de alimentos; mortalidad infantil y enfermedades endémicas; déficit en la red infraestructural, con acento en la sanitaria ; alto crecimiento demográfico, con algunas excepciones, por ejemplo Uruguay; predominio agrícola latifundiario; industrialización desigual, según países y regiones, con bajos índices salariales; amplios bolsones de analfabetismo ; penetración de modelos culturales foráneos, en detrimento de nuestras identidades ; intervencionismos políticos, cuando no militares ; pérdida de cuadros profesionales y científicos, como de mano de obra calificada ; altos niveles migratorios, -Argentina, Ecuador y Uruguay a la cabeza,- y para completar este cuadro, abultadas deudas externas que refuerzan la dependencia.

La política de nuestros países son definidas en lo esencial y luego monitoreadas por el FMI, Banco Mundial y BID.

Con el nuevo orden internacional, que representó la imposición del súper estado americano en el sentido de verificar su tecnología post moderna en el antiguo Tercer Mundo, se redefinió el papel del Estado, manteniéndose su estructura de coerción, pero desarticulando sus funciones sociales, fruto de décadas de luchas, con el cuadro de resultados ya aludidos, desempleo en masa, aumento de la criminalidad y de la violencia

social, prostitución, degradación general de las condiciones de vida con impactos inmediatos en la salud, educación y cultura.

Se redefinen los sistemas educacionales en el marco de las reformas estructurales encaminadas por el Banco Mundial, promotor y diseñador de las llamadas reformas educativas en nuestro continente. Al considerarse, - desde la óptica de este organismo,- apenas la dimensión instrumental de la educación, habilitación y calificación requeridas, de cara a la dinámica del capital, este pensamiento no rompe, sino afirma y profundiza los marcos del economicismo. Contribuyendo además con esto a aumentar la creencia en el determinismo tecnológico, con significativas consecuencias desmovilizadoras.

Los materiales del Banco Mundial son más que elocuentes y merecerán un apartado, pero por sobre todo nos ofrecen un claro ejemplo de subordinación de nuestros gobiernos y de ataque a la autonomía de nuestras universidades. En ellos se proponen importantes transformaciones a nivel de la enseñanza superior, que van fundamentalmente en detrimento de las universidades,- especialmente públicas,- estimulando la formación de sistemas que incluyen variantes terciarias más baratas y que puedan resultar rentables para la iniciativa privada.

A través de estas definiciones establece políticas y condicionan el apoyo financiero. Instruye a los gobiernos respecto de las medidas que deberán adoptar, entre las muchas, la diversificación del espectro de la educación terciaria, estimulando la creación de instituciones no universitarias, en particular privadas.

De este modo los sistemas de enseñanza terciaria se volverán sensibles a las cambiantes necesidades del mercado laboral, objetivo que parece ser central para los técnicos del B.M. Estas posiciones del Banco Mundial son discrepantes con los enfoques de UNESCO sobre el papel primordial de la educación superior como palanca para la superación del subdesarrollo.

Se suma al planteo de UNESCO, la formulación de CEPAL reconociendo al conocimiento y la educación como ejes de transformación productiva con equidad. El planteo de CEPAL establece como propósito de un nuevo modelo de desarrollo la necesidad de equilibrar un objetivo económico,- la competitividad,- y otro político,- la ciudadanía,- insertando el debate de las reformas educativas en la discusión sobre los modelos de desarrollo para A. Latina y en articulación al sector ciencia y tecnología

Por otro lado y con relación a otra dimensión universitaria, no escapa a nuestra visión, tal como parecen señalarlo algunas ponencias, que las universidades no deben ser

vistos como lugares asépticos, neutros y libres de máculas. Dichas instituciones están cruzadas también por particularismos, individualismos, diversas concepciones del mundo, actitudes corporativistas y posturas clasistas. No son entelequias, tampoco pueden serlo.

Académicos, profesionales, intelectuales, en suma no pueden actuar neutralmente, siempre lo hacen desde una opción. Si se enfatizase la función que un intelectual desempeña en la sociedad, por encima del origen social del mismo, se podría decir que todos los intelectuales están orgánicamente relacionados con alguna clase.

Ahora bien, ¿qué es la Universidad? La Universidad no puede definirse exclusivamente por sus funciones particulares -docencia, investigación, extensión- sino sobre todo por su integración en un contexto crítico que le otorga unidad, pautado por lo que es su objeto común: el conocimiento.

La producción del mismo no es un acto puramente especulativo, exclusivo de un sistema autónomo institucional, sino que es la expresión concentrada y concreta de complejas interrelaciones sociales, estando a su vez, condicionado por la política, que en un sentido muy amplio entendemos como la acción de los seres humanos en los procesos de transformación social.

El conocimiento puede ser considerado entonces un producto social y, por lo tanto, no tiene sólo componentes cognitivos. Creemos que la teoría orienta la práctica, pero no la dirige. Su función debe colaborar en el sentido del fortalecimiento de la acción colectiva de los sujetos y su poder para la transformación del mundo.

La producción de conocimiento da cuenta por otro lado de un campo epistemológico en litigio en la sociedad, donde se disputan alternativas de comprensión y de definición de lo real. Se trata de un campo de conflictos y luchas. El tratamiento de la producción de conocimientos nos conduce al tratamiento de su uso y distribución social y el poder que ejerce en la sociedad.

Complementariamente, no parece adecuado en nuestros países hablar de libre acceso al conocimiento. Más bien que lo de "libre acceso" se trataría de una ficción, cuando no de un enmascaramiento ideológico. En la práctica buena parte de los resultados de la investigación no está al alcance de los países pobres, ya sea por restricciones políticas, militares o industriales. Pero además, porque para el acceso se requiere disponer de una formación académica adecuada para poder comprender, seleccionar, absorber y usar el conocimiento disponible.

Por otro lado, ante una Universidad masificada, se plantean preocupaciones por el hecho de que existan importantes parcelas de docentes y académicos que se adueñan de los conocimientos, privándose muchas veces del mismo a la sociedad, fenómeno que es paralelo y complementario al de intentar poner trabas al ingreso, por parte de aquellos que con un discurso, muchas veces progresistas, esconden posiciones y actitudes conservadoras alimentadas en períodos de desmovilización gremial y política, o sencillamente, por el desinterés o escasa participación del estudiantado y los cuerpos docentes por los asuntos universitarios.

Las presiones que percibimos sobre las universidades para adaptarlas a la sociedad de consumo, se vuelven particularmente acuciantes en aquellos países como los nuestros involucrados además en procesos de integración; se nos exige un acelerado ajuste a las necesidades de producción; de una mano de obra uniforme, de escaso nivel, pero rápidamente adaptable a los cambios tecnológicos que se produzcan en la región y a las subsecuentes migraciones que ellas generen.

Se comprometen cada vez más los aspectos formativos de la educación superior y su papel de elemento integrador de una sociedad y de una cultura, al dejar de lado todo aquello que no apunte directamente a la incentivación de las ciencias "duras" y las tecnologías que el mercado reclama.

En esta perspectiva, las ciencias sociales y las humanidades sólo interesan en la medida en que puedan constituir un correlato indispensable para el desarrollo tecnológico.

En suma, nos parece importante ingresar al debate, el tema de la democratización del conocimiento, que es equivalente al de la democratización del poder. Éste debería ser un objetivo prioritario para nuestros países, y por tanto para nuestras universidades públicas.

Además, hoy sabemos que las sociedades no cambian en su conjunto en un mismo instante, sabemos que el poder no se toma y que el conocimiento no es algo externo al que aprende, sino que las sociedades, el poder, el conocimiento se construyen, y es así, en esta orientación, que pensamos en la recuperación del espacio de enseñanza y de la relación alumno-docente, como un espacio en el que se pueda trabajar por la construcción de sujetos con capacidad de discernir, para poder actuar en sociedad, con capacidad transformativa.

Proyectos como el MERCOSUR han constituido subsistemas dentro de un sistema global que responde a grandes intereses transnacionales. Las distintas iniciativas norteamericanas de carácter integracionista –NAFTA, países anglófobos del Caribe, MERCOSUR- deben entenderse como respuestas positivas a la propuesta del Presidente Bush padre, quien mediante la iniciativa para las Américas, procuraba culminar los distintos procesos de integración enhebrando las diferentes piezas en un conjunto armónico cuyo objetivo central, entre otros, sería la recuperación de la alicaída economía norteamericana y la instauración de un espacio continental de libre comercio, tal como ha sido propuesto mediante el ALCA.

El MERCOSUR, concretado mediante el Tratado de Asunción en 1991, se apoyó en el paradigma neoliberal, para el que lo fundamental es estructurar una economía de mercado, abrirse competitivamente a la sub-región y al mundo en un plazo perentorio.

Merece destacarse en esta perspectiva, la necesidad de los gobiernos impulsores del Tratado de Asunción del 91, de consagrar: a) un Estado, de bajo perfil; b) una economía de mercado y c) apertura comercial al mundo sobre bases competitivas y a muy corto plazo

En el Tratado antedicho no existía ninguna previsión respecto a al educación, si bien se fueron dando algunos pasos al respecto, como la ya citada Asociación de Universidades grupo Montevideo.

Este modelo de integración, aunque se instrumente económicamente, tiene un indudable contenido y objetivos políticos. Nadie se integra más que para comerciar, para eso se celebran tratados de comercio. La integración supone una decisión política : la decisión de integrarse, con quien integrarse, para que integrarse y como integrarse es fundamentalmente política.

La integración en realidad no es buena por definición, puede serlo o no. Su mayor o menor bondad está estrechamente ligada a la mayor o menor adecuación entre los medios y los fines, entre la instrumentación y los objetivos de la integración.

Creemos que algunas experiencias de integración, son para consolidar el orden establecido, mientras que otras apuntan a transformarlo.

No está de más decir que existen modelos de integración solidaria, que intentan asistir la posición de los más débiles dentro del proceso, de fortalecer y redimensionar a las unidades integradas frente a terceros, de mejorar la calidad de vida de los pueblos y por extensión clausurar definitivamente el poderoso circuito de exclusión que hoy nos resulta una afrenta.

Si esto es así, entonces sería necesario rescatar el ideario y el más rico conjunto de valores, de quienes pensaron, soñaron t pelearon por nuestra unidad y grandeza: Artigas, Martí, Bolívar, San Martín, etc.

No queremos cerrar la presentación del tema sin dejar escapar brevemente algunas cuestiones adicionales.

En primer lugar, una idea a desarrollar, aquella que nos dice que los procesos de transición democrática, al reavivar la vigencia de los derechos humanos, la participación y la concertación, generaron espacios de entendimiento y de búsquedas de consensos en los países del cono sur. Por la naturaleza y el carácter ya señalados, de los acuerdos que dieron lugar al MERCOSUR, se tiende a recalcar la fundamental incidencia de los gobiernos. Sin embargo merecería estudiarse el papel que vienen desempeñando los diversos sectores de la sociedad civil de nuestros países, como resultados de los llamados procesos de globalización para algunos y de mundialización para otros, así como el del profundo impacto provocado por el desarrollo de las comunicaciones, entre otros factores. En realidad, la gestación de un modelo de integración alternativa podría estar penetrando en nuestras sociedades.

Sin dudas, la integración ha generado un fuerte impacto en todo el entramado político económico, social y cultural de nuestros países. Las Universidades como parte del mismo no han sido ajenas. Solo las mentalidades parroquiales no pueden dar cuenta de ello.

La complejidad del mundo contemporáneo nos obliga a buscar una multiplicidad de respuestas. La búsqueda y el planteo de propuestas mínimas de trabajo en conjunto, que se puedan articular en el corto y mediano plazo y que contribuyan a construir caminos en el proyecto de profundizar la integración de nuestras universidades - sus objetivos, programas, investigaciones- y que apunten con ello, dentro de nuestras posibilidades a realizar aportes en la construcción de una difícil pero necesaria integración de signo liberador. Las universidades latinoamericanas deben apuntar en su conjunto a esta búsqueda de la interculturalidad.

2.3. MERCOSUR: GLOBALIZACIÓN Y MULTICULTURALISMO

Los actuales procesos de globalización económica, tecnológica, política y cultural se producen en situaciones de desigualdad entre las distintas regiones del mundo e incluso al interior de los propios países y se dan en el marco de una tensión entre el desarrollo de una modernización técnica, orientada a la formación de sociedades informacionales, y el desgaste de un proyecto de modernidad cultural, hoy fuertemente cuestionado, basado en valores de progreso humano, igualdad y liberación.

Los procesos de globalización cultural se evidencian, por un lado, en la extensión de la industria y el mercado culturales que permitieron la llegada de más personas a bienes simbólicos pero, por el otro, en una tendencia a la homogeneización y, al mismo tiempo, a la segmentación de los gustos, haciéndose notoria la preeminencia de una cultura de consumo, a pesar de que, también como parte de los procesos de globalización informacionales, hoy se reconoce la existencia de múltiples culturas que, sin embargo, compiten de manera desigual, pues su reconocimiento no significa su aceptación. Por otra parte, los procesos de globalización mencionados tienen efectos de desterritorialización y reterritorialización culturales, es decir, por un lado, producen cambios culturales en las sociedades periféricas por la transmisión simbólica de la industria cultural internacionalizada, descontextualizando lo cotidianamente vivido, y, por otro, producen nuevos mercados para los migrantes que necesitan el contacto con su tierra.

Los actuales procesos de globalización tecnológica y económica están configurando un nuevo tipo de sociedad, denominada por Castells *sociedad informacional*, basada en el desarrollo de las tecnologías de la información, en los cambios en la productividad del capital y en las nuevas condiciones de trabajo como consecuencia de lo anterior. Estas transformaciones han impulsado el paso de una economía y sociedad mundiales a otras globales que, a diferencia de las primeras, se caracterizan por la simultaneidad y la extensión a través del mundo. Esto no significa que los procesos económicos y tecnológicos que impulsan las sociedades desarrolladas lleguen a todos los espacios y a todos los individuos; sin embargo, afectan de manera directa o indirecta al conjunto de la humanidad (Castells, 1996).

Si bien existe una *contemporaneidad inédita* de hechos económicos, políticos y científicos gracias a la revolución en las comunicaciones e informaciones y a la nueva organización económica y laboral que se desprende de ésta, no todos los países y/o regiones la viven de manera igualitaria. En efecto, no todos los países, regiones e

individuos están en las mismas condiciones de competitividad para enfrentar tanto los cambios a nivel de la productividad del capital (caracterizada ahora por la mayor inversión en ciencia y tecnología así como en la industria de punta, la descentralización de la producción industrial, la configuración de nuevas y poderosas alianzas empresariales y los cambios en las pautas de consumo), como los concernientes a las nuevas condiciones laborales (caracterizadas por el aumento del desempleo, la distribución regresiva del ingreso, el crecimiento de la economía informal y el surgimiento de nuevas ocupaciones que permitan manejar las nuevas tecnologías) (Calderón y dos Santos 1995:120).

Se trata de un nuevo modelo de desarrollo orientado por el rol de las tecnologías de la información y la comunicación y las consecuencias económicas, sociales y políticas que se desprenden de la nueva situación. El problema es que son muchos los que quedan fuera de este modelo, aunque las comunicaciones tiendan a integrarnos simbólicamente a todos en la globalización.

Así, estos procesos enfrentan al menos dos límites duros: uno es el carácter inequitativo del acceso a los mercados globalizados por parte de los distintos países según sea su posición de fuerza en el contexto mundial; el otro, son los obstáculos de carácter político impuestos por los estados nacionales. Habría una tensión entre el impulso económico globalizador informacional y la cultura política-institucional históricamente arraigada de los estados nacionales, que son los que impondrían límites políticos a la economía informacional. Un ejemplo de esos límites son las restricciones del mercado laboral para los migrantes a través de fuertes políticas de control de la población trabajadora.

2.3.1. La economía global y el MERCOSUR

La nueva configuración de la economía global plantea cambios también en la división del trabajo construida en torno a cuatro diferentes posiciones en la economía global / informacional: los productores de alta calificación, basados en el trabajo informacional; los productores de grandes volúmenes, basados en el bajo costo del trabajo; los productores de materia prima, basados en recursos naturales; y los productores prescindibles, reducidos al trabajo devaluado. La ubicación diferenciada de estos diversos tipos de trabajo también determina la fluidez de los mercados, pues la

generación de ingresos dependerá de la capacidad de crear valor incorporado en cada segmento de la economía global. (Castells, 1996:147. Traducción de los autores.)

Estos cuatro tipos de trabajo no están delimitados por fronteras nacionales sino que están, en distintas proporciones, en todos los países, lo cual aumenta también las distancias internas.

Estas ideas remiten a la desigual situación que enfrentan los diversos países y regiones, e incluso internamente, para acceder a una posición favorable en el mundo y economías globalizadas en que vivimos. La capacidad de los países de alcanzar dicha posición depende de su competitividad, y ésta, a su vez, no sólo de su capacidad económica, sino también tecnológica y política.

En el plano cultural, la globalización parece reproducir la inequidad y las diferencias sociales entre regiones, países y zonas de un mismo país, estimulando la generación y/o la mantención de estereotipos culturales y de imágenes del otro que acentúan las desigualdades a partir de una mirada discriminadora.

Las inequidades evidenciadas en el plano de la globalización económico-tecnológica, en términos de acceso a mercados y a tecnología para la producción, también se darían en el plano de la tecnología de la comunicación, pues si bien uno de los aspectos de la globalización cultural es la posibilidad de acercarnos a través de los medios masivos de comunicación a las distintas y distantes culturas, en general se refuerza una imagen de las mismas que las muestra como atrasadas, inestables, inciertas, bárbaras; en síntesis, diferentes, reprobables y rechazables.

Desde otra perspectiva, uno de los efectos de la globalización ha sido que nos ha enfrentado a los otros y, en este sentido, la nueva comunicación planetaria habría derribado fronteras. Sin embargo, planteamos aquí que la globalización cultural también debería comprenderse en el marco de una tensión: por un lado, las posibilidades de expansión cultural y conocimiento inter-cultural que favorecerían la apuesta multiculturalista en términos de tolerancia y respeto al otro; por otro lado, la desigualdad entre las culturas para mostrarse en ese contexto globalizado y derrumbar estigmas y estereotipos fomentados por culturas hegemónicas.

El derribamiento de fronteras puede traducirse en lo que se ha llamado *procesos de desterritorialización*, referidos a la aceptación de pautas de consumo cultural de bienes simbólicos que tienden a ser homogéneos por parte de las culturas periféricas que adoptan gustos, de manera segmentada, extendidos a partir de las culturas dominantes, es decir, principalmente de los patrones culturales norteamericanos para el caso de América Latina. La desterritorialización no es un fenómeno absolutamente nuevo, pues surge con la modernidad, cuando el individuo sale de su medio local a través de la adopción de tecnologías y formas de consumo que se han *universalizado* y que, incluso, constituyen parte de un imaginario colectivo (Ortiz, 1996:38). Así, la desterritorialización borra, para muchos grupos sociales y en ciertos ámbitos, los límites de lo nacional, modificando la noción de espacio vinculada al ámbito físico.

La idea de la desterritorialización se relaciona, de alguna manera, con la de desarraigo, en tanto muchos de los referentes simbólicos de amplios grupos poblacionales no poseen raíces culturales específicas, situadas localmente. Esta tendencia, además, se vincularía con la idea de que la globalización en el plano cultural tiende a homogeneizar los gustos de acuerdo con una cultura de consumo que sería dominante. Sin embargo, la globalización también segmenta los gustos y las apropiaciones simbólicas ya que los distintos grupos sociales tienden a identificarse con ciertos imaginarios que se asocian a su propia condición socio-económica y sus posibilidades de consumo de bienes y servicios que no pueden ser homogéneos para todos. Es decir, la globalización en este plano no evita las distancias y, por el contrario, contribuye a generar mercados de prestigios a nivel simbólico y cuya base es económica.

Por otra parte, cabe preguntarse si la generación de redes, como parte de los procesos de integración y como fenómeno propio de la sociedad informacional, acelera, atenua o crea un fenómeno distinto respecto de la fragmentación de culturas. Tal fragmentación, según la hipótesis planteada por Samuel Huntington (1996), puede en el futuro generar conflictos entre las distintas civilizaciones, conflictos que reemplazarían los ideólogicos, propios del período de la Guerra Fría. La tensión hoy se daría entre una tendencia a la globalización en el plano económico-comercial y una tendencia a la segmentación en el plano cultural-civilizatorio, es decir, una tendencia al tribalismo. Tal segmentación constituiría una fuente fundamental de conflictos en tanto las diferencias culturales, contrariamente a las económicas o ideológicas, no son intercambiables y,

además, precisamente los fundamentos culturales son los que proveen una imagen sobre la política, la economía, la ideología.

Mientras se produce esta tendencia a aferrarse a la civilización originaria o a la que cada país o pueblo pertenece, los procesos globalizadores en el campo cultural muestran una tendencia generalizada de los individuos, sin importar sus orígenes culturales, a apropiarse de símbolos e imaginarios globalizados; sin embargo, no se trataría de una apropiación enajenada sino más bien a partir de la propia cultura a través de la combinación de aquellos símbolos e imaginarios con símbolos e imaginarios locales, resguardando así su sentido de pertenencia y dando un significado complejo y distinto a los imaginarios pretendidamente homogeneizantes.

En este sentido, Achúgar y Bustamante (1996:134) sostienen que la existencia de tradiciones o herencias culturales que pueden combinar la hamburguesa de MacDonald con el mate uruguayo, la camiseta Benetton con la zapatilla criolla de los gauchos, el personaje del *comic* con las movilizaciones sociales en el norte argentino parece indicar un sustrato o una herencia cultural mucho más fuerte de lo que la versión demonizada del efecto globalizador parece creer.

Este fenómeno puede vincularse al de la reterritorialización, referido a la necesidad de reapropiarse de un imaginario local y/o nacional por parte, sobre todo, de población migrante -expulsada de sus lugares de origen por las condiciones laborales y económicas (consecuencia en parte de los propios procesos de reestructuración por efectos de la globalización), los conflictos políticos o inter-étnicos- que precisa restablecer un contacto con su tierra para no perder raíces, sentir que sigue perteneciendo a su comunidad a pesar de su lejanía física y poder enfrentarse desde allí a un mundo, el de las sociedades receptoras, que la mayoría de las veces se presenta como hostil. Los migrantes tienden a reproducir aspectos de su cultura de origen para no perder su identidad en la relación con otros que suelen discriminarlos (Appadurai, 1990 y 1996). Sin embargo, al hacerlo en contextos socio-culturales distintos, en realidad lo que sucede es que están reinventando su identidad y con ello ampliando mucho más sus culturas de origen.

Por otra parte, el resurgimiento de nacionalismos y comunitarismos estaría planteando una oposición a la orientación señalada de la desterritorialización, en tanto se

revalorizaría una vuelta a la comunidad local a partir de un rechazo al otro frente a la tendencia globalizadora.

Cabe mencionar aquí otro de los efectos desatados por la globalización comunicacional: el Multiculturalismo. Hoy es posible conocer diferentes culturas, fenómenos políticos y sociales gracias a los medios de comunicación masiva de manera simultánea a los acontecimientos. No obstante, esta posibilidad de ampliar nuestros horizontes ante el reconocimiento de los otros no implica que todas las culturas tengan un acceso igualitario a los medios para darse a conocer ya que, como fue mencionado, los medios dan una imagen de las diferentes culturas teñida de interpretaciones que pasan por las propias visiones de quienes las dan, por tanto, esa imagen que vemos de las diversas culturas pasan por filtros que restan objetividad sesgando las visiones y muchas veces refuerzan estereotipos que contribuyen a generar discriminación.

Ahora bien, el tema del multiculturalismo es complejo porque vivimos en un mundo inequitativo que el fenómeno de la globalización no puede resolver por sí mismo. El multiculturalismo no sólo se expresa en la posibilidad de conocer diversas culturas a través de los medios masivos, sino sobre todo en la pregunta por las oportunidades que tienen esas distintas culturas de convivir en un mundo desigual. Dos aspectos sobresalen e interesan con relación a este fenómeno. En primer lugar, como se mencionó más arriba, el resurgimiento de fuertes sentimientos comunitaristas y nacionalistas que, tras afianzar la identidad como pertenencia a una comunidad, generan un rechazo absoluto a todo aquello que sea considerado externo y, por lo mismo, amenazador de esa identidad cerrada. En segundo lugar, la población migrante que va llevando sobre sus espaldas su identidad cultural pero que desea y necesita integrarse a la nueva sociedad, a la que, además, enfrenta a partir de sus diferencias culturales. Ese enfrentamiento, cuando además se relaciona con situaciones económicas inestables en las sociedades receptoras, puede traducirse en europea: una de las mejores formas de conseguir ese objetivo es invertir en nuestros jóvenes universitarios.

Seguramente, la promoción de una actividad como el intercambio estudiantil contribuirá decisivamente para el aumento de la "conciencia social" de nuestros estudiantes, así como para abrir nuevos espacios de cooperación interuniversitaria, que seguramente le darán un gran incentivo a la mejoría de calidad de la enseñanza en las

universidades argentinas. Por lo tanto, , pensamiento único y la modernización conservadora."

2.3.2. Diferenciación social y funcional

A estas consecuencias paradójicas de la globalización hay que añadir los procesos de diferenciación social y funcional que complejizan las propias relaciones interculturales (Lechner, 1996). Con *diferenciación social* nos referimos a los niveles crecientes de inequidad de la estructura económica y social con el consecuente aumento en los niveles de pobreza y marginalidad. Este panorama hace que un porcentaje de la población opte por migrar (migración que adopta diversas direcciones, siendo la más importante la del campo a la ciudad), sea porque su lugar de origen la expulsa o porque los medios masivos de comunicación han generado en ella expectativas que podrían ser satisfechas en otros lugares de asentamiento. Asimismo, la diferenciación social se refiere a las distancias crecientes entre clases, regiones, culturas y de género y a la alta fragmentación de los actores sociales históricos, creando una gran dificultad al sistema de partidos que no alcanza a responder y procesar la complejidad de los cambios producidos por este proceso de diferenciación. Esta incapacidad de respuesta repercute en una tendencia al debilitamiento de la participación ciudadana y del propio sistema de representación y de toma de decisiones. Por otra parte, si bien surgen nuevos actores y movimientos sociales, parecen no ser capaces de articular sus propuestas y demandas, las cuales en muchos casos -sobre todo en el de los actores sociales clásicos- tienen carácter más reactivo que proactivo.

Con *diferenciación funcional* nos referimos a la independencia que cada vez más adquieren las distintas esferas de la sociedad (la economía, la política, la justicia, etc.), que han ido separándose de una racionalidad única que pueda articularlas en un proyecto de sociedad basado en una ética común democrática. Esta creciente distancia refuerza una visión tecnocrática en cada uno de los ámbitos, que queda sujeta a los *quehaceres* técnicos de cada uno de ellos, pero sin vincularse a un proyecto de sociedad más global. En términos habermasianos, se privilegia una racionalidad técnica-instrumental sobre una racionalidad sustantiva de valores.

Estos procesos diferenciadores que atraviesan nuestras sociedades repercuten en las relaciones multiculturales, reforzándose una tendencia en la cual las culturas más débiles y subordinadas, menos reconocidas como iguales y con menor presencia política o capacidad institucional para ejercer presión, son también las más discriminadas. Tal es el caso, por ejemplo, de los bolivianos en Buenos Aires o en Sao Paulo, como se verá más adelante.

Pero además, esa discriminación que implica un desconocimiento o un *falso reconocimiento*, en términos de Taylor, actúa sobre la propia imagen, devaluándola y provocando su rechazo. El reconocimiento del otro moldea nuestra propia identidad; también su no-reconocimiento o su falso reconocimiento lo hace. En este sentido, el falso reconocimiento puede provocar una auto-imagen distorsionada que lleve a la negación de la propia identidad (Charles Taylor, 1992:43).

Los procesos de diferenciación afectan el multiculturalismo porque el otro aparece como amenazador cuando las estructuras económicas y sociales aumentan su inequidad y el papel del Estado se debilita, generando altos niveles de inseguridad e inestabilidad y frustración en la población.

En este contexto, la pregunta sería ¿cómo convivir en un mundo multicultural, globalizado, altamente diferenciado y desigual? Para Touraine la solución no se presenta ni a través de una asimilación que pretenda borrar los orígenes culturales ni en un aislamiento de los grupos comunitarios en la sociedad donde viven (por ejemplo, en el caso de etnias que viven dentro de la nación) o a la que llegan. De lo que se trataría es de combinar la participación en la racionalidad instrumental con la defensa activa de una identidad cultural. Esta combinación no puede operarse sino al nivel de las conductas personales, incluso si ella debe alimentar el diálogo intercomunitario. La cultura de origen, una vez *descomunitarizada*, sostiene una identidad personal sometida a fuertes presiones en el momento en que el inmigrante se involucra en la participación en una sociedad, una economía y también en un sistema de enseñanza muy distante de aquellos que estaban asociados a su cultura originaria. Sin esta interiorización de valores, no puede haber sociedad multicultural, pues ella combina la unidad de una organización social con la pluralidad de pertenencias y referencias culturales. Así es necesario interpretar la idea: vivamos y trabajemos juntos reconociendo nuestras diferencias culturales. Esta

concepción de la integración puede y debe ser aplicada a todos y no solamente a las minorías. (Touraine, 1996:236. Traducción de los autores.).

De este modo, el problema del multiculturalismo queda contextualizado en el marco más amplio del proyecto de la modernidad, en tanto acceso equitativo a una racionalidad instrumental cuya propuesta (la propuesta de este acceso igualitario) constituiría un rasgo del proyecto moderno orientado por valores de igualdad y posibilidades de desarrollo humano para todos. Ese acceso a la racionalidad instrumental (es decir, a la ciencia, la tecnología, la información y la comunicación) debería darse a partir de las propias identidades, sin abandonarlas en función de una racionalidad occidental. Y esta alternativa debería valorarse al momento de analizar en qué mundo globalizado pretendemos vivir.

Por otra parte, el tema de la ciudadanía resulta fundamental para determinar niveles de equidad y de igualdad que, en tanto valores fundantes del régimen democrático y principios de carácter universal, permitirían, al menos en un nivel de aspiraciones posibles de la población, disminuir o incluso evitar los niveles de inseguridad y frustración mencionados más arriba al contar con perspectivas de realización futura. Esto no significa que la igualdad deba entenderse como la *distribución igual de todos los bienes entre todos los miembros de la comunidad*, según sostiene Walzer (1997:32). Más bien, se trataría de crear, a través de una participación ciudadana que decida cómo distribuir los bienes sociales, una *igualdad compleja*, entendiéndose ésta como la distribución de los bienes sociales en virtud de razones diferentes, por agentes diferentes, a personas diferentes, de manera que ningún grupo, que ninguna persona, fuese dominante de una esfera a otra. Esto significa también, que la posesión de un bien (dinero, poder o reputación familiar) no podría arrastrar a los demás. Las personas poco favorecidas en una esfera de distribución podrían estarlo mejor en otra. El resultado de esto es una extensión horizontal y social de la versión aristotélica del "gobernante y gobernado a su vez". Nadie gobernaría ni sería gobernado de manera permanente y en todas partes. Nadie estaría radicalmente excluido. (Walzer 1997:32).

2.3.3. Multiculturalismo y Migración

En este sentido, la cuestión del multiculturalismo se inserta en una lógica más compleja porque intervienen en ella el tema de la equidad y la igualdad no solamente referida a la aceptación de culturas diversas sino fundamentalmente a que esa aceptación se realice en la práctica a través del ejercicio de derechos ciudadanos para todos los habitantes de un país, incluidos los migrantes.

Cuando el multiculturalismo se vincula al problema de la situación de los migrantes, parece necesario asumir una responsabilidad internacional ya que precisamente esa población que sale de sus lugares de origen lo hace generalmente escapando de situaciones de pobreza ligadas a una distribución de la riqueza que sigue una tendencia cada vez más regresiva, viendo en otros países y regiones posibilidades de progreso, expectativas que, a su vez, son generadas en gran medida por los medios de comunicación masiva. Por tanto, la responsabilidad de los gobiernos y de los agentes económicos internacionales no radica solamente en su papel en esa distribución que genera injusticia social, sino en la necesidad de crear un ambiente de seguridades mínimas para los migrantes pobres donde puedan vivir dignamente (Kymlicka 1996: 141).

La comprensión del multiculturalismo no puede separarse del hecho que las sociedades poseen divisiones jerárquicas dadas principalmente por las diferencias económicas, aunque también generacionales, sexuales, educativas, etc. Es en ese contexto que se produce la comunicación entre las distintas culturas y por tanto el fenómeno inter-cultural se mezcla con otros de distinto carácter que entrañan situaciones de poder. (Touraine 1996:215).

Así, los fenómenos de globalización, modernización tecnológica, diferenciación social y funcional y multiculturalismo, establecen entre si una relación compleja que, creemos, debería comprenderse en referencia a los valores modernos de tolerancia, equidad e integración, para darles un sentido más allá de las conveniencias o dificultades que enfrenta el mercado globalizado. En este sentido, se vinculan con la democracia que, sin embargo, no ha podido evaluar la integración y los efectos de la globalización, así como tampoco ha podido enfrentar los procesos de diferenciación social y funcional, procesos cuya dinámica es más veloz que la capacidad de respuesta del régimen democrático. Un valor básico e intrínseco de la democracia es la búsqueda de igualdad, como ya se ha mencionado, y es por ello que debería ser capaz de evaluar los procesos antedichos. En tal sentido, un camino es el de la ampliación de la ciudadanía y del

acercamiento y la tolerancia en la vida cotidiana; el otro, ligado al anterior, es el del papel que adoptará el Estado frente a estos procesos que, por si mismos, parecen conducirnos a una mayor desigualdad.

Ahora bien, es pertinente introducir aquí la polémica entre la aceptación de la igualdad humana como principio universal y la posibilidad de reconocimiento de las culturas particulares. Este problema, tratado por Taylor, no tiene fácil resolución dentro de la óptica liberal, como el autor sostiene, sobre todo en la propuesta procesal del liberalismo que rechaza cualquier carácter sustantivo y colectivo que una comunidad pretenda darse con relación a sus fines, pues si se aceptaran fines colectivos se resquebrajarían, según esta óptica, los derechos de quienes no comparten dichos fines (Taylor 1992:85-91). Esta idea liberal encuentra una oposición en la postura antes mencionada de Walzer, entre otros autores, y de Taylor, quien, desde otra perspectiva, sostiene que la defensa de ciertos derechos universales (como por ejemplo el derecho a la vida) es básica; las diferencias culturales no pueden determinar si esos derechos deben defenderse o no; pero lo que no puede hacerse es desconocer la importancia de las distintas culturas para definir su propia supervivencia, sobre todo cuando los modelos liberales se fundamentan, como en general lo hacen, en juicios de valor en torno a las metas que *debe* darse una sociedad, cualquiera sea.

Así, si bien existen principios universales que es preciso defender, también debe reconocerse el derecho de las diversas culturas de participar en las decisiones concernientes a su propio estilo de vida, sobre todo teniendo en cuenta que el multiculturalismo es un fenómeno que se produce al interior de los Estados nacionales y no sólo en el encuentro entre ciudadanos de diferentes países.

Ahora, ¿cómo hacer prevalecer los valores de equidad, igualdad e integración, propios de la democracia, en el contexto internacional cuando dentro de las fronteras nacionales están en cuestión? La responsabilidad de los gobiernos de promover un acceso equitativo a los diferentes mercados y un intercambio cultural a través de fomentar el conocimiento entre las distintas culturas es clave; en todo caso, las inequidades mencionadas parecen tener solamente un atisbo de solución en el plano de la política.

2.3.3.1. Las migraciones: fenómeno intersticial entre la globalización modernizadora y el multiculturalismo.

La tensión se plantea por la presencia de los migrantes, deja al descubierto los obstáculos a la construcción de ciudadanía que eleve la calidad de la democracia y promueva una mayor igualdad. Esa tensión se pone de manifiesto, por ejemplo, en los problemas que tienen los migrantes para encontrar un empleo digno y en las consecuencias de buscar trabajo en términos de discriminación, en tanto los nacionales levantan barreras contra ellos a través de sentimientos xenófobos, y por tanto autoritarios, ante la sensación de que están siendo *invadidos*. Este rechazo promueve un retraimiento cultural y por lo tanto una débil integración, pues al no ser un factor fundamental en tanto ayudan a su instalación y a conseguir empleo; sin embargo, por otra parte, suelen manifestar relaciones de poder que sirven de base para la explotación de los nuevos migrantes. Los empleos que los bolivianos suelen obtener gracias a estas redes son por lo general más precarios y de muy bajos ingresos, pero igualmente constituyen la alternativa para sobrevivir en el nuevo espacio. Existen, empero, otras variables que inciden en la obtención de un empleo; por ejemplo, cuanto mayor es el nivel educativo de los migrantes, más posibilidades tienen de acceder a empleos mejor pagos; sin embargo, la relación entre empleo y nivel educativo se ve afectada por la situación de legalidad o ilegalidad del migrante e incluso por los niveles de desocupación de la sociedad receptora; y en este sentido, las redes de solidaridad de los migrantes se refuerzan como ámbito clave para la ayuda.

Por su parte, la aceptación de relaciones de explotación puede comprenderse en el marco de las necesidades de los migrantes de obtener un empleo que les permita sobrevivir y generar ingresos, que además suelen ser más altos que los que pueden encontrarse en los países de origen. Pero además las relaciones de explotación se dan entre inmigrantes legales e inmigrantes ilegales, como es el caso de los bolivianos que trabajan para coreanos en São Paulo en el rubro de la confección y que suelen ser fuertemente explotados, o el de los mismos bolivianos que van a trabajar a Mendoza para la época de cosecha. Estas relaciones de explotación se basan en la conveniencia económica para coreanos, en un caso, y mendocinos, en otro, que implica contratar mano de obra boliviana porque es menos costosa que la brasileña o la Argentina; por otro lado, los bolivianos logran también un dinero que probablemente no lo consigan en su país (García 1996).

Cabe aclarar, no obstante que los migrantes no son una categoría unívoca. Existen situaciones y ciclos diversos que se vinculan con el lugar de origen y el de llegada así como con las formas en las que se movilizan. Una hipótesis probable es que estos diferentes tipos de migrantes se asocien con: a) el mercado laboral y las posibilidades de empleo, es decir, con las situaciones específicas por las que estén atravesando tanto los lugares de origen como los de llegada; b) la calidad de las redes familiares en los lugares de llegada, en tanto medios que contribuyen a obtener empleo y a brindar un cierto espacio de futura pertenencia; c) las características socio-culturales del lugar de origen; por ejemplo, si la cultura vernacular es muy fuerte y los procesos de secularización son débiles, las redes familiares con las que se cuenta en el lugar de llegada son frágiles o recientes y sus integrantes trabajan en un mercado laboral poco remunerado y precario, probablemente las posibilidades de reconocimiento e integración de los nuevos migrantes son bajas, siendo excluidos y marginados (un ejemplo sería el de los bolivianos de la zona de Tarabuco que trabajaban como albañiles cuando estalló la bomba en la Asociación Mutual Israelita Argentina -AMIA-, en Buenos Aires); mientras que si los procesos de secularización son fuertes, se cuenta con redes familiares sólidas y se ocupan puestos medianamente bien remunerados y estables, las posibilidades de reconocimiento e integración son altas (un ejemplo serían los migrantes bolivianos a la Argentina que tienen título profesional o van a estudiar a la universidad).

Las redes sociales de los migrantes bolivianos no solamente constituyen un arma central para obtener un empleo; también cubren necesidades sociales de los migrantes que enfrentan una sociedad que, por lo general, los discrimina. El migrante intenta paliar su situación de fragilidad manteniendo una relación fuerte con la comunidad de bolivianos, a través del contacto con los centros de residentes, los campeonatos de fútbol, la participación en las fiestas religiosas que se reproducen en la sociedad receptora. Sin embargo, estos espacios de reconstrucción y /o recuperación de la identidad tienen carácter ambiguo porque, por un lado, recrean distancias socio-culturales y económicas entre los migrantes y, por otro, al tiempo que facilitan el proceso de integración a la nueva sociedad sirven para mantener los vínculos con la comunidad de origen. (Bolognar, López, G. 1997:9)

Es interesante observar, como lo plantea Grimson (1996), que la alta fragmentación de la identidad y el elevado nivel de regionalismo en Bolivia se suaviza ante el problema de la discriminación por parte de los argentinos, especialmente en

Buenos Aires, donde además de ser vistos como otros (morenos, cabecitas negras) son asociados a villeros, reforzando una imagen negativa. Como respuesta defensiva ante el rechazo, los bolivianos dejan de lado sus particularismos y recuperan una identidad nacional que en la propia Bolivia es altamente segmentada y posee una débil conciencia. En la recuperación de esta identidad nacional en el exterior parecen jugar un rol clave las radios bolivianas creadas por los propios migrantes y residentes.

A diferencia de lo que ocurre en Buenos Aires, donde los bolivianos son reconocidos como tales y no por su identidad regional (siendo llamados despectivamente *bolitas*), en São Paulo, de acuerdo al estudio de Da Silva (1996), los bolivianos parecen reproducir el regionalismo sólo hasta que deben enfrentarse con otros en tanto brasileños

Sin embargo, como en São Paulo los bolivianos no viven la misma situación enfrentada por los bolivianos en Argentina, las distintas identidades regionales tienden a manifestarse de manera más marcada y hasta conflictiva, y acaban demarcando los intereses y las diferencias socio-culturales de cada grupo dentro de la comunidad boliviana. (Da Silva, 1996:6. Traducción de los autores.) Pero en São Paulo como en Buenos Aires, al no promoverse un intercambio cultural que permita un mayor conocimiento de los bolivianos, de su cultura, historia y situación actual, la imagen que se tiene de ellos está empañada por las noticias que dan los medios de comunicación y que, generalmente, tienden a reforzar una imagen negativa cuando asocian a los bolivianos al narcotráfico, la pobreza, la ilegalidad, etc.

En tal sentido, la formación de opinión que generan los medios provoca un conocimiento distorsionado sobre los migrantes que, por falta de una mayor interacción con los habitantes locales, conforma una falsa identidad, en el sentido ya mencionado de Taylor, que repercute sobre los propios migrantes en cuanto a la imagen que ellos construyen de sí mismos. Así, los medios pueden actuar como aceleradores de procesos de integración por un lado, pero también como distorsionadores y, en tal sentido, obstaculizan una integración más plena. Dos hechos recientes ejemplifican esta idea en torno al papel de los medios en tanto aceleradores u obstaculizadores de la integración. Uno, la destitución de un comisario en Ituzaingó, Provincia de Buenos Aires, cuando un migrante boliviano relató a autoridades judiciales haber sido detenido sin motivo por miembros de esta comisaría y haber sido maltratado física y psicológicamente, quedando en libertad bajo amenaza de muerte si relataba lo sucedido. Dos, el tratamiento que

noticiosos argentinos dieron al problema suscitado cuando a fines de enero de 1998 un grupo de turistas argentinos quedó atrapado entre dos comunidades que estaban disputando entre sí en la frontera entre Potosí y Oruro; al referirse al hecho, desgraciado por cierto, los periodistas subrayaban con los términos que emplearon (refiriéndose a las comunidades como *tribus* y a sus jefes como *caciques*) la *barbarie* en la que viviría Bolivia y el peligro que entrañaría este país para los visitantes. Ambos hechos, reforzando el planteamiento de Appadurai, vistos en Bolivia por bolivianos y argentinos a través de canales de cable y en la Argentina a través de las emisoras locales.

Sin embargo, la imagen negativa dada a los migrantes sería anulada cuando se establecen lazos de solidaridad por el reconocimiento de una identidad étnica común, aunque la nacionalidad sea distinta. Tal sería el caso de bolivianos y argentinos guaraníes, estudiado por Hirsch (1996), quien plantea la porosidad de las fronteras y la elasticidad de las identidades.

Los guaraníes bolivianos han mantenido con más fuerza su identidad, lo cual genera en los guaraníes argentinos una cierta nostalgia y un reconocimiento de su propia identidad en ellos; los argentinos se han visto más favorecidos económicamente por la infraestructura a la que tienen acceso, generando en los bolivianos un deseo de mejorar también económicamente. Lo interesante es que, a pesar de tener un origen común sobre el cual se establecen fuertes redes solidarias, unos tienen lo que los otros desean y viceversa.

La difícil inserción de los migrantes bolivianos, tanto a nivel económico y legal como psicológico y socio-cultural, que por el solo hecho de tener que salir de su espacio familiar en la mayoría de los casos por motivos económicos conlleva un sentimiento de desarraigo e inestabilidad, debe enfrentarse con el rechazo de la sociedad receptora que los discrimina por ser distintos (cuando no hay una identidad étnica común, como en el caso de Buenos Aires) y por sentirse amenazados en momentos en que la Argentina vive un alto nivel de desocupación (Maguid, 1997). Por tanto, a la estigmatización de la identidad se suma la discriminación económica.

Finalmente, el MERCOSUR crea nuevas posibilidades institucionales y nuevos problemas hasta ahora no planteados. Un ejemplo de ello son estos mismos textos debatidos en un seminario y proyectados en un programa de investigación. El problema

que nosotros queremos dejar planteado como núcleo de una futura investigación es si estos acuerdos generan mayores posibilidades de reconocimiento ciudadano de los migrantes en el contexto democrático que viven nuestros países, y así mayor aceptación y reconocimiento del multiculturalismo, o si, por el contrario, refuerzan el rechazo hacia el otro al estar gobernados por una lógica instrumental de mercado. Una u otra orientación, creemos, determinará el rumbo de la democracia y la ciudadanía en nuestros países. Pero este es un tema que requiere de una investigación más profunda.

2.4. CONTEXTO MUNDIAL

El nuevo contexto sociocultural que se está creando, sus características, puede definirse en función de dos cambios que han revolucionado el Siglo XX y que se adentran en el actual:

a. La búsqueda de la igualdad de oportunidades: el acceso de la mujer al mundo laboral, la modificación de roles sociales que está comportando y por tanto la nueva estructuración social que conlleva.

b. Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y la Globalización-Mundialización que está posibilitando. Explosión de la Información y el Conocimiento.

   Ante contexto creado, y en creación, por las NTIC los objetivos educativos podrían ir en la línea de: -filtrar información (para *saber*); -superar la dispersión y ansiedad que puede producir el no estar a la altura de tanto (*conocimiento* e *información*), o de no responder a tiempo. Así surge la pregunta de qué hacer ante la rápida renovación de la información, la gran movilidad, la competitividad.

Ante esta Era de Heráclito, de movilidad y flujo permanente, el papel de los docentes, educadores, ¿No debiera ser más generalista, menos especializado? ¿No debería potenciar más el pensamiento productivo que el reproductivo?, ¿No tendríamos que preparar-educar-orientar para vivir en un mundo de incertidumbres y cambios permanentes? Parece que una respuesta a la situación actual estaría más en la línea de

enseñar Habilidades de pensamiento: contenidos supeditados al propósito de la indagación, y no confundir eficacia con eficiencia.

El descubrimiento de problemas es la máxima expresión del intelecto humano (A. Einstein): encontrar problemas, sorprenderse por lo evidente, descubrir lo extraordinario en lo ordinario, practicar la serendipia: Encontrar algo nuevo de valor cuando se busca otra cosa (M. Covington, 2000).

Pero, ¿Cómo formar profesionales para el futuro? ¿Y qué futuro? Universidad y Empleo. No podemos estar de espaldas a la realidad. En la relación Formación-Empleo, es cierto que hay que preparar en capacitación profesional, pero no es menos cierto que lo que con mayor fuerza se impone en el mundo laboral, en la vida también, es la capacidad de trabajo en equipo y de adaptación a los cambios. ¿Cómo cooperar y enseñar a cooperar en condiciones de competitividad? "Cada jugador recibe más si todos cooperan".

Estamos ante un cambio de paradigma: ha comenzado el paradigma de la COMUNICACIÓN, del INTER: Inter-net, Inter-comunicación (mundialización), Inter-cultural.

De ahí debe venir la mutua comprensión Inter-colectivos (Intrasocial), Inter-educativa (alumnos, padres, educadores) e Inter-cultural.

Por otro lado, cabe preguntarnos si es posible una educación de calidad si ésta no es solidaria. Las desigualdades educativas no tienen su origen en el sistema educativo, pero se pueden agravar en él. Los sistemas educativos tienen que tener capacidad para reducir las desigualdades iniciales, o como mínimo no reforzarlas. Por ello nos debemos plantear qué relación hay entre desigualdades sociales y desigualdades educativas. Si la opción sociopolítica es la búsqueda de una ciudadanía democrática y solidaria, ésta sólo es posible si se inicia y transversaliza en el sistema educativo.

En el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, La educación encierra un tesoro* (Informe Delors) se plantea que "las opciones educativas son opciones de sociedad". Por ello en ese círculo educación-sociedad-educación, lo previo es plantearse para qué sociedad queremos educar y

después qué medios pedagógicos necesitamos para esa *utopía social.* Siguiendo el Informe Delors, señalamos:

- La interdependencia planetaria y la mundialización son fenómenos esenciales de nuestra época. Actúan ya en el presente y marcarán con su impronta el siglo XXI. Hoy hacen ya necesaria una reflexión global -que trascienda ampliamente los ámbitos de la educación y la cultura- sobre las funciones y las estructuras de las organizaciones internacionales.

- El principal riesgo está en que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en ese mundo en formación y una mayoría que se sienta arrastrada por los acontecimientos e impotente para influir en el destino colectivo, con riesgo de retroceso democrático y de rebeliones múltiples.

- La utopía orientadora que debe guiar nuestros pasos consiste en lograr que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo". (cap. 1. Pistas y recomendaciones)

Los medios educativos, formativos, de comunicación, las tecnologías de la información y la comunicación son para superar las barreras discriminatorias, de la comunicación no sólo verbal, también integral, vital.

Como se menciona en el Informe Delors, en el acceso al conocimiento, la educación tiene la tarea de ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro, para así comprenderse mejor a sí mismo. El fin es comprender, ayudarnos a comprender, la diversidad como derecho y su atención e integración como una de las claves de bóveda de nuestro sistema educativo. También es lugar de reproducción social, es generadora de una sociedad que hay que pensar. De ahí la importancia no sólo de los medios didácticos sino también de hacia dónde llevan esos medios.

La finalidad de la educación tiene que ser permanentemente pensada. Por ello la filosofía de la educación, los principios que a veces se nombran como pedagógicos, son más eminentemente ético-políticos. *"Integración", "normalización", "igualdad de oportunidades", "atención a la diversidad"* son opciones que vienen de un marco anterior constitucional, características propias de nuestra Estado Democrático y Social de Derecho. Tales opciones sirven de principios y están en continuo debate, tanto por la dificultad de su asunción en el aula, sino porque son parte de un más amplio debate social. Ser asimilado por la cultura mayoritaria.

La educación tiene como objetivo fundamental "civilizar", es decir, hacer ciudadanía y ciudadanos abiertos. Por ello el curriculum ha de ser ya en su seno, intercultural, que posibilite la educación para la mutua comprensión y, por tanto, la diversidad.

Actualmente, en nuestra sociedad, tenemos un reto importante: prepararnos para una Sociedad Abierta, Intercultural, pasando por educarse en la comprensión intercultural como capacidad para comprender "lo otro diverso y diferente" y a "los otros en su diversidad". Para ello es importante partir de unos principios que nos ayuden a entablar un diálogo en pie de igualdad. Dicha igualdad debe pretender que se tengan en cuenta las diversas opiniones con la intención de elaborar juicios ético-políticos y aportaciones metodológico-didácticas sobre el camino a seguir en esa búsqueda de la integración auténtica (cointegración) de lo culturalmente distinto.

2.4.1. Contexto Europeo

En ninguno de los países europeos los educadores renuncian a conjugar los dos elementos, para algunos contrapuestos, del binomio excelencia / equidad y el incremento de la democratización -entendida aquí en el sentido de una mayor consideración de los derechos y de las libertades individuales- que caracteriza el panorama sociopolítico de los países más avanzados, conlleva la defensa renovada de una educación y de una formación de calidad para todos, esto es, para cada uno de los ciudadanos, cualesquiera que sean las características de su entorno familiar y social o sus opciones vocacionales" (Introducción del Plan de Calidad en la Educación. MECD).

En lo que concierne al diseño e implementación de políticas, el proceso de

construcción europea ha consistido, entre otras cosas, en la creación de los llamados "Espacios Europeos" (EE). Así, podemos encontrar -tanto en forma de discursos públicos oficiales como de marcos de legislación y medidas políticas a nivel comunitario- diferentes EE, como por ejemplo el EE de Justicia, el EE de Defensa y Seguridad, el EE del Turismo, el EE del Transporte, el EE de Investigación o el EE de Educación Superior (EEES).

Los "Espacios" no son sólo metáforas topológicas ilustrativas, sino poderosos instrumentos que persiguen, explícitamente, la unificación, la homogenización o la armonización de una realidad inicialmente diversa e, implícitamente, el levantamiento de una frontera que separe del exterior. La construcción europea está presidida por una mentalidad culturalmente excluyente fundada en una racionalidad económica.

La *diversidad* que existía -y existe- en el ámbito de los sistemas de educación superior de los países de la Unión Europea (UE) era y es un hecho objetivo y de evidencia aplastante. Tomar conciencia de este hecho objetivo no fue un acto espontáneo o fortuito, sino el producto de una "percepción guiada". ¿Por qué determinadas personas, en un momento determinado, perciben la diversidad de los sistemas de educación superior en la UE, haciendo de dicha diversidad su objeto de preocupación? Porque se han sentido perjudicadas por algún motivo que adjudican a esa diversidad, o porque se proponen una meta y piensan que, en el proceso de consecución de esa meta, la diversidad de los sistemas de educación superior constituirá un obstáculo.

O sea, estamos ante una percepción de la diversidad inducida por una percepción previa, la que surge de la vivencia de un perjuicio en el presente o de la anticipación de un perjuicio en el futuro. Dicho con otras palabras, esas capacidades perceptivas se han puesto a trabajar cuando se constata que hay algo que va -o que irá- en contra de los intereses propios. Se entenderá ahora el sentido de la expresión "percepción guiada": la búsqueda o la protección del interés propio actúa como detonante de la percepción.

De la primera percepción de la diversidad de los sistemas de educación superior de la UE se pasa a una exploración sistemática que ofrezca con el mayor detalle una imagen de los tipos e intensidades de las *diferencias* en las que, a juicio de quien las busca, se proyecta o manifiesta la diversidad. En los últimos quince años se han

elaborado docenas de informes, la mayoría por encargo de la Dirección General de Educación y Cultura (DG XXII de la Comisión Europea) en los que, a resultas de esa exploración, han colocado ante nosotros una especie de mapa o cuadro general donde se muestra cómo los sistemas universitarios de la UE presentan diferencias en torno a variables como la estructura cícilica de las carreras, la cuantificación del peso académico de las asignaturas (los créditos), los tipos de examen o los procedimientos de gestión económica.

Cuando desde los organismos correspondientes de la UE se establecen una serie de indicadores de calidad de la universidad, cuando en documentos políticos como la Declaración de Bolonia se dictan las bases del Espacio Europeo de Educación Superior, cuando, a partir de este planteamiento armonizador -ésa es la metáfora elegida- se publican guías de buenas prácticas de organización y gestión universitaria y se emiten juicios valorativos sobre las universidades europeas, es evidente que hemos abandonado el terreno de la objetividad que atribuíamos a la diversidad inicial e incluso a la percepción de las diferencias.

Ahora nos encontramos de lleno en el plano de la *des-igualdad*. La contaminación política que sufre ese mapa o cuadro general de las diferencias antes señalado trae como consecuencia el que, a partir de ahora, ya no existan universidades diferentes en Europa, sino universidades mejores y universidades peores, buenas y malas, como si pudiéramos colocarlas a todas en un ranking general de calidad en función de una constelación de parámetros o un ranking particular en función de uno concreto.

Tenemos pues que los sistemas de educación superior dentro de Europa no son diferentes, sino desiguales. Cuando esta des-igualdad está consolidada institucionalmente, en cuanto hay ocasión se pasa al cuarto y último escalón de nuestro esquema de análisis, la *discriminación*. Así, Bruselas penaliza a las universidades que no traducen la distribución de los créditos que componen los planes de estudio ofertados en ellas a un sistema unificador, como es el *ECTS (European Credit Transfer System)*. Igualmente, las universidades están obligadas a realizar una Declaración Política en la que expresen su compromiso firme con el desarrollo de una dimensión europea en su seno; de lo contrario, no pueden solicitar ayudas oficiales a los programas controlados por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. En materia de

universidades, quien no forme parte del EEES será discriminado, o sea, no gozará de ventajas, privilegios o ayudas como los demás.

2.4.1.1. Un euro centrismo renovado

Uno de los autores con mayor prestigio mundial Jagdish Gundara, decía hace varios años que las instituciones de la Unión Europea habían tenido un impacto muy limitado en las políticas educativas nacionales, porque los estados europeos no han permitido a las organizaciones interferir en el dominio educativo, al que sólo se ve como parte de la jurisdicción nacional (Gundara, 1993). Pero eso ha cambiado, y precisamente la interferencia ha comenzado por la parte alta de los sistemas educativos, esto es, por la educación superior. A nadie debe sorprenderle este hecho, que obedece a la sencilla razón de que siempre es más urgente modificar lo más próximo al mercado de trabajo. Ni que decir tiene que esta urgencia sólo se entiende a la luz de un proyecto -como es la construcción europea- cuyos fundamentos y razones últimas son de carácter estrictamente económicas.

La juventud europea es consciente de la mercadofília que sustenta el proyecto europeista. Según los resultados del último eurobarómetro, casi la mitad (el 48 %) de los jóvenes europeos encuestados indican que la principal contribución de la Unión Europea en los últimos diez años es la moneda única (dicho porcentaje era del 42 % en 1997). Los jóvenes europeos son conscientes de que el proyecto europeo está regulado por una racionalidad economicista, y esto, evidentemente, lo admite el propio presidente de la Comisión Europea. En un discurso ante el Parlamento Europeo, Romano Prodi (2000) afirma que "hasta ahora, la integración europea ha sido un proceso en gran medida económico -establecimiento del mercado único, introducción de la moneda única- pero en adelante será un proceso cada vez más político."

La Comisión Europea ha convertido esta búsqueda de la dimensión política en los objetivos estratégicos de la Comisión hasta el 2005. La Comisión Europea (2000) dice que "nuestro modelo europeo demuestra al mundo que es posible una unión cada vez más estrecha entre los pueblos cuando se basa en valores compartidos y objetivos comunes". Estos valores son, según refleja este documento: *la libertad, la paz, la estabilidad, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad*

de sexos y la solidaridad.

En ese plan estratégico global se dice que Europa necesita proyectar su modelo de sociedad en el mundo. "No debemos limitarnos -dice Prodi (id.)- a defender nuestros propios intereses. Tenemos una singular experiencia histórica que ofrecer, la experiencia de haber liberado al pueblo de la pobreza, de la guerra, de la opresión y de la intolerancia. Hemos forjado un modelo de desarrollo y de integración continental basado en los principios de democracia, libertad y solidaridad - y es un modelo que funciona." Según Prodi, Europa debería extender estos principios y compartir nuestro modelo de sociedad con los pueblos de Europa del sur y del este que aspiran a la paz, a la justicia y a la libertad. Europa debe ir más lejos. Dice Prodi que "eso no es imperialismo", y que "debemos aspirar a convertirnos en una potencia civil mundial al servicio del desarrollo mundial sostenible". Yo no sé si a eso se le puede llamar imperialismo o no, pero me parece evidente que esta aspiración europea no obedecería a razones de solidaridad sino de interés, pues como el propio Prodi afirma "sólo con un desarrollo mundial sostenible podrá Europa garantizar su propia seguridad estratégica".

Si no imperialista, cuando menos Europa se enfrenta a una tradición eurocéntrica. Señala Edward Said (1993: 58, citado por Gundara 1993) que "sin excepción significativa los discursos universalizantes de la Europa moderna y los Estados Unidos asumen el silencio del mundo no europeo. Hay incorporación; hay inclusión; hay regla directa; hay coerción. Pero sólo rara vez hay un reconocimiento de que se debe escuchar al pueblo colonizado, conocer sus ideas." La noción de una cultura europea separada del mundo sur del Mediterráneo es una construcción mítica. Gundara señala que las contribuciones al conocimiento en el período antiguo procedentes de esta cercana región incluyen la astronomía de Mesopotamia, el calendario egipcio y las matemáticas griegas, enriquecidas por los árabes. Hoy, cuando se polarizan más que nunca la dicotomía Islam/Occidente, hay que recordar a Amin (1989: 26, citado por Gundara 1994), cuando dice:

"El mundo medieval euro-islámico dejó de existir durante el Renacimiento cuando Europa adoptó la vía hacia el capitalismo. En Europa, la civilización vence gradualmente a los pueblos del norte y del este; al sur del Mediterráneo, la cultura islámica gana terreno en el Maghreb. El Cristianismo y el Islam son ambos herederos del Helenismo, y por esta misma razón siguen siendo hermanos gemelos, aun cuando hayan sido, en ciertos

momentos, adversarios implacables."

El reto que los sistemas educativos europeos tienen ante sí es el de involucrarse en un establecimiento amplio de conexiones con otras culturas y civilizaciones que son parte de la construcción de la sociedad europea contemporánea, y también el desarrollo de una comprensión de su pasado que incluya las conexiones de Grecia, Egipto y Oriente Próximo. Pero en esta tarea encontramos el tremendo obstáculo de un legado de distorsión que, como dice Gundara, se basa en la asunción de que la herencia griega predispuso a Europa a la racionalidad, y mientras Grecia era la fundadora de la filosofía racional, Oriente sigue anclado en la fase metafísica.

El reto de los sistemas educativos europeos, por decirlo con los términos de quienes se mueven en el terreno de la educación intercultural, es luchar contra el racismo y la xenofobia empezando desde las aulas. Los poderes locales en las ciudades y las regiones europeas deberían participar estrechamente en el desarrollo de las políticas de asilo e inmigración para contribuir a la desaparición del racismo y la xenofobia.

La formación en la educación intercultural permite afrontar los cambios culturales que se producen en países europeos como consecuencia de procesos de emigración de minorías étnicas y culturales. La integración de los países en una Europa sin fronteras en el campo de la investigación científica, ha implicado intercambio de programas educativos, está teniendo un importante impacto en las instituciones de enseñanza universitaria y en las empresas de investigación de los países miembros de la CEE.

2.5. LA UNIVERSIDAD ANTE EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA

Cerych (1989) reconoció que para el año 1992 los países de la Comunidad Europea no serían más uniformes, porque la intención era salvaguardar las diferencias: la diversidad sería un bien a preservar. Ello no impidió que se produjeran una serie de cambios que tuvieron como fin estimular mediante directivas a que los estados miembros se comprometieran a asumir los programas acordados: unos tratarían de poner en funcionamiento proyectos de investigación, como eran los denominados Esprit, Race, etc.;

otros facilitarían la movilidad de los investigadores; otros l a de los docentes y estudiantes (ERASMUS); la cooperación universidad / industria (Comet); el aprendizaje de las lenguas por medio del nuevo programa Lingua, etc.

¿Cuáles eran las perspectivas de cambio que asumirían las instituciones de educación superior para afrontar los retos después de 1992? De las diez perspectivas sugeridas por Cerych (1989), destacamos la que indica que se asegure la igualdad de oportunidades en la educación superior que implicaría derechos semejantes para los individuos de razas, grupos sociales, nacionalidades, regiones, y orígenes educativos diferentes, entre adultos y jóvenes, y entre sexos.

¿Cuáles fueron los movimientos en que participarían las universidades europea? De acuerdo con Kerr (1990), una de las leyes que mueven y afectan a la universidad es la internacionalización del aprendizaje, dividido en los siguientes componentes: (1) flujo de nuevos conocimientos científicos y aplicados; (2) flujo de profesores universitarios; (3) flujo de los estudiantes, y (4) cambios en los contenidos curriculares (p. 10). Junto a estas dinámicas de cambio, existe la necesidad de que las universidades respondan a nuevas necesidades y demandas: educación continua, técnicas de aprendizaje a distancia, nuevas tecnologías de la educación, originales programas de postgrado de carácter interdisciplinar internacional, contratos de investigación a largo plazo, tareas de asesoramiento, nuevos canales de transferencia del conocimiento, etc. (Dillemans, 1989).

De este modo, las universidades tendrán que crear nuevas redes con instituciones para aportar mayores formas de colaboración científica y técnica, como la empresa o la escuela (McGowan y Powell, 1990). En este sentido, Brookhardt y Loadman (1990) señalan que hay diversos aspectos de la cultura colaborativa entre la universidad y la escuela que se podrían destacar (tempo, enfoque, premio y poder), y que la diversidad entre ambas culturas es fuente de fortaleza y de potencialidad. La colaboración interinstitucional y transcultural puede dar como resultado el desarrollo profesional de los profesores, dado que ambas culturas interaccionan entre sí.

◊ Consecuencias del Informe Adonino de 1985:

Lenarduzzi (1991) indica cómo al cabo de 20 años de haberse constituido la Comunidad Europea se ha comenzado a trabajar en tres tipos de programas educativos:

la escolarización de los niños emigrantes; la formación de los profesores, y el estudio de la cultura y lengua del país de origen.

2.5.1. Programas educativos comunitarios

1. Comet. Es un programa que tiene como misión favorecer las relaciones entre los mundos académico y productivo. Es más, en este programa se puede comprobar la urgencia puesta en el uso del aprendizaje a distancia (Fox, 1989) como fórmula para la preparación tecnológica de profesionales diseñando materiales a distancia y usando recursos multimedia. La educación a distancia como la educación intercultural es "empática", porque fomenta la comprensión de los sentimientos y ansiedades de los otros, sus dudas e incertidumbres (Holmberg, 1989).

El Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Educación y Formación para la Tecnología (Comet) instaurado en 1987 requería la promoción de la cooperación transnacional universidad / empresa (Thomson y Ambler, 1990). El propósito consistía en establecer lazos entre la universidad y la industria, de tal manera que se establecieran períodos de formación en la industria y el comercio (Dahncke, 1990), reforzando la eficacia de los sistemas individuales, animando la integración de una red europea de educación, formación, tecnologías y organización empresarial.

Favorecía, también, el intercambio de personas, conocimientos, programas de entrenamiento, y mejores prácticas entre las organizaciones de las disciplinas, las empresas y los países. Por medio del programa se querían desarrollar las tecnologías (obsérvese el impacto de la informática en las lenguas nacionales y en las culturas, que ha dado pie a una especie de "colonización cultural" basada en el software informático) y la explotación de los recursos. El programa quería promover la igualdad entre los sexos, implicar a las regiones menos favorecidas, etc. El impacto de este programa ha sido la cooperación transnacional - libre movimiento de la gente calificada que pone en circulación destrezas relativas a su capacitación.

2. ERASMUS. Este programa se refiere a la movilidad de los estudiantes y profesores de los países comunitarios. Tres años después de su puesta en práctica más de 50.000 estudiantes han cruzado las fronteras de sus respectivos países, más de 1.800 instituciones superiores se han visto implicadas en él y 8.000 profesores se han movido

de una universidad a otra favoreciendo la comunicación recíproca. El programa también ha tenido una incidencia en la formación del profesorado.

Bruce (1989) da cuenta del informe que la Comunidad solicitó a la Asociación de Formación del Profesorado en Europa (ATEE) acerca de la participación de las instituciones formativas en dicho programa. El informe sobre los Programas de Cooperación Interuniversitarios (PCI) reveló algunos datos de interés, como por ejemplo, la necesidad de establecer lazos entre los profesores universitarios de las instituciones involucradas por medio de visitas de estudio. Se reconoció la dificultad de que la cooperación alcanzarse a supuestos de prácticas en colegios de otros países pero se vio la conveniencia de no reducir aquélla únicamente a la universidad. Sin embargo, el problema que Bruce (1989) subrayaba era que ni los profesores ni los formadores estaban interesados en los PCIs, al punto que recomendó que cualquier

> "estrategia de cambio, si es que quiere ser eficaz, se debería dirigir a la cultura profesional de los profesores y de sus formadores" (p. 211).

Dos años más tarde, Bruce (1991) insistió en la idea de cambiar la cultura de la profesión de la enseñanza: mientras que abogados, ingenieros, médicos y estudiantes de empresariales aceptaban la idea de la movilidad, los profesores son reticentes a los cambios, en parte debido a su condición o estatus de "funcionario" de que gozan en diversos países. El programa ERASMUS promueve la conciencia de la identidad nacional o regional, pero también el carácter distintivo de la cultura y lo que tiene de común con la de sus vecinos. La formación del profesorado se puede internacionalizar a través de este programa en tres formas: diversidad curricular; estudios de caso y movilidad del profesorado. En el segundo aspecto se puede ver cómo los distintos países se están especializando en líneas de investigación educativa: Inglaterra, en la evaluación de centros; Francia en la aplicación de la tecnología educativa en el currículo; los belgas en la orientación psicosocial; los alemanes en las reformas de la educación preescolar y primaria; los daneses en la organización comprensiva, etc.

El programa ERASMUS ha provocado más de 5.000 acuerdos interuniversitarios y la movilidad de más de 80.000 estudiantes en cuatro años de existencia. Absalom (1990) considera que este programa tiene el atractivo de su alta movilidad que puede generar un "cambio de mentalidad y la promoción de nuevos valores" (p. 39) que favorezca la

cooperación interinstitucional en la enseñanza superior. El programa creado tiene, entre otros objetivos, el establecimiento de la interacción entre los ciudadanos de una "Europa de los Pueblos".

3. Lingua. "Aprender una lengua es aprender una cultura" (Bliss, 1989, p. 64). La competencia lingüística asume el conocimiento y la comprensión de los valores y actitudes de la comunidad, sus esquemas de comportamiento, etc. A través de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas se comparten "imágenes culturales" que rompen con un etnocentrismo estrecho, favoreciendo el respeto cultural.

Berchem (1989) dice que la Comisión de la Comunidad Europea ha propuesto un nuevo programa Lingua para la promoción de la lengua y la enseñanza de las lenguas modernas de la Comunidad. El objetivo se centra exclusivamente en el conocimiento de las lenguas oficiales de la Comunidad Europea. Es deseable, no obstante, que dicho programa comprenda también el conocimiento de otras europeas. La Perestroika de la Unión Soviética y los recientes acontecimientos habidos en los países del Este deben hacernos recapitular sobre el diálogo y la cooperación entre las culturas de los distintos pueblos europeos, que mejor que la Comunidad Europea lo había representado antes el Consejo de Europa.

4. Tempus. Es un programa orientado a los países del Este que tiene como misión preparar a las jóvenes generaciones como se hace en la Comunidad Europea por vía de los programas Comet y ERASMUS (Cerych, 1990). De hecho, Europa se está abriendo intra y extra muros. A la libre circulación con ocasión del mercado interior de 1992 sucede también la intensificación del mercado europeo con la zona de libre comercio lo que está provocando una nueva dimensión en los intercambios con los países del Este (Krenzler (1989).

◊ Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación profesional (CEDEFOP):

Pichl (1989) destaca el hecho que la constitución jurídica de la Comunidad Europea contiene ciertos aspectos que fomentan la formación profesional. Existe una política comunitaria encaminada a la visita de expertos de formación profesional, así como una serie de programas encaminados a dotar a los jóvenes con la transición de la escuela

al puesto de trabajo de forma que se reconoció que el trabajo como la escuela eran lugares en los que se podía aprender. No cabe duda que el establecimiento de un mercado de trabajo europeo con una libre circulación de las personas intensificarán las relaciones de investigación sobre los perfiles profesionales que se demandan en los distintos países, favoreciendo el desarrollo de aquellas regiones más desfavorecidas, así como la reinserción de la mujer. Los efectos que se empezarán a notar tienen que ver con una cierta paralización de las migraciones masivas a partir de 1992. De acuerdo con Pichl (1989), en

> "el futuro habrá otra forma de movilidad que adquirirá cada vez mayor importancia en la CE: un intercambio fluido de personas con calificaciones especiales" (p. 44).

El programa Petra se apoya, entre otras áreas operativas, en la necesidad de contar con el intercambio de especialistas en formación profesional, el establecimiento de nuevas iniciativas formativas (intercambio y transferencia de material didáctico, métodos de enseñanza, profesores y alumnos) y la cooperación en la investigación sobre formación profesional. Cabe destacar en este último apartado, el estudio de las necesidades de formación que tienen los formadores (Meijer, 1990).

Knapp (1990) llama la atención sobre el problema de la comunicación intercultural señalando que de no establecerse un año de preparación en la solución de los problemas de comunicación y de integración de las culturas y sus correspondientes normas y convenciones que están implicadas no se llegará a una correcta promoción de la cooperación técnica o industrial.

◊ Preocupaciones universitarias de los organismos internacionales (UNESCO, OCDE, Comunidad Europea, etc.).

En Europa se están cambiando las oportunidades laborales de los universitarios, incrementándose el número de los desempleados, con un periodo de adaptación en busca de su primer empleo, con oportunidades de trabajo que están en función de los campos de estudio, del tipo de institución, género, etc. En general, se advierte que la transición al mundo laboral constituye un problema (Teichler, 1989).

Neave (1990) propone tres fases para interpretar los cambios que se han experimentado en la educación superior. En España estamos ahora en la segunda fase que se caracteriza por el establecimiento de mecanismos de control sobre los resultados educativos. Además de los acontecimientos que están teniendo lugar a nivel interno, como es la proliferación de títulos nuevos para acomodarse a nuevos mercados. Una de las premisas establecidas para la reforma de títulos y planes de estudio en nuestro país fue la creación del mercado único Europeo para 1993. Otras fuerzas que están rompiendo el monopolio del estado sobre las instituciones de educación superior son los programas educativos europeos mencionados anteriormente: los que fomentan los intercambios de profesores y alumnos; la colaboración industria-universidad; la enseñanza a distancia; el intercambio y colaboración en programas de investigación con el establecimiento de redes de información como Euridis (y la publicación Eurised), el programa Arrio para directores escolares e inspectores que pueden ir a otras naciones europeas para conocer el funcionamiento de los sistemas educativos, o el establecimiento de asociaciones en disciplinas particulares.

2.5.2. Formación docente en la educación intercultural

> "La formación del profesorado es la llave real de una educación intercultural" (Rey, 1986, p. 37).

De acuerdo con Rey (1986), una formación del profesorado en educación intercultural debe preparar a los docentes, en primer lugar, para comprender a sus alumnos con sus entornos familiares, a sus compañeros de trabajo; los estilos de vida, ambiciones, esquemas de conducta y de religión de sus estudiantes, y para garantizar un enriquecimiento cultural de todos. Se debe dirigir la formación a todos los profesionales del sistema educativo, dialogando con todos ellos en una pluralidad de ámbitos, que faciliten un reconocimiento de la diversidad de los valores culturales, etc. En segundo lugar, para utilizar diversas metodologías de capacitación. En tercer lugar, la interculturalidad debe constituir un principio que presida tanto la formación inicial como la continua de los docentes en la teoría y en la práctica: se deben conseguir las dimensiones de "concienciación" y "relacional" de la educación intercultural. Finalmente, el entrenamiento proporciona herramientas y recursos didácticos conceptuales y metodológicos. En definitiva, se debería poner más énfasis durante la formación inicial en

"la reflexión filosófica sobre valores y su transmisión a la gente joven en sociedades europeas pluralistas" (Hellawell, 1989, p. 257).

La formación inicial ha estado sometida a los avatares de las distintas concepciones y tipologías de la educación multicultural, y a las presiones sociales, legales, pedagógicas y psicológicas para su introducción en los planes formativos (Gay, 1983). Un plan formativo imbuido de multiculturalismo e interculturalismo es aquel que refleja esa idea en el gobierno, currículo, profesorado, estudiantes, recursos, evaluación, planificación y programación de las disciplinas. Así, concebido el plan como una aproximación holista, está integrado por una serie de componentes, que según la adaptación que hacemos de Lynch (1987) son:

(1) "discurso congruente con la comunidad", o aceptación de los supuestos sociales dominantes en un contexto dado.

(2) "preparación de una normativa de actuación", o redacción de un reglamento de centro que sirva como vehículo hacia la acción organizativa.

(3) "reclutamiento del profesorado", para seleccionar minorías representativas de la comunidad en el claustro de profesores.

(4) "selección de los estudiantes", que faciliten la representación de la pluralidad existente.

(5) "recursos", o materiales curriculares que diversifiquen la tendencia existente de los grupos de monopolio que reproducen los estereotipos culturales dominantes.

(6) "lazos con las escuelas", que comuniquen los conocimientos y las experiencias de aprendizaje a los centros educativos.

(7) "currículum", que seleccione, ordene y secuencie conocimientos representativos de un pluralismo cultural y evite prejuicios.

(8) "estrategias de enseñanza / aprendizaje" inspiradas en relaciones sociales democráticas, y en el aprendizaje individualizado, y

(9) "aproximaciones de evaluación" democrática, y basadas en las percepciones de los alumnos.

Un plan formativo así concebido mostrará la necesidad, incluso, de crear aptitudes para que los futuros docentes se analicen a sí mismos sobre el tema cultural y a que sean socialmente críticos (Camilleri, 1985, p. 90; Lynch, 1989).

Si las metas de un plan formativo intercultural son plausibles, ¿cuáles son las razones de la escasa penetración de la idea intercultural en tales currículos? Algunas explicaciones están contenidas en el trabajo de educación multicultural de Rodríguez (1984), y que interpretamos a continuación:

(1) "Crear incentivos para el claustro de formadores". Evidentemente, una formación en educación intercultural significa no sólo la incorporación de nuevos conocimientos que ni están codificados ni se transmiten regularmente en los manuales de pedagogía; significa, también, la adopción de actitudes sociales comprometidas hacia la diversidad cultural en clara ruptura (estableciendo, a veces, cambios radicales) de convenciones sociales y culturales. Además, el claustro de formadores debe saber cómo enseñar los conocimientos a la diversidad de alumnos representados en las clases (DeCosta, 1984).

(2) "Facilitar la flexibilidad o la interdisciplinaridad en la enseñanza y el aprendizaje". La educación intercultural es un principio que regula acciones democráticas de recepción del hecho diferencial. La coordinación de las acciones entre los colegas del departamento del mismo área de conocimiento no se deben ver entorpercidas con ideologías de signo contrario en el seno de otro área de conocimiento en donde la idea de interculturalidad se vea como un concepto marginal a tal campo científico.

(3) "Presupuesto y liderazgo". La investigación etnográfica, la enseñanza con distintos recursos, la edición de trabajos realizados por equipos, la propuesta de cursos de perfeccionamiento de docentes, cursos de postgrado, master o doctorado en esta temática representan esfuerzos económicos que no siempre están disponibles, y junto a ello la dirección de departamentos y centros para que se dejen oír en instancias académico-universitarias y sociales.

La aceptación de las diferencias tiene que significar, además, un conocimiento de las diferencias psicológicas de los alumnos y de sus habilidades metacognitivas. Los científicos sociales están de acuerdo que las minorías culturales tienen distintos estilos cognitivos. Ello implica no sólo que en los planes formativos se represente tal conocimiento para que los alumnos establezcan una adecuada comunicación intercultural en la sociedad (Anderson, 1988), sino también revitalizar una pedagogía intercultural, siguiendo las condiciones de Bell (1989):

> "(i) que el estudio del cambio predomine sobre el estudio de los textos;
>
> (ii) que se dé prioridad a las investigaciones colaborativas que prestan atención a la mejora de la práctica y al estudio comparado de casos frente al estudio de muestras de sujetos;
>
> (iii) que se compruebe el desarrollo de teorías de la dimensión europea basadas en datos de la enseñanza procedentes de la investigación;
>
> (iv) que se haga una difusión de experiencias de la enseñanza y del aprendizaje intercultural evaluadas por medio de redes" (p. 231).

El plan de estudios formativo intercultural al que nos estamos refiriendo debe promover en el alumno habilidades didácticas capaces de promover respeto al pluralismo cultural en el aula adaptando a tal fin los diseños curriculares a las situaciones variadas de los contextos (Beyer y Zeichner, 1990). Esta posición significa que una educación intercultural necesitará que los alumnos dominen las siguientes competencias:

- ✓ conocimiento de la diversidad cultural dentro de la sociedad;
- ✓ el fenómeno de la enculturación y sus variedades;
- ✓ identificación y clarificación de los valores troncales de los distintos grupos;
- ✓ identificación de los valores compartidos, a través de los cuales se puede mantener una sociedad culturalmente diversa;
- ✓ mantenimiento de la cultura del grupo receptor; y
- ✓ aspectos y destrezas variadas de comunicación intercultural" (p. 135).

Cuanto llevamos dicho significa (en nuestro contexto educativo) formar a un maestro que adapte el concepto de interculturalismo a las directrices dadas para el currículo de

Educación Primaria dentro del territorio MEC (REAL DECRETO 1344/1991, de 6 de septiembre). De acuerdo con las enseñanzas mínimas contempladas en dicho texto, se pretende que un niño pueda llegar a dominar, entre otros, los objetivos g) y j) establecidos en el mencionado currículo:

> g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales".
>
> j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de dicho derecho".

Como respuesta a ellos, algunos de los contenidos de las materias troncales de obligado cumplimiento para la obtención del título oficial de maestro, en las distintas especialidades, debieran contemplar una aproximación multicultural capaz de dar significado a dichos objetivos. La revisión de las directrices generales de los planes de estudio en las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria, por ejemplo, no evidencian tal sensibilidad, salvo que en la materia troncal de Sociología de la Educación se desarrolle la educación multicultural / intercultural en el contenido que se expresa en el epígrafe "Clase, género y grupo étnico en la educación".

Observamos que tal epígrafe en esa disciplina puede llevar a un conocimiento de las realidades diferentes en la sociedad o si se prefiere hasta cumplir algunas de las metas de la educación multicultural, como son el respeto a las diferencias o la educación para los derechos humanos (Consejo de Europa, 1988); sin embargo, en esa disciplina no se prepara a los docentes para el diseño de unidades didácticas o de un currículo del área social en donde el enfoque multicultural / intercultural sea interdisciplinar.

Ginsburg y Clift (1990) señalan la existencia de un currículum oculto a nivel formativo en las instituciones universitarias de formación inicial del maestro. A través de

él, se transmiten mensajes desde dentro de los departamentos y entre los departamentos, entre las escuelas de formación del profesorado, y entre éstas y los colegios. Es particularmente llamativo un párrafo que describe una situación educativa en Estados Unidos, análoga a la que hemos comentado en nuestro país sobre las directrices generales de los planes de estudio para la obtención del título de maestro. Los autores americanos afirman lo siguiente:

> "la limitada atención que se presta en el currículo universitario explícito de formación inicial a los conflictos sociales como son clase, género y raza, muestra que esos puntos conflictos no son importantes para los profesores" (p. 457).

En especial, se detectan mensajes específicos en los centros formativos con relación a el género, raza y minorías inmigrantes: las minorías, por ejemplo, no forman parte de los claustros formativos. En resumen, se deben establecer mayores lazos de comunicación entre el sistema escolar y la universidad, como vía de introducción del concepto de profesionalidad en los alumnos en formación, por medio del cual reflexionen sobre sus acciones y pensamiento práctico (Vonk, 1991). Esto significa la selección de estrategias que deben repercutir en los siguientes aspectos: estructura organizativa de la acción formativa (creación de centros en los que se pueda observar clínicamente situaciones multiculturales e interculturales); roles instruccionales diversificados (creación de puestos docentes específicos como la condición de "maestro tutor"), y planes de estudio o un currículo formativo que incluya entre sus contenidos el interculturalismo.

◊ Educación para una sociedad global:

La perspectiva global refleja una aproximación intercultural en donde la interconexión y la unidad sistémica están presentes en el tratamiento de la diversidad étnica y cultural, y del pluralismo cultural.

Churchill (1986) se pregunta cómo se pueden mejorar las cuestiones o puntos conflictivos que se presentan en la humanidad en nuestras escuelas. De acuerdo con él, el Proyecto de las Escuelas Avanzadas (ASP) es un

"vehículo que permite el intercambio de experiencias a través de las fronteras nacionales, respetando las diferencias locales y regionales" (p. 130).

El resultado, en palabras del autor, es estimulante, consecuencia de la participación en un programa que moviliza los esfuerzos educadores de todo el mundo. Un tema típico de lección en un ASP es, por ejemplo, "Derechos Humanos y prejuicios".

Por su parte, Tye (1990) da cuenta del proyecto de Educación Global (EG) en Estados Unidos como consecuencia de la interdependencia entre los estados que globaliza la economía, la política, la demografía y la cultura de los pueblos. La Educación Global (EG) se apoya en la interacción simbólica como forma de

"estudiar a las personas en interacción y en el desarrollo de significados comunes o en una interpretación conjunta de los sucesos" (p. 164).

Esta idea supera las deficiencias metodológicas de las concepciones asimilacionista y pluralista propuestas para entender el hecho multicultural. Asimismo, la perspectiva global se refiere indistintamente a los programas escolares y a los formativos.

La aproximación multicultural global desborda los límites curriculares que se han manejando en países como el nuestro o de nuestro entorno - como le ocurre a Portugal -, a pesar de los problemas étnicos (caso de los gitanos) y sociales (producto de la inmigración de mano de obra barata de países del Magreb, y Latinoamérica) que estamos viviendo, frente a otros países de claras resonancias multiculturales, como Estados Unidos, Bélgica, Inglaterra, Suiza, etc., que discuten cuestiones y temas educativos como la educación global o los efectos de la aplicación de una educación intercultural.

◊ Estrategias para los programas de Formación del Profesorado:

Bruce, Podemski y Anderson (1991) enfatizan las exigencias formales que entraña la planificación cuidadosa de un currículo formativo que acepte la perspectiva global en términos de estudios generales, fundamentos de la educación, currículo e instrucción, y experiencias clínicas. De igual manera, se podría pensar con relación a uno que acepte la aproximación multicultural global como materia optativa del currículo formativo.

La educación global como tópico o contenido de una materia del plan de estudios formativo de maestros parte de la premisa que se tienen que usar el conocimiento y la información sobre el resto del mundo para conocernos, y comprender las relaciones que establecemos con otros pueblos, naciones y culturas (Mehlinger, 1981; Tucker y Cistone, 1991). En consecuencia, se precisa declarar entre las metas del plan de estudios formativo la incorporación de la aproximación multicultural global.

Al proponer esa perspectiva en el área de Didáctica de Ciencias Sociales se han originado diversas estructuras de programas para la obtención de un grado académico (formación inicial, master y doctorado) o no académico, y cuando se han investigado cuáles eran los contenidos de tales programas, se ha obtenido como respuesta más frecuentemente mencionada en las encuestas que era la diversidad cultural o los estudios interculturales (Merryfield, 1991, p. 16).

2.5.3. Ventajas de la aplicación de la interculturalidad en la educación superior

La formación en interculturalidad comprende no sólo las generaciones que están en la Universidad, sino también el amplio colectivo de profesionales que actualmente ejerce su trabajo en una sociedad moderna en acelerada evolución. Los docentes y los trabajadores europeos de los países más avanzados participan de fenómenos que son similares. La Comisión de las Comunidades Europeas (1991) ha recordado cuáles son los aspectos profesionales comunes que tienen los trabajadores de la comunidad, los formadores (aquellos que ejercen su función bien en instituciones de nivel superior bien en la formación técnica) y los docentes: el impacto de la libre circulación de los recursos humanos, la evolución demográfica, y el continuo fluir de las calificaciones laborales.

Además, la alternancia del aprendizaje en la escuela o en el trabajo de la empresa; el nuevo poder socializador de la enseñanza a distancia y de la utilización de las nuevas tecnologías de la educación, como es el uso de los microordenadores (Dubreuil, 1982) y del vídeo en la enseñanza, así como la integración de nuevas competencias profesionales dadas las transformaciones aparecidas en los mercados de trabajo.

◊ Tendencias actuales en la formación de educadores europeos.

Los distintos países que han afrontado procesos de reforma curriculares han sentado también las bases de modelos de formación permanente de sus docentes. No es extraño que tales modelos posean características y rasgos que los hagan confluir en la búsqueda de un perfil deseable de docente para sociedades de sistemas democráticos. Marklund (1985) ha realizado un estudio comparado en países seleccionados de la OCDE, llegando a concluir, entre otros aspectos, que la formación del profesorado había adquirido un enfoque más profesionalizado: se han aumentado los estudios de pedagogía, psicología y sociología en el componente teórico del currículo, y se han añadido las prácticas de enseñanza en las escuelas a aquellos programas que aún no las poseían. De la misma manera, han aumentado los cursos de perfeccionamiento del profesorado, al punto que se han hecho obligatorios en algunos países (Alemania y Grecia).

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) ha propuesto un buen número de programas de perfeccionamiento profesional, que van desde el perfeccionamiento en idiomas por medio de licencias por estudio y ayudas individuales a los docentes para realizar visitas en el extranjero al dominio de roles diferenciados dentro del sistema educativo, y ha sido sensible a ciertas orientaciones - políticas y organizativas - de la formación continua en Europa (Ministerio de Educación y Ciencia, 1987).

Las prioridades en la formación permanente de los países europeos - dice Neave (1987) - se pueden clasificar en dos categorías: las directamente vinculadas con las disciplinas y las relativas a los problemas formativos. En el examen de las nuevas materias del currículo formativo se puede ver la sensiblidad por las nuevas tecnologías de la información, seguidas por la ciencia, las lenguas o la geografía. En cuanto a los problemas que se atienden en la formación permanente, el consenso es menos claro: va desde los que quieren atender a una sociedad "multicultural" mencionado explícitamente por seis países, a otros problemas menores sobre la gestión escolar.

El plan marco de actuación en la formación permanente de los docentes de los países de nuestro entorno queda reflejado en el documento hecho público por la Comisión de las Comunidades Europeas (1991), que ha estimado como fines y objetivos que se debe

a) indisociar la formación continua de los formadores de la de los adultos,
b) controlar la calidad de la formación tanto como la de la producción empresarial,
c) romper las barreras rígidas entre formación inicial y continua de los formadores,
d) preparar formadores ocasionales frente a los de tiempo parcial,
e) ampliación de las tareas formativas,
f) individualización en la formación,
g) emergencia de nuevos socios que aúnen los sectores público y privado,
h) escasez de profesionales altamente cualificados,
i) apertura a saberes más amplios y distintos de los escolares, y
j) dotar de mayor autonomía y flexibilidad las instituciones de formación del profesorado.

Estos objetivos son congruentes con el principio establecido en la Resolución Nº 1 de la XV Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Helsinki en 1987 que señalaba en el tema de la formación continua que se debería

> "procurar multiplicar las ocasiones de los docentes de beneficiarse de un gran abanico de conocimientos especializados, incluso al nivel de la enseñanza superior, así como de experiencias extraescolares, en especial en el medio industrial y comercial" (Consejo de Europa, 1987, p. 10).

La Conferencia apostaba por nuevos desafíos pedagógicos para los docentes europeos. Lundgren (1987) destacaba cómo un profesor ya no se debería identificar en exclusiva con la disciplina que enseña:

> "la profesión de docente se debe ligar a los fines más complejos y sutiles de la educación moderna, a saber, favorecer la formación de personalidades y ciudadanos responsables. Este aspecto... es especialmente difícil en las sociedades pluriculturales" (p. 62).

La política de formación continua en los países europeos no sólo se ha limitado a la preparación de los profesores en las materias académicas del currículo, sino en el más amplio de la sensibilización en la creación y consolidación de actitudes de cambio.

En España ha quedado reflejado en la creación ministerial de los programas especiales comunes a los profesores de los niveles no universitarios, entre los que se encuentra uno de formación europea y otro de formación del profesorado español en el extranjero (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, pp. 358-368). Es particularmente relevante este último programa que sirve para profesores que trabajan en más de nueve países extranjeros y a los que se les debe impartir entre otros contenidos la "función del profesor español en el exterior" y "bilingüismo y biculturalismo" (Ibidem, p. 368). Notamos, no obstante, que la previsión ministerial de formar a los profesores a través de un curso de cuatro días en Madrid es insuficiente para conocer la educación intercultural y menos para cambiar actitudes sobre ella. El problema se amplía si los formadores de esos cursos no están preparados en estrategias de investigación intercultural.

De hecho, la formación del formador debe servir para preparar al docente en la indagación de la cultura propia y la de los demás (Hogan, 1988), por medio de procedimientos etnográficos que aúnen la teoría y la práctica (Gitling y Teitelbaum, 1983). Si se espera que los profesores que trabajan en los países de acogida desarrollen una perspectiva crítica sobre aspectos socio-culturales de tales comunidades, la meta de los cursos y seminarios allí impartidos tendrá un carácter emancipatorio como respuesta ética de los docentes ante el desafío de la diversidad y de la injusticia (King y Ladson-Billings, 1990).

◊ Selección y desarrollo profesional de los formadores.

La formación continúa debe cuidar necesariamente el papel de los formadores universitarios y el que realiza el personal que apoya al centro educativo. Wilson (1990) se hace eco de la recomendación de los ministros de educación europeos cuando establecieron en 1987 que

> "se debería hacer una revisión sistemática del reclutamiento y entrenamiento de los formadores en los niveles nacional y europeo" (p. 8).

El otro agente del proceso formativo es el formador de maestros que como actor político puede promover actitudes y destrezas críticas en los alumnos en formación para rechazar estereotipos culturales y afirmar que la diversidad cultural es un valor digno de preservar (McCormick, 1984). El formador de maestros de una organización así concebida tendrá que trabajar a favor de un aprendizaje reconstructivo que se enfrente a premisas, propósitos, valores y esquemas antiguos de la organización universitaria, y que proponga

> "la construcción de nuevas metas, políticas, normas, y estilos en lugar de la modificación simple de lo viejo" (Conway, 1985, p. 10).

En particular, el formador de maestros de educación multicultural / intercultural, de acuerdo con Rodríguez (1984, p. 48), tiene como intención:

> "asistir en el entrenamiento a los maestros para que acepten, respeten, aprecien, y comprendan que hay diferencias en los estudiantes dentro de clase (por ej., culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas, socioeconómicas, y poblaciones excepcionales), y que todos nosotros vivimos en una sociedad pluralista".

Ello significa no tanto que el formador de maestros incluya temas o lecciones en sus programas sobre multiculturalismo / interculturalismo cuanto que adquiera perspectivas interculturales. En efecto, algunos de los principios acordados por la Conferencia General de la Unesco en 1966 en la "Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional" reflejan la responsabilidad que deben tener los gobiernos en esta materia, y que se evidencia en el artículo I de dicha Declaración cuando dice:

> "Cada cultura tiene una dignidad y un valor que se tienen que respetar y preservar" (Lewis, 1971, p. 23).

En consecuencia, se debería introducir a los formadores en su nuevo rol antes de que tomen formalmente su trabajo. Como dice el autor, los formadores universitarios no han sido preparados sistemáticamente para el ejercicio de su función, como hemos podido comprobar entre los resultados de un estudio de caso (Villar, 1991a). Por ello, se debería tener conocimiento de los roles académicos y sociales de los formadores

(Cooper, 1981) y de sus teorías subjetivas, a la hora de establecer propuestas para su desarrollo profesional (Handal y Lauvas y Lycke, 1990; Villar, 1991b).

◊ El ejercicio del profesionalismo docente.

El desarrollo profesional de los docentes ha sido estudiado por Kremer-Hayon (1991, p. 81) desde el punto de vista de la etimología de las dos palabras implicadas en la expresión: desarrollo (aplicación de ciclos o de la carrera docente a la vida de un docente) y profesión (nombre que designa una función que posee unos atributos como son períodos amplios en instituciones de educación superior, práctica basada en la teoría, y en justificaciones racional y empírica, autonomía a la hora de tomar decisiones, premios intrínsecos más que extrínsecos, rendimiento de cuentas, implicación, orientación al cliente, altruismo, códigos éticos de conducta, acreditación por medio de asociaciones profesionales, y requisitos de perfeccionamiento).

Desde otra perspectiva, Burke (1990) señala qué se entiende por profesional en un contexto académico, indicando cuáles son los bloques para una gestión del personal: se inicia con el reclutamiento y la selección; se le socializa en el empleo; se le aplica una evaluación a su rendimiento y se le retiene mediante incentivos. De esta forma se han empezado a percibir tanto a los docentes cuanto a los formadores en nuestro país.

De otra parte, Monasta (1990) entiende que la "nueva profesionalidad" de los docentes se tiene que basar en un decálogo de intenciones, algunas de las cuales están apareciendo en las propuestas de los planes formativos de los gobiernos autónomos de nuestro país:

"(1) Formación de profesorado como educación de adultos.

(2) "Rotación" de períodos de estudio, trabajo, investigación, enseñanza.

(3) Experiencia laboral dentro de la formación del profesorado.

(4) Períodos de estudio en el extranjero.

(5) Dominio de lenguas extranjeras.

(6) Dominio de nuevas tecnologías.

(7) Tratar con redes de "recursos externos".

(8) Aproximaciones multicultural e intercultural.

(9) Formadores que procedan del "mundo real".

(10) Fuertes principios democráticos y ¡ningún Decálogo!" (p. 260).

Trasladar la diversidad del mundo al espacio pedagógico, requiere de un cambio radical en la dimensión ético-política de la educación. Porque no sólo se trata de promover un reconocimiento abstracto del otro, sino de trasformar la cultura pedagógica de los educadores, para que en la vida cotidiana de la escuela se privilegie el diálogo como vehículo de construcción y de transmisión cultural. Por lo tanto, el reto para las instituciones educativas está en desarrollar la imaginación pedagógica y ensayar nuevas estrategias que permitan enfrentar la diversidad cultural que cotidianamente se presenta en las aulas.

Un cambio de esta magnitud en la relación entre educadores-educandos transformaría de raíz las tendencias homogeneizadoras y excluyentes que hasta ahora han silenciado y ocultado todo lo que es diferente. No será fácil transitar de un estado homogéneo a otro que reconozca la pluralidad de culturas porque durante más de cinco siglos, más que preocuparse por entender al indígena, los esfuerzos de las elites -mestizas y ladinas- política y económicamente dominantes, han estado orientados, de manera abierta o soterrada, a destruir su cultura.

En el pasado, el proyecto de asimilación a través de la evangelización y la castellanización, se le encomendó a la iglesia católica; en la etapa contemporánea, la escuela de matriz occidental sustituyó a la iglesia en esa tarea, con la misma intencionalidad: «blanquear» a los indios y uniformarlos culturalmente conforme a los parámetros de occidente. En la era de la globalización neoliberal son los medios masivos de comunicación los que tienen que cumplir con la misma encomienda, desplazando con asombrosa rapidez y con un enorme poder de penetración en todos los rincones, el nuevo discurso globalizador.

Sólo en los años recientes se ha hecho presente la exigencia de una Educación Intercultural Bilingüe, la cual constituye todavía un desafío inédito para los educadores

porque implica el desarrollo de la imaginación pedagógica para el diseño de estrategias y programas específicos que respondan a las expectativas de las comunidades indígenas: de los padres de familia, de los educandos y de los educadores.

La educación intercultural tiene que ser el punto de equilibrio entre el respeto a la cultura propia de las comunidades y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Sin embargo, esto obliga a pensar de manera diferente a la cultura y a la educación. Desde esta mirada, la complejidad que implica pensar la interculturalidad, pasa por revisar los siguientes ejes problemáticos:

a) La subordinación del pensamiento como una cuestión fundamental en los procesos de colonización, que favorece la hegemonía de las elites dominantes y la exclusión de los grupos subordinados.
b) La presencia de distintas versiones de la realidad, y por tanto, el reconocimiento de otras tradiciones del pensamiento que han sido excluidas por la lógica del poder, y
c) La necesidad de construir una nueva racionalidad y una propuesta pedagógica desde los sujetos sociales históricamente excluidos, en la lógica de que la pobreza económica no tiene por que traducirse, necesariamente, en una pobreza cultural.

El hecho de que el término cultura haya escapado de los dominios de la antropología para designar conjuntos de prácticas y de creencias que forman colectivos, es menos un caso de metaforización que un signo de nuestros tiempos. Traspasando viejas fronteras y postulando otras, las culturas contemporáneas establecen nuevas acepciones para términos como cercano, dentro, propio, nuestro, mismo.

En la práctica, como apropiaciones, son los consumos diferenciados de los individuos antes que la geografía aquello que con mayor claridad construye las comunidades, según establece García Canclini (1990). Si cultura es aquello que se requiere para actuar como miembro de un grupo humano (Priest, 1996), la virtualización de los grupos y la habilitación de lo virtual en la conciencia, requiere dotar no sólo de extensiones semánticas a los conceptos involucrados en las definiciones, sino también aceptar que ciertas prácticas de ejecución y de recepción están mediadas por sistemas de extensión escindida: de un lado, suponen la trascendencia espacial de los desempeños y, del otro, parecen agotar su valor en la temporalidad del acto, lo que impone una acepción paradójica de comunidad ubicua en el espacio y tenue en el tiempo. Lo efímero no es sólo

la marca del presente, sino también la forma que hoy asume el pasado si memoria es ejercicio.

A partir de experiencias variadas y de miradas muy diferentes de la interculturalidad, consideremos que la educación intercultural está entrampada en una compleja red de conceptos, interpretaciones y acciones, que la convierten en una versátil forma de política educativa y lingüística en tanto que se realiza de manera muy disímil en diversas comunidades mexicanas. Se puede decir que es como un caleidoscopio en el que cada vuelta presenta una imagen diferente, ya sea plena o vacía de contenido.

Los puntos a destacar son la definición misma de interculturalidad, el papel de la lecto-escritura desde una mirada intercultural, las actitudes y los efectos reales en las comunidades de una educación bilingüe – intercultural, la migración, el contacto y el surgimiento de una interculturalidad particular, el manejo de la interculturalidad en la escuela, la manera de planear y aplicar una educación con estos adjetivos.

CAPÍTULO 3: TEMAS

3.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Se observan avances muy considerables en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Guatemala donde se establecieron, en cada país con sus características propias, las bases legales y administrativas de una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas (López 1995). Una orientación hacia el pluralismo cultural considera la convivencia de culturas diversas en el contexto nacional e internacional, no como una situación inevitable, sino como una ventaja y como un recurso de las sociedades en su conjunto que les permite desarrollarse y enriquecerse mutuamente.

Se sustenta en una teoría de *base cultural* que concibe la igualdad formal entre todas las culturas. Sin desconocer o hacer abstracción de las asimetrías de poder y las relaciones de dominación existentes entre ellas como sucedía con las teorías antropológicas funcionalistas, considera que todas las culturas y lenguas, si bien se encuentren en distintos niveles de desarrollo, cuentan con el potencial para extenderse a nuevos ámbitos y apropiarse de los recursos necesarios para ello. Es decir, todas las culturas no sólo poseen los elementos específicos que explican y orientan su mundo propio, sino también los universales que permiten acceder a otras culturas y a aquellos conocimientos y técnicas que se consideran comunes a todas las culturas.

Tal orientación sienta las bases para el desarrollo de una perspectiva de *interculturalidad* en la educación, es decir, el afianzamiento de la cultura propia y el desarrollo de habilidades universales en ella a partir del reconocimiento de la desigualdad o el conflicto cultural, como base para la adquisición de conocimientos de otras culturas. Es obvio que el desarrollo pleno de una tal concepción requiere de un proceso profundo de democratización y la reorganización del acceso a los recursos estratégicos para la supervivencia de los pueblos.

3.1.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A pesar de las dificultades apuntadas, parece evidente que cada día es más importante el conseguir una comunicación intercultural eficaz. Escoffier (1991:71) establece una guía para llevar a cabo el diálogo intercultural:

a. Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo uno debe estar potencialmente abierto al cambio.
b. No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica.
c. Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos.

d. Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestras identidades se han hecho en oposición a la de los otros.
e. Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede siempre reabrirse.

Por nuestra parte, queremos sintetizar algunos de los objetivos de la comunicación intercultural. En primer lugar, se trataría de establecer los fundamentos del intercambio intercultural. Se debemos comenzar un diálogo intercultural para conocer a los otros. Este diálogo debe ser crítico, pero también autocrítico. Como apunta Weber (1996), la interculturalidad, bien entendida, empieza por uno mismo.

En segundo lugar, hay que eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas. A lo largo de la historia, los pueblos han deshumanizado a los otros pueblos, porque han querido representarlos como sus enemigos. Este proceso ha permitido la creación del otro inhumano. Tengamos en cuenta que algunos de estos estereotipos siguen siendo de uso habitual en las culturas. De hecho lo que se está reclamando con la interculturalidad es un cambio de mentalidad.

En tercer lugar, se trata de iniciar la negociación intercultural (Pinxten 1996). Es importante iniciar la negociación a partir de una posición de igualdad. Esto no significa ignorar la existencia de los poderes internacionales desestabilizadores. Hay que ser consciente de esta circunstancia y, dentro de lo posible, intentar un reequilibrio. En cualquier caso, ni el paternalismo ni el victimismo son actitudes positivas para la negociación intercultural. Tampoco hay que caer en la ingenuidad de un voluntarismo ciego.

La apuesta por la interculturalidad se va a ver enfrentada no sólo a las posturas intransigentes del racismo cultural, sino también a los intereses políticos y económicos de los Estados que van creando la imagen de los enemigos según sus conveniencias históricas. La guerra del Golfo ha sido, sin duda, un buen ejemplo de desinformación, de censura y de manipulación de los estereotipos negativos por parte de los medios de comunicación (Chillón et al.1991).

En cuarto y último lugar, hay que proceder a la relativización de nuestra cultura que nos llevará a la comprensión de otros valores alternativos y, eventualmente, a su aceptación. Esto nos aproximará cada vez más a una identidad intercultural que nos permitirá reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos, sino simplemente quizás preferibles, y que las otras culturas también tienen contenidos válidos.

Los contactos entre culturas han sido durante demasiado tiempo un espacio de confrontación. La interculturalidad pretende que, lo antes posible, se conviertan en un espacio de negociación, que debe tender a ser un espacio de cooperación, para acabar siendo simplemente un espacio de humanización.

3.2. LA INTERCULTURALIDAD Y SU RELACIÓN CON LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA

La adquisición de una lengua extranjera en el ámbito universitario se manifiesta como una de las múltiples variantes de inteculturalidad. El término interculturalidad hace referencia al encuentro entre personas que provienen de un entorno en el cual se ha operado un proceso de aculturación educativa y comunicativa mediante el cual se les han ido transmitiendo determinados valores, creencias, conocimientos, y unas formas de pensar, hablar, sentir, y actuar propias de un entorno socio-cultural. Ese encuentro intercultural puede ser de muchas clases: improvisado, casual, o formalizado.

La vivencia del fenómeno de la interculturalidad es también diferencial: para un argentino que viaja al extranjero no es lo mismo ir a Japón que a Italia ; por lo mismo, para un estudiante universitario argentino no es lo mismo aprender portugués o italiano que finlandés, o árabe. La interculturalidad flota también implícitamente en el aire: está en las películas extranjeras, en las noticias de los periódicos, o a través del acceso a la Internet.

Esta interculturalidad implícita es muy propia de la vida moderna, con su movilidad, su flujo y sus cruces constantes; gracias a ella, las sociedades se exponen a nuevos entornos en los que se perciben, se constatan, se cruzan, se oponen, se aprenden y se transmiten comportamientos, prácticas, ideas, conocimientos, valores, creencias, y actitudes culturales diversos.

3.3. INTERCULTURALIDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA UNIVERSITARIA

En la actualidad, las actitudes reciben un tratamiento detallado y específico en los sistemas nacionales de legislación educativa en materia de enseñanza de idiomas. En general, presentan una visión estática y simplista de la cultura, enfrentando la cultura del aprendiz con la cultura de la comunidad de hablantes de la segunda lengua, normalmente basándose en lecturas incorrectas de la hipótesis del relativismo lingüístico.

Sin embargo, el contexto de la enseñanza de idiomas, por su carácter dialógico y realmente interactivo, es un lugar y un momento ideal para el desarrollo de una concepción de la competencia intercultural más compleja y de mayor valor educativo. La competencia intercultural es definida en este sentido como "el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas" (García Castaño y Granados Martínez, 1999: 73). Esto implica reconocer que todo individuo pertenece a diversas culturas, y que es necesario traer a la clase esa diversidad, fomentando tanto la pluralidad de contenidos como de métodos de transmisión, promoviendo la conciencia cultural y el análisis crítico.

Así pues, la competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. No estamos hablando de transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad. Además, esta definición de competencia intercultural supera las limitaciones de las dos definiciones anteriores e incorpora a la enseñanza de idiomas un valor educativo que se había perdido en aras del desarrollo lingüístico, relacionándola no sólo con los objetivos generales de la educación, sino con otras áreas curriculares de las cuales actualmente está bien distanciada.

La interculturalidad observada en nuestras aulas universitarias es más explícita que implícita, propia de entornos educativos donde la transmisión formativa e informativa, esta educación de y para la interculturalidad en la adquisición del lenguaje, requiere estrategias pedagógicas más o menos reguladas y formales, así como prácticas comunicativas e interactivas determinadas y consensuadas dentro del proceso educativo, como, por ejemplo una cierta "autoridad" moral y formativa del docente; unas formas de transmisión, consolidación, revisión, evaluación y remediación de contenidos informativos y formativos, etc.

Puede decirse que educar para la interculturalidad es, pedagógicamente hablando, una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, de

comunicación e interpretación de valores: es a través de prácticas interactivas y tareas comunicativo-cognitivas (en las que están involucrados conceptos e ideas valorativos interculturales-- conceptos y valores simbolizados en el lenguaje--) cómo se logran transmitir esos valores interculturales.

En el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una extranjera, se pone muy claramente en juego esa relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación. El lenguaje es por antonomasia el medio, espejo, y horma donde las prácticas culturales, educativas y comunicativas se hacen posibles. En el lenguaje se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura.

El lenguaje (como práctica comunicativa) es también la horma donde la cultura se forja, donde los contenidos ésta (económicos, sociales, simbólicos, institucionales, etc) dejan su impronta subjetiva e intersubjetiva más directa, más aprendible y más transmisible. Asimismo el lenguaje es el instrumento comunicativo que posibilita la viabilidad práctica de todo lo que supone cultura. No sorprende pues que sea en el aprendizaje de una lengua extranjera donde, pedagógicamente hablando, mejor pueda observarse la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural. Al ir aprendiendo una lengua no nativa, empezamos a notar que "ellos" (los nativos) a veces no "piensan" "sienten", "razonan", y "creen" como nosotros (los aprendices) lo hacemos, que lo hacen de forma diferente, total o parcialmente.

De esa forma notamos los límites y los puentes entre la cultura de la lengua que queremos aprender y la propia. Por ejemplo: la palabra "compañero", no tiene la misma denotación y connotación para un estudiante de nuestra universidad que para un norteamericano o para un español. Ni tampoco los conceptos de honestidad, esfuerzo, religiosidad, trabajo, etc.

Aprender una lengua extranjera no es sólo aprender su gramática, su pronunciación, o su vocabulario. Aprender una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás, que su cultura conlleva. El docente universitario puede ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales (y no olvidemos que cuando decimos 'culturales' queremos decir también: 'mentales', 'actitudinales') que avivan los de-encuentros interculturales.

Obviamente, eso quiere decir que la clase de idiomas puede ser una clase donde se estudien y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre 'ellos' y sobre 'nosotros', sobre sus identidades y sobre nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones, formas de ser, etc.

Evidentemente, este enfoque de enseñanza de lengua extranjera tiene sentido sólo si lo que buscamos es enseñar la lengua extranjera como algo vivo y no como algo muerto (como tradicionalmente se nos ha enseñado el latín, por ejemplo), teniendo presente que esa lengua extranjera no es un código meramente formal, sino una realidad viva que está en las mentes y los corazones y en las prácticas sociales de los que la hablan.

Al intentar "sembrar" esa lengua-cultura en nuestras mentes-corazones y al reflexionar sobre lo que esa lengua-cultura diferente comporta con respecto a nosotros mismos, a nuestra identidad, a nuestras formas de pensar, sentir, y hacer las cosas, podemos reflexionar sobre la identidad de los otros así como sobre nuestra propia identidad, nuestras propias apuestas valorativas y nuestras contradicciones, colectivamente hablando. Así pues, el encuentro entre ellos y nosotros es la matriz de la educación para la interculturalidad.

La enseñanza de idiomas está inmersa en un profundo cambio que comenzó allá por los años setenta con la definición de la competencia comunicativa. De igual forma que están cambiando las estrategias de enseñanza (enfoque basado en tareas, basado en proyectos, basado en contenidos, aprendizaje experiencial, etc.), también han cambiado los objetivos y los componentes de la competencia comunicativa.

Así, la competencia intercultural viene a traer nuevos aires a la enseñanza de idiomas. Se recuperan objetivos educativos generales. Reflexionar acerca de la metodología para alcanzar este objetivo en el marco de un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en tareas y en contenidos es el siguiente reto al que apunta la competencia intercultural.

En este sentido, en la clase de idiomas y mediante prácticas comunicativas e interactivas, pueden fomentarse valores positivos de interculturalidad, es decir, la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente sin que esa diferencia resulte en desencuentro, es decir: incomprensión,

esterotipificación, discriminación, rechazo, estigmatización, etc. No es leve esta tarea para el docente de lenguas extranjeras. Pues el reto no es sólo la propia formación y capacitación teórica en pedagogía intercultural, sino la misma puesta en práctica de dicha teoría.

3.4. ESTRATEGIAS DE ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD: (AC) o "CODE STWITCHING"

El fenómeno de la Alternancia de Códigos (AC) o "Code-Switching"[1] ha sido ampliamente estudiado desde 1970, desde diferentes puntos de vista, principalmente el sociolingüístico, es decir la razón por la cual las personas alternan entre idiomas y, el psicolingüístico, referido a qué aspectos de su capacidad para el idioma les permite la alternancia. Hay quienes han considerado a este tipo de comportamientos como símbolo de una *decadencia de la oralidad*, así como otros lo han tomado como el resultado de una incompleta internalización de uno de los dos idiomas.

Ahora bien, ¿qué es la *Alternancia de códigos*? Podríamos definirla como "el uso de dos idiomas simultáneamente o en forma intercambiable, implicando un cierto grado de competencia de los dos idiomas, aún cuando la fluidez bilingüe no sea estable " (Duran, 1994).

Gumperz (1982), por su parte, caracteriza a la AC como "intercambios discursivos que forma un todo de interacción simple y unitario, donde los hablantes se comunican fluidamente, manteniendo un flujo constante de conversación. No se observan pausas, cambios en el ritmo de la oración, varianzas en la entonación, etc. que podrían indicar falta de comprensión entre los hablantes. Aparte de la alteración en sí, los pasajes tienen todas las pautas auditivas de una conversación normal en un solo idioma".

Quizás una de las razones que justificarían la actitud negativa respecto del tema en ciertos educadores de este área disciplinar es que no han aceptado o comprendido aún la integridad comunicativa de esta forma de praxis idiomática.

---

[1] Los procesos de transferencia léxica son abordados hoy día desde presupuestos más acordes con los fenómenos del bilingüismo y el interculturalismo que arrojan una nueva perspectiva sobre la diferenciación entre la AC y el préstamo integrado. Así, encontramos una reveladora visión sobre lo que ha sido conceptualizado como Code-switching por Poplack (1981) o como code shifting según Gumperz (1982) o Silva-Corvalán (1988) y que en español optamos por traducir junto con Gimeno (1996) como Alternancia de Código (de ahora en más AC)

Finalmente, podríamos agregar, coincidiendo con Corder (1981), que la AC fue tradicionalmente considerada como un *proceso aleatorio* que podría ser justificado por la interferencia, pero hoy se la identifica tanto como un comportamiento gobernado por principios de internalización de una lengua, como una estrategia de comunicación.

De este modo, el AC es algo que surge naturalmente en el universo del bilingüismo, como en una herramienta importante para el usuario / aprendiz. Este proceso natural de la praxis de una lengua contrasta con las normativas respecto de lo que se considera un *buen manejo del idioma* y, por lo tanto, no se lo aprecia cabalmente.

3.4.1. Los Sistemas del Lenguaje

El estudio de la AC implica el estudio de los sistemas del lenguaje en contacto además del discurso de los individuos que usan más de un idioma. A estas facetas no se las debería considerar por separado dado que son parte de un rompecabezas que solo se puede descifrar tomándolas como parte de un todo. Así los métodos de investigación para los estudios de la AC pueden ser diseñados a partir de una amplia variedad de disciplinas y subdisciplinas involucradas. Consecuentemente, diferentes paradigmas han sido desarrollados en este campo (Clyne,1991) pero sostendremos el nuestro respecto del "cambio de códigos lingüísticos a nivel inicial" al que llamaremos **"ILLCS"** o (Initial Level Linguistics-Code Shift) que se direcciona al uso del idioma, al dominio del uso y a las explicaciones de los cambios a partir del uso en situaciones áulicas.

Partiendo de la idea que cuando Vygotsky investiga el desarrollo del pensamiento conceptual, afirma: "El nuevo uso significativo de la palabra, su utilización como un medio para la utilización del concepto, es la causa inmediata del cambio radical que se produce en el proceso intelectual al llegar al umbral de la adolescencia", estimando que es en esta etapa en donde las leyes que gobiernan el proceso intelectual, logran una nueva síntesis que se engloba en una nueva estructura.

En aquellos casos en los que se maneja más de una lengua, se puede presentar el fenómeno de alternancia lingüística, cambiando de un código a otro, o mezclando códigos, dicha alternancia se constituye en una estrategia conversacional utilizada para establecer, atravesar o destruir límites grupales, para crear, evocar o modificar relaciones interpersonales, y donde el uso de la lengua fuente y la lengua meta (segunda lengua) es concurrente.

La alternancia idiomática es un aspecto importante, común y aceptado como normal en los casos de bilingüismo, según lo observado por Grosjean (1982),

Kamwangamalu (1992) y Pennington (1995). Para los estudiantes bilingües, el proceso de la alternancia entre idiomas requiere un manejo cognitivo de ambos (Aguirre, 1988 y Miller, 1984), ya que implica la alternancia interoracional (Torres, 1989).

Es en este aspecto donde se diferencia de otro fenómeno observable que es la 'mezcla de códigos', donde la alternancia se produce dentro de la misma oración y del "préstamo" que Gumperz define como la introducción de palabras o cortas frases idiomáticas de una variedad lingüística en otra, llenando en muchos casos el vacío léxico existente en la segunda lengua.

En esta problemática de explicar la variedad de conductas en las que se evidencia el proceso, los hablantes eligen, no siempre conscientemente, cómo decir lo que quieren decir, pero al tener dos o más códigos disponibles, aumentan su rango posible de conductas lingüísticas. Según lo analizado por Gumperz (1982), en el intercambio de códigos durante la conversación, los "participantes inmersos en la interacción misma a menudo carecen de conciencia respecto del código que utilizan en un momento dado. La alternancia de códigos se produce en condiciones de cambio, donde los límites son difusos y las normas de evaluación varían". El fenómeno no parece ser uniforme dado que cada subgrupo de comunicación tiende a establecer sus propias convenciones con respecto al préstamo y al intercambio de códigos.

3.4.2. Convergencia de lenguas

Desde la pragmática y el análisis del discurso, también nos encontramos con los estudios de Gumperz sobre el cambio de código conversacional, definido como la yuxtaposición de fragmentos de habla pertenecientes a dos sistemas sintácticos diferentes.

Esta definición está circunscripta al nivel sintáctico-semántico de las interferencias entre el inglés y el español por lo que las conclusiones extraídas se relacionan con los siguientes factores:

a) La relativa independencia semántica de una expresión

b) La unidad secuencial

c) La unidad semántica o pragmática

d) La subunidad del mensaje.

Asimismo, se enfatizó en las presuposiciones contextuales que derivan del análisis desde una perspectiva correcta, considerando el estudio del préstamo, como un

fenómeno de carácter fundamentalmente sintáctico y la AC como una cuestión lingüística y pragmática:

> **"Whereas borrowing is a word and clause level phenomenon, code switching is ultimately a matter of conversational interpretation, so that the relevant inferential processes are strongly affected by contextual and social presuppositions"** [2]

Esta perspectiva, junto con nuestra propia categorización de AC en el aula, será la que adoptaremos a la hora de afrontar el análisis de los fenómenos de interferencias léxicas entre el español y el inglés. Por tanto, es conveniente aclarar que tanto la AC, como el préstamo léxico deben ser enmarcados dentro de la concepción del interculturalismo que enfoca la cuestión hacia el ámbito de las interferencias entre lenguas, resueltas mediante líneas convergentes que se ven influidas por los parámetros sociales y contextuales planteados en el tema. Por su parte, Poplack (1981) distingue, dentro del enfoque pragmático comentado, entre cambio de código fluido o señalizado (flagged). De este último destaca su uso para atraer la atención con diferentes propósitos (desde la palabra justa, hasta el comentario metalingüístico, la repetición o la traducción, etc.)

En cuanto a la posterior distinción entre AC y préstamo (1988; 1990), señala que es difícil delimitarlos; pues, mientras que el préstamo integrado supone tanto la integración lingüística como social, el momentáneo es más propenso a ser aceptado socialmente; sin embargo la aceptación y la integración lingüística ocurren con mayor frecuencia en procesos de aprendizaje. Es este último tipo de préstamo el que plantea mayores concomitancias y menos diferencias con la AC.

También la cuestión de la convergencia de lenguas ha llamado la atención de Silva-Corvalán (1983; 1988), quien, desde un acercamiento más lingüístico que social, centra su interés en la AC fluida a la que denomina "sustitución de códigos".

De este modo, el AC es algo que se da naturalmente en el universo del interculturalismo como una herramienta importante para el usuario/aprendiz. Este proceso natural de la praxis de una lengua contrasta con las normativas respecto de lo que se considera un buen manejo del idioma y, por lo tanto, no se lo aprecia cabalmente.

---

[2] Traducción: "En tanto que el préstamos es un fenómeno a nivel de cláusula y palabra, la AC es una cuestión de interpretación conversacional, de modo que los procesos inferenciales relevantes son fuertemente afectados por presuposiciones sociales y contextuales."(pag.68)

3.5. COEXISTENCIA Y CONFLICTOS ENTRE DIVERSAS ORIENTACIONES

A lo largo de la historia latinoamericana podemos identificar etapas en las que prevalecieron unas u otras de las tres principales orientaciones culturales que definieron las políticas educativas y lingüísticas. Cabe señalar, sin embargo, que estas políticas no existen en forma pura ni se manifiestan de manera exclusiva en etapas históricas claramente delimitadas.

Por el contrario, las tres concepciones culturales y políticas de estado y nación - que se reflejan en una amplia gama de políticas - coexistieron de manera más o menos conflictiva, con diferentes pesos, en todos los países latinoamericanos. La situación actual se caracteriza precisamente por una pugna entre las concepciones de la multiculturalidad como problema y del pluralismo enriquecedor, sin que haya desaparecido por completo la orientación monocultural.

Podemos identificar tres importantes innovaciones que caracterizan la situación actual de cambios dinámicos en América Latina y que tienen consecuencias importantes para la educación indígena. Con el auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización se ha roto la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas. Es decir, emergió un cuestionamiento mucho más a fondo que en cualquier época anterior a la vía del desarrollo nacional integracionista y se presentaron alternativas reales.

Los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva, receptora de programas de los gobiernos, y se han instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos. La "cuestión indígena" ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas.

Por el contrario, las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados han planteado temas de derecho constitucional y derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su hábitat tradicional y obligan a una profunda reforma de los estados y sus sociedades civiles mismas. Nos llevan a reconocer con cada vez mayor nitidez que, en el trato que una nación le da a sus minorías (o mayorías) étnicas a través de su estado, se reflejan y se someten a prueba las concepciones de pluralismo y democracia que sustentan a las naciones en su conjunto.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

4.1. MÉTODO

4.1.1. Descripción de las Etapas

La importancia que cobra la interculturalidad en una sociedad como la nuestra, implica responder a la demanda de nuevos modelos de sociabilidad y de percepción basados en la autonomía de saberes, didácticas y currículums que sin desconocer la oficialidad de unos conocimientos incorporan flexiblemente aquellos producidos por otras culturas involucradas. (López Melero, M.:1995).

Entendida la cultura como expresión de constantes cambios en respuesta a las características principales del movimiento social y económico en el que se inscribe. Su definición depende de las corrientes filosóficas, de su condición histórica y del grado de análisis de lo que compone una cultura. Ahora, no pretendemos solamente distinguir entre las manifestaciones de diferentes culturas, sino también atribuirles un cierto valor con relación a la propia cultura, en un compromiso permanente con el valor de la diferencia.

A partir del Pre-diagnóstico realizado, se fijaron las siguientes etapas:

Primera Etapa: Diagnóstico y Buceo Local

En esta primera etapa se indagará sobre los intereses que promueven la educación intercultural y la necesidad de una toma de conciencia sobre su trascendencia en el ámbito educativo a nivel local y regional. Por otra parte, se esperan recoger datos que señalan el origen familiar, el nivel sociocultural, la lengua materna, la adquisición del inglés como LE, otras lenguas y la valoración del interculturalismo en el aula universitaria; todos ellos datos representativos del universo encuestado.

Para determinar el interés endógeno en la temática planteada por el proyecto, el equipo de investigación encuestará a un grupo de alumnos que cursan Inglés Módulo I en

Universidad Nacional de La Matanza. Asimismo, el interés exógeno se determinará a partir de los aportes que efectúen los docentes del área de LE –que serán convocados a tal efecto- de pertenecientes a la comunidad educativa de ésta y otras universidades de la zona.

Segunda Etapa: Plan de Acción

De acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación de la primera etapa, se desarrollará la:

- Propuesta de diseño curricular para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Inglés Transversal – Módulo I destinada a los adolescentes y adultos que cursan todas las carreras en la Universidad Nacional de La Matanza.

Distanciándonos de las formas tradicionales de ver la lengua y los procesos de enseñanza y aprendizaje, consideramos que estudiar otra lengua es entrar en contacto con una nueva sistematicidad, con un nuevo orden de construcción de regularidades, con un "ya dicho", un interdiscurso que no es propio y que posibilita la construcción de sentidos.

A efectos de que la propuesta sea aplicable creemos importante no acentuar las "enormes diferencias" y dificultades entre las lenguas, sino conducirla a aquellos lugares importantes de estructuración de las lenguas –los procesos de determinación e indeterminación- teniendo siempre en cuenta la enunciación, los modos de enunciar y sus efectos.

Los artículos incluidos en el ANEXO II del presente trabajo han sido considerados relevantes para su discusión a los fines del diseño curricular previsto en esta etapa.

Tercera Etapa: Monitoreo y Evaluación de Resultados

El equipo de investigación se abocará a la recolección de los datos de la aplicación del currículum intercultural, mediante diseño y administración de otros instrumentos arriba mencionados para recabar mayor información de alumnos y docentes de la asignatura Inglés Transversal Módulo I, diseñadas por el equipo a tal efecto.

Luego, evaluaremos los resultados mediante cuadros de análisis cuantitativos comparativos y finalmente redactaremos las conclusiones.

4.1.2. Población y Muestra

La progresiva integración de nuestra sociedad en el MERCOSUR, junto con el papel que desempeña la economía en sus modos de producción e intercambio, han originado que nuestro país recibiera inmigrantes provenientes de países limítrofes como Bolivia, Paraguay, Chile, Brasil y Uruguay. Aunque no debemos olvidarnos de los aportes socio-culturales y económicos de los inmigrantes provenientes de países no limítrofes (Italia, España, Francia, Corea, China, etc.). Es innegable que esta globalización económica y comunicativa ha aumentado el contacto e intercambio entre culturas contribuyendo al cuestionamiento sobre el trato de una cultura con otra. La temática de la interculturalidad desarrollada en el proyecto no remite solamente a la educación en el medio indígena, sino abarca todo el contexto nacional –centro y periferia de una ciudad, ciudad y campo- y hasta internacional –ciudades fronterizas, escuelas internacionales, entre otros. En esta descripción, nuestro contexto formativo reconoce la diversidad sociocultural y lingüística que reafirma las diferencias como forma de resistencia por un lado y como nutrientes de la cultura dominante por otro.

Actualmente, la organización académica del Módulo I de Inglés responde a la siguiente estructura: hay un total de 25 comisiones con aproximadamente 35 alumnos cada una, comprendidos en los tres turnos mañana, tarde y noche. El número de horas dictadas semanalmente es de 4 (cuatro) horas reloj, divididas en dos encuentros de 2 (dos) horas reloj cada uno.

La integración de los docentes a cargo de curso se realiza mediante la cátedra del Módulo I a cargo del profesor titular, quien determina los grupos de trabajo que realizan encuentros de reflexión tanto metodológica como curricular, re-elaboran los materiales de apoyo al aula y prestan ayuda de carácter orientativo pedagógico a los alumnos cursantes.

El sistema de transversalidad que define la propuesta del Módulo I de Inglés implica que todos los alumnos de la universidad deberán cursar y aprobar dicho módulo en algún momento de la carrera. A continuación se presenta un cuadro descriptivo cuyos datos corresponden al primer cuatrimestre de 2004:

CARRERA	*NÚMERO DE ALUMNOS*
Licenciado en Administración	2364
Contador Público	4889

Comercio Internacional	1557
Ingeniería en Informática	3864
Ingeniería en Electrónica	537
Ingeniería Industrial	189
Trabajo Social	822
Comunicación Social	1417
Tecnicatura en Periodismo Universitario	3
Tecnicatura en Relaciones Laborales	441
Licenciatura en Educación Física	46
Profesorado en Educación Física	1316
Abogacía	467
TOTAL	***17912***

4.2 PRIMER ETAPA: GENERACIÓN DE DATOS

4.2.1. La Encuesta

Para la elaboración del cuestionario (ver Anexo III: Encuesta Modelo) el equipo de investigadores tuvo en cuenta los puntos esenciales a evaluar para luego determinar la posibilidad de incluir la interculturalidad en el aula de inglés. Se estima circunscribir la misma a los puntos que abajo se detallan:

1) edad, sexo y clase social del encuestado,
2) nivel de idioma alcanzado en la educación secundaria,
3) carrera que cursa,
4) descripción de la lengua materna y el origen familiar,
5) características del proceso de adquisición de la lengua extranjera (inglés),
6) propósitos del interculturalismo, y
7) su aplicabilidad y beneficios en el aula de LE.

4.2.2. Análisis

4.2.2.1 Sujetos

Coincidentemente con la intencionalidad de nuestro proyecto, al preguntar la nacionalidad de los sujetos encuestados, encontramos que 68 (sesenta y ocho) de ellos eran de nacionalidad Argentina, 1 (uno) Boliviana y 1 (uno) Paraguaya.

Las franjas etarias que componen el grupo de alumnos participantes, se dividen en tres que van de los 18 a 20 años (77%), 21 a 29 años (14%) y 30 a 50 años (9%).

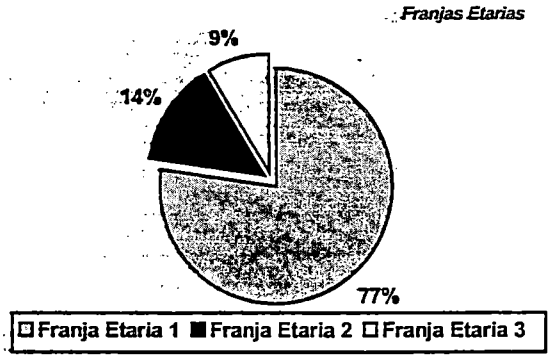


Figura No. 1: Descripción de las franjas etarias representadas.

En cuanto al sexo y la clase social representada, los entrevistados femeninos ascendieron a un total de 46 (66%), mientras que los masculinos fueron de 24 (34%). Las clases sociales fueron definidas por los mismos como media, media baja y baja. Ubicándose la mayoría entre las dos primeras.

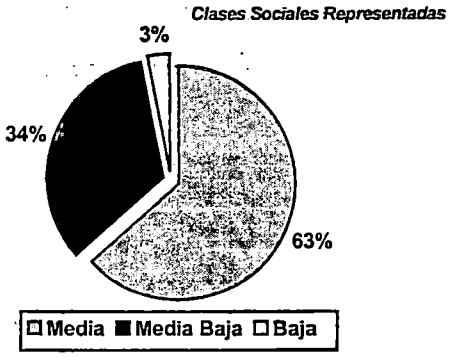


Figura No. 2: Descripción de las clases sociales representadas.

Al solicitar información sobre el tipo de gestión que enmarcó sus estudios secundarios, la mayoría de los encuestados sorprendieron al señalar que se trataba de colegios de gestión privada (65%); un número menor (35%) indicó que se trataba de colegios de gestión pública. Dentro de este ítem se solicitó la caracterización del nivel de idioma

inglés impartido, a lo que los estudiantes 14,3% respondieron que resultó "deficiente"; 40% "regular"; 31,4% "bueno" y 14,3% "muy bueno".

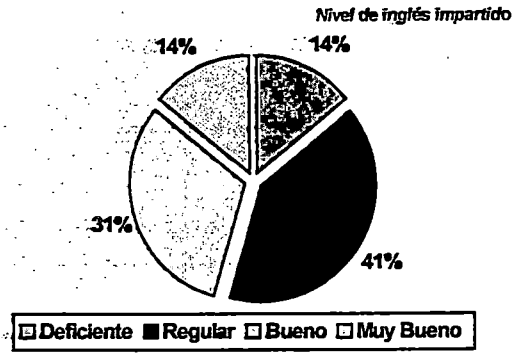


Figura No. 3: Conceptualización de los niveles de inglés alcanzados.

En lo que respecta a las carreras que los alumnos cursan actualmente en la universidad, las mismas se representan en el siguiente cuadro:

Abogacía *9*	Administración de Empresas *9*	Comercio Internacional *10*	Comunicación Social *5*
Contador Público *15*	Educación Física *1*	Ingeniería Electrónica *2*	Ingeniería Industrial *1*
Ingeniería en Informática *8*	Martillero Público *2*	Relaciones Laborales *2*	Trabajo Social *3*

SIN ESPECIFICAR: 3 alumnos.

4.2.2.2. Lengua Materna

En el apartado sobre el origen familiar y la lengua materna, sólo 20 de los 70 encuestados respondieron la pregunta si eran o no hijos de inmigrantes, indicando a continuación la procedencia familiar. Durante el llenado de la encuesta notamos que esta pregunta debió haberse formulado de otra manera, por ejemplo: *Origen o Procedencia*

familiar; ya que la mayoría de los participantes eran nietos o bis-nietos de inmigrantes, y no hijos. Entre los países de origen señalados se destacan los siguientes: Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Chile, Italia, España, Portugal, Rusia, Polonia, Arabia, entre otros.

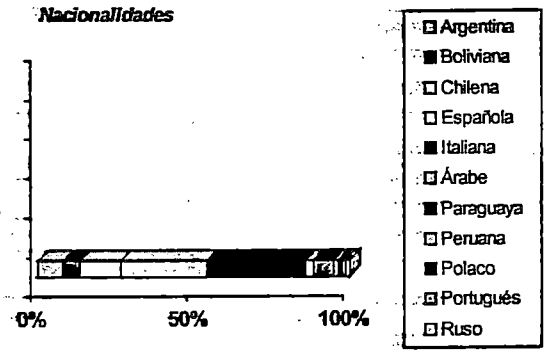


Figura No. 4: Descripción de las Nacionalidades representadas.

Al requerir si los encuestados hablaban otra lengua además del castellano, sólo 9 de los 70 respondieron afirmativamente, señalando las lenguas Inglés, Italiano, Francés y Portugués como las más habladas.

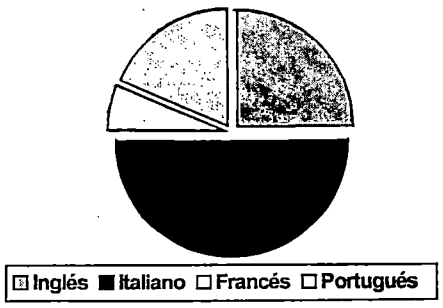
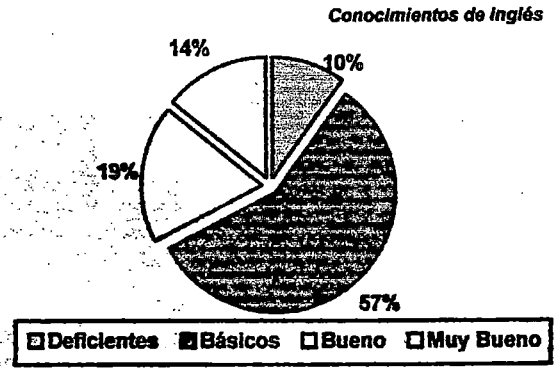


Figura No. 5: Dominio de otras Lenguas.

La temática del tercer apartado hace hincapié en la adquisición de una lengua extranjera –inglés -en nuestro caso. A los entrevistados se les preguntó si tenían conocimientos de inglés, para lo que 90% respondió que **Sí**, y sólo un 10% que **No**. En

cuanto a la caracterización de esos conocimientos, 10% dijo que eran "deficientes", 57% "básicos", 18,5 % "buenos" y 14,5% "Muy buenos".



A continuación se solicitó la opinión de los participantes respecto de tres aspectos que hacen al dominio de la LE (inglés) en su formación académica. En primer lugar, si aprender esta lengua resultaba importante para su futura carrera, a lo que casi el total de los entrevistados (90%) respondió afirmativamente. En segundo lugar, si era provechoso -para el aprendizaje del Módulo I -conocer los aspectos más destacables de la cultura inglesa, pregunta a la que un **57%** respondió que **Sí**, y un **43%** que **No**. En tercer lugar, se consultó sobre la necesidad de que el profesor de inglés alternara –en el dictado de las clases o la explicación de las tareas -entre el castellano y el inglés a fin de facilitar el aprendizaje en el aula. La mayoría de los encuestados estuvieron de acuerdo en que éste "code-switching"[1] era necesario, sólo **12%** respondieron negativamente. Finalmente a la pregunta inversa, sugiriendo que el profesor sólo debía hablar en inglés durante la clase, la mayoría de los participantes coincidieron en señalar la respuesta negativa, sólo **15%** respondió afirmativamente.

El cuarto y último bloque de preguntas hace referencia al interculturalismo y su inclusión en el aula de inglés. Para el **73%** de los encuestados, la presencia de estudiantes de diferentes provincias de nuestro país brinda un aporte cultual que enriquece a todos en el aula. Asimismo, sólo el **18,5%** opinó que los estudiantes extranjeros en el aula **no** constituyen un aporte cultural relevante. Por otra parte, un **66%** cree que los libros de texto utilizados en la clase de inglés contienen textos y ejercitaciones que favorecen la relación entre las distintas culturas en el aula.

[1] Alternancia de lenguas: "el uso de dos lenguas en forma simultánea o indistinta. Implica un grado de competencia en ambas lenguas"... (Duran 1998:3)

entre las distintas culturas en el aula. En cuanto al interés mostrado en aprender palabras, costumbres o anécdotas de los estudiantes de otras culturas o que hablan otras lenguas, el **90%** de los encuestados coincidió en que resultada oportuno y valioso.

Al indagar más profundamente sólo cuál sería el propósito de la aplicación del interculturalismo en el aula, los participantes señalaron más de una de las opciones presentadas, resultando "de comunicación de conceptos" y "de valores culturales" las más elegidas, "de ideas" y "de actitudes" en segundo lugar y por último "de comunicación de normas o principios". En este sentido, **96%** señalaron que su aplicación elevaría el respeto, **65%** que elevaría la autonomía y **90%** que mejoraría la aceptación de la diversidad y el respeto por las culturas.

4.3. La Entrevista

4.3.1. De su elaboración

Con la premisa de demostrar los aportes del respeto por el interculturalismo en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso Inglés, en el Módulo I de Inglés Transversal de la Universidad Nacional de La Matanza, se intentará verificar a través de las preguntas cuáles son los elementos más importantes a tener en cuenta en la elaboración de un Currículo con enfoque intercultural.

Las entrevistas (ver Anexo IV: Entrevista Modelo y Anexo V: Entrevistas a docentes) se realizaron a dos profesoras de lengua extranjera. Por un lado a la Prof. Nigdiel Escobar -de origen Boliviano- docente de la cátedra de Inglés IV del Inglés Unificado de la Universidad de Morón. Por otro, a la Lic. Inés Noguera Prof. de Portugués y Directora del Departamento de Lenguas Extranjeras del área de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de la Matanza.

Las siguientes son algunas de las preguntas que el equipo de investigación incluirá en la entrevista:

¿Cómo se llama?, ¿A qué se dedica? ¿Trabaja? ¿Estudia? ¿Trabaja y estudia? ¿En qué lugar vive? ¿Pertenece a Capital o Pcia. de Buenos Aires?

A su criterio, ¿es importante conocer los antecedentes culturales de los alumnos que están aprendiendo un idioma extranjero? ¿Qué grado de importancia le daría y por qué? ¿En qué características culturales de los pueblos hablantes del idioma inglés y la de los alumnos haría hincapié? Pautas de convivencia, Estilo de comunicación interpersonal, Cultura laboral, Estilo de vida: relación entre el trabajo y el tiempo libre, Estilo de

conducción política, Relación de dichos países con otras naciones, Valor dado a los antecedentes históricos, Normas jurídicas, Peso de las masas populares en las decisiones nacionales, Estilo constitucional, Nivel educativo, Literatura, Religiosidad, Creencias, Otras.

¿De qué manera influyen estas pautas culturales en el idioma? ¿De qué manera influyen estas pautas en el aprendizaje de la lengua extranjera? ¿Considera que es importante que la institución y / o los docentes conozcan el origen cultural de sus alumnos? ¿En qué aspectos favorecería el conocimiento de las mismas al trabajo realizado dentro del aula? ¿Cómo incide el favorecimiento del respeto por las diferentes culturas en el diálogo entre alumnos entre sí y entre el alumno y el docente? ¿Qué actividades de intercambio cultural favorecerían el aprendizaje de la lengua extranjera? Según este enfoque, ¿qué lugar le da a la enseñanza de la gramática y la normativa en el aprendizaje de la lengua extranjera? ¿Considera Ud. que deban enseñarse sistemáticamente? ¿Por qué si / no? ¿Cómo favorece al alumno universitario la práctica intercultural en el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma Inglés... en su relación consigo mismo? en su relación con los otros? en el aprendizaje de otras materias? en la producción de nuevos saberes a través de la investigación académica? en su campo laboral actual y / o futuro?

¿A través de qué medios tecnológicos considera Ud. que el alumno podrá tener más contacto con elementos culturales auténticos en su aprendizaje de la lengua extranjera? ¿Cuáles son las interferencias culturales que deberá sortear el docente y el alumno en un aula donde se fomente el interculturalismo? ¿Qué valores cree Ud. debe fomentar el docente en un aula que pretende ser intercultural? ¿Qué actitudes debe incorporar el docente para que su labor fomente la interculturalidad? ¿Podría incluir algunas apreciaciones personales al respecto aunque no estén incluidas en este cuestionario?

4.3.2. Análisis

Con el fin de descubrir cuáles son los aspectos más importantes a tener en cuenta en la elaboración de un currículo con enfoque intercultural se han llevado a cabo dos entrevistas: ambas a profesoras de inglés que realizan su tarea docente en instituciones universitarias distintas, una de ellas estatal y la otra privada. Se ha hecho esta selección con el objetivo de obtener una visión más amplia y variada acerca de los posibles aportes del respeto por el interculturalismo en el aprendizaje de una lengua extranjera –en este

caso, el idioma inglés. Se ha llegado a la conclusión de que las opiniones de ambas docentes con respecto a distintos aspectos del tema en cuestión son, en términos generales, coincidentes. Para llevar a cabo un análisis detallado de los subtemas abordados durante las entrevistas se han tenido en cuenta los siguientes ítems:

a. El conocimiento, por parte de los docentes y las instituciones, de los antecedentes culturales de los alumnos que se encuentran aprendiendo un idioma extranjero.
b. La definición de cultura y su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera.
c. Las actividades interculturales que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera.
d. Los beneficios de la instrumentación de contenidos y estrategias interculturales.
e. Los valores y actitudes a fomentar en el aula intercultural.
f. La labor inter- e intra- cátedra en el diseño de estrategias pedagógicas interculturales.

A continuación se presenta el análisis cualitativo de las respuestas proporcionadas por las docentes entrevistadas para cada uno de los puntos antes mencionados:

a. El conocimiento, por parte de los docentes y las instituciones, de los antecedentes culturales de los alumnos que se encuentran aprendiendo un idioma extranjero.

Ambas entrevistadas coincidieron en que –teniendo en cuenta el marco del aprendizaje comunicativo en que se tiende a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero– es primordial conocer, entre otras cosas, los antecedentes culturales de los alumnos. En primer lugar, porque los docentes son los que día a día están en contacto con los alumnos y pueden y deben aprovechar ese tiempo áulico para abrir sus mentes a otras culturas y a la propia –estableciendo un proceso dialéctico entre ambas con el fin de enriquecer su conocimiento y fomentar su visión crítica del mundo. Este objetivo se puede lograr si el conocimiento que el docente tiene de los antecedentes culturales de sus alumnos se potencia por medio de actividades interculturales diseñadas

a tal fin. De hecho, una de las docentes entrevistadas manifestó haber realizado actividades concretas que involucraron a las culturas de todos los presentes en la clase y la del país de la lengua-meta. Así es como trabajó con artículos periodísticos en español acerca de las cifras de crímenes en Argentina y Francia, teniendo en cuenta que los alumnos procedían de esos países. Luego, compararon esas cifras con las del Reino Unido –temática propuesta en el libro de texto comercial que los estudiantes utilizaron durante el curso. Éste es un claro caso de que la docente decidió enriquecer la clase aportando material que fomentara el intercambio de opiniones entre representantes de distintas culturas. Según lo expresado por la entrevistada, el intercambio generado fue muy rico, ya que tanto los estudiantes argentinos como los franceses comentaron sobre sus experiencias personales y su cultura en la clase de lengua extranjera. De esta manera, a los aspectos conceptuales y procedimentales incluidos en el programa se agregó el elemento actitudinal. –el cual ha de tomarse en cuenta si se espera que el aprendizaje resulte significativo para el alumno.

Solamente una de las entrevistadas abordó el tema del conocimiento de la cultura del alumno por parte de las instituciones. Al respecto, la docente manifestó que las mismas parecen estar ocupadas con otros asuntos y que, por lo tanto, es deber del docente hacer hincapié en aquello que queda relegado por las instituciones en donde realizan su labor.

b. La definición de cultura y su relevancia en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al tratar el tema de la cultura, ambas entrevistadas tuvieron dos puntos en común: la interacción y la diversidad de expresiones culturales.

Con respecto a la interacción, una de las docentes sostuvo que en cuestión de prácticas pedagógicas para el aula, lo fundamental es la retroalimentación entre docentes y alumnos. Hay habilidades que tienen que desarrollarse en el aula y aunque existen procesos complejos, éstos se dan en sintonía. El docente "ofrece" algo pero al mismo tiempo "recibe" en el aula. Por ello, esta retroalimentación hace que se generen una serie de experiencias enriquecedoras para ambas partes del proceso enseñanza-aprendizaje. De manera similar, la otra docente expresó que la cultura de una persona es un proceso de intercambio: intercambios propios, modos de vida, aprendizajes diarios, cosas

cotidianas. Ésto está relacionado con lo que es una cultura para la civilización. Es decir, se trata de los modos de realizarse que operan en el común de la sociedad.

Con respecto a la diversidad de expresiones culturales, ambas docentes sostuvieron que la enseñanza de un idioma extranjero, idealmente, debe trascender la esfera de lo lingüístico –que es de primaria importancia– para adentrarse en un mundo aún más enriquecedor. Según una de las entrevistadas, el docente debería ver cuáles son los aspectos culturales más relevantes de una nación –desde su religión, sus costumbres y sus tradiciones hasta su arte. Todo ello brinda, a la hora de enseñar, un panorama amplísimo para poder desarrollar la trayectoria de un curso y llegar a buen puerto. Junto a las mencionadas expresiones culturales se hallan las expresiones idiomáticas. Hacer hincapié en ellas puede resultar muy beneficioso para los alumnos y docentes en el trabajo en el aula. Todas estas expresiones también hacen a la riqueza de un pueblo. Esta experiencia debería ser mucho más que armar bien las frases, las estructuras y conocer vocabulario. El experimentar la cultura en forma de música o danzas junto al aspecto lingüístico puede hacer que el alumno se zambulla en el idioma ya que a medida que uno se va adentrando en la cultura, se despiertan y se abren nuevos intereses –lo cual favorece notablemente el aprendizaje de una lengua. Esta postura fue coincidente con la de la otra docente entrevistada, quien sostuvo que, en su experiencia, la cultura aplicada a cualquier tema vertebral de lengua o gramática convierte a la lección en más atractiva y captura mejor la atención de los estudiantes. Conocer lo que sucede en otras culturas, sobre todo lo que es diferente a la propia, resulta curioso y motiva a los alumnos en su aprendizaje. La docente tuvo prueba de ello cuando 16 de los 18 alumnos que se presentó a un examen final expusieron temáticas relacionadas con costumbres y tradiciones de distintos pueblos.

c. Las actividades interculturales que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera.

Al tratar el tema de posibles actividades interculturales que apunten a estimular el aprendizaje de un idioma extranjero, ambas entrevistadas volvieron a enfatizar la importancia de trascender el plano de lo puramente lingüístico. En la opinión de una de las docentes, es de vital importancia diseñar actividades que permitan a los alumnos hablar acerca de la historia del país, de sus costumbres, de su política, del arte y del

deporte –entre otros muchos aspectos. Hay variadas cuestiones culturales que hacen a lo que sería el aprendizaje de una lengua, como lo puede ser el aspecto culinario. Cuando se habla de cultura, no se trata solamente de un artista destacado –un músico, un compositor o un escritor. También es cultura la comida típica de un lugar, las costumbres, las expresiones idiomáticas y el lunfardo. Se trata de características especiales de los pueblos que vale la pena revalorar. Se torna necesario rescatarlas del olvido y llevarlas a un terreno "intercultural" que resulta muy fructífero para los alumnos.

La otra docente entrevistada manifestó que la interculturalidad puede fomentarse a través de jornadas especiales que traten temáticas relativas y convoquen a los alumnos a intercambios entre facultades o carreras. Los intercambios intra- e inter- cátedra pueden ayudar a los estudiantes a acceder al conocimiento desde puntos de vista distintos a los que normalmente están acostumbrados y con materiales variados que les permitan conocer las culturas detrás de cada autor o texto. Si bien en muchas oportunidades durante el dictado de la asignatura se puede dar un continuo fluir de información relacionada a la cultura de manera casual, realizar encuentros programados podría contribuir mucho más al intercambio y reflexión sobre el tema.

Esta misma docente propone el tratamiento de temas históricos, por medio de los cuales se señalen fechas, lugares conocidos, personajes de la historia: cuestiones reales o verídicas que se puedan constatar o verificar a través de la consulta de materiales auténticos, como lo pueden ser los periódicos o las revistas.

d. Los beneficios de la instrumentación de contenidos y estrategias interculturales.

Una de las entrevistadas sostuvo que el docente puede recurrir a una variedad de medios tecnológicos como vía para acercar la interculturalidad a los alumnos. Dichos medios pueden incluir compact disks, casetes, folletos, propagandas, sitios culturales, las muletillas de los docentes, el apoyo y la organización de las acciones, el material didáctico en fichas de ejercicios y los diarios y las revistas del país de origen. La instrumentación de estrategias que se relacionen con la cultura, con el origen, o el lugar de la lengua que se está aprendiendo tienden a favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera.

Con un criterio similar, la otra persona entrevistada señaló que los docentes deberían contemplar la inclusión de elementos de interculturalidad en su práctica diaria con el fin de que el resultado final se defina como un producto académico de nivel.

e. Los valores y actitudes a fomentar en el aula intercultural.

En cuanto al tema de los valores y actitudes que han de estar presentes en el aula intercultural, las entrevistadas expresaron sus opiniones desde dos perspectivas distintas.

Una de ellas se centró en un valor que está contenido en la interculturalidad, pero al mismo tiempo trasciende sus fronteras ya que se trata de un valor fundamental en toda práctica académica: el interés por aprender y desarrollarse como persona y como profesional. Esta actitud no sólo debe ser una característica del alumno sino también del docente quien con su ejemplo forma al alumno. El trabajo áulico no puede, entonces, limitarse a la transmisión de conocimientos e información. La transmisión de valores es algo en lo cual debe hacerse especial hincapié en las instituciones donde se forman los formadores. Es así que si el docente tiene actitudes a favor de la interculturalidad, los alumnos lo van a percibir muy bien, y ello va a favorecer plenamente el aprendizaje.

La otra docente entrevistada, señaló dos valores a tener presentes en el aula intercultural. En primer lugar, el respeto por otras culturas. Luego, tener un juicio abierto. Es fundamental brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan forjar su propio juicio –lo cual se relaciona con las inquietudes personales o la curiosidad de cada uno. Conocer cómo son las costumbres y qué es lo más usual en otras culturas puede ayudar a comprenderla mejor, a aceptarla como tal o a integrarse a ella. Desde este punto de vista, es función del docente proporcionar herramientas para que sus alumnos puedan tener su mente abierta, comparar las culturas y compartir aciertos y desaciertos.

f. La labor inter- e intra- cátedra en el diseño de estrategias pedagógicas interculturales.

Ambas entrevistadas subrayaron la importancia de llevar a cabo un trabajo en equipo en cuanto al diseño de estrategias pedagógicas interculturales ya que se trata de una

experiencia sumamente enriquecedora. Inclusive una de ellas fue más allá de las fronteras intra-cátedra para sugerir una organización por afinidades de materias correlativas y a través de un eje temático común. Se trata de trabajar por áreas e ir desarrollando las estrategias de interculturalidad a medida que se va trabajando sobre las temáticas específicas de cada materia.

Pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje con un enfoque intercultural implica llevar a cabo cambios en el estilo pedagógico de los docentes, su renovación curricular e incorporación de nuevas metodologías y tecnologías de la información y comunicación. Es decir, se necesita de docentes que sean capaces de reformar sus esquemas de enseñanza en función de poder introducir una articulación entre las asignaturas, adaptarse a nuevas propuestas, reconocer los cambios culturales que han afectado a la sociedad en las últimas décadas y permitirse repensar sus prácticas. Todo esto es fundamental para comenzar a ser un docente "intercultural".

4.4. TEMAS SUGERIDOS

4.4.1. Estrategias de enseñanza intercultural

Durante mucho tiempo, las lenguas modernas (vivas) se han enseñado como si fueran lenguas muertas (latín, griego clásico). La metodología utilizada era la del método de gramática y traducción. La cultura en esta metodología se ceñía a la exposición de las manifestaciones artísticas, literarias, materiales, e institucionales que estereotípicamente (idealísticamente) se asociaban a la lengua en cuestión. En la actualidad, con el auge de la metodología llamada comunicativa (que prima la lengua oral y las funciones sociales e interpersonales de la comunicación lingüística), y gracias también a las posibilidades tecnológicas --audiovisuales, informáticas, etc.-- se puede ofrecer un cierto grado de autenticidad cultural que permita al aprendiz un cierto nivel de exposición cultural o de aculturación selectiva-educativa relacionada con la lengua estudiada.

Durante el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendiz suele seguir una serie de fases en el proceso de adquisición de los aspectos de la nueva lengua-cultura; se habla del aprendiz como novicio, iniciado avanzado, hablante con competencia formal, y hablante con competencia funcional (bilingüe). En muchos manuales de

bilingüismo se habla de varios tipos de hablante bilingüe, según los niveles y las funciones (como emigrante, turista, estudiante, etc) para las que utilice la segunda lengua que intenta aprender (el nivel de umbral, el de 'supervivencia', el de hablante culto, el de avanzado, el de casi-nativo, etc).

En realidad, en el desarrollo de este tipo de aprendizaje, lo que está en juego es la adquisición y desarrollo de una serie de destrezas comunicativas, que variarán según el entorno funcional y las tareas cognitivo-comunicativas que se requieran explícita o implícitamente. Pero raramente se consiguen desarrollar las destrezas de comunicación intercultural, ya que el proceso de aprendizaje no está pensado para desarrollar la interculturalidad, sino un mero conocimiento instrumental de aspectos de la cultura extranjera. Las propias destrezas que se van desarrollando en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera dependen de esas tareas cognitivo-comunicativas y de esos entornos.

Por ejemplo, una distinción clásica es la que distingue, por un lado, entre destrezas típicamente *académicas* propias de los entornos educativos formales (donde hay que tener buena memoria, aprender reglas gramaticales, hacer exámenes por escrito, etc), y, por otro, destrezas que surgen más bien en entornos de comunicación *informal/natural* o más personalizada, como, por ejemplo, en el caso de un intercambio lingüístico entre un hablante nativo y un estudiante extranjero. De ahí también que se asocie estos dos tipos de destrezas a dos tipos básicos de motivación psico-social: la *instrumental y la integrativa*. Una orientación instrumental sería la que impera cuando aprendemos una segunda lengua-cultura por razones de estudio o trabajo, o incluso de ocio, y una motivación integrativa es la que nos mueve a aprender una segunda lengua-cultura cuando queremos desarrollar destrezas comunicativas por razones más a largo plazo, como formar parte de comunidades donde esa lengua es imprescindible (como emigrante, por ejemplo). Sin embargo, en todo aprendizaje hay una mezcla de esas dos clases de motivaciones, aunque a veces puede imperar una más que la otra.

En cualquier caso, nos interesa resaltar que tanto la adquisición de destrezas comunicativas y culturales como la motivación que mueve a adquirirlas se constituyen como una constelación de variables cognitivas, afectivas, y de personalidad, y no hay duda de que en la aculturación bilingüe se ponen en juego todas ellas, sobre todo nuestras percepciones, concepciones y emociones etnocéntricas. Es decir, las personas se incorporan al proceso de interacción intercultural con concepciones culturalmente

condicionadas, y con expectativas que influyen sobre la comunicación y el aprendizaje mismo.

4.2.2. Diseño de una propuesta de un Currículum intercultural

¿Cómo se realiza la enseñanza de lo cultural en los planes de estudio y currícula? En general, en las clases de idioma extranjero, se suele enseñar (= dar información) de forma *indirecta* y *fragmentaria* sobre lo que hemos denominado *cultura sistémica*, pero dejando fuera la *cultura fenomenológica* normalmente a través de exposición gráfica o (audio)visual sobre aspectos de la sociedad o de la historia de la cultura cuya lengua se enseña. Si en el proceso de creación del programa se especifican una serie de objetivos generales y particulares, y unos contenidos comunicativos, la mayoría de éstos son de carácter informativo (ej: cómo se presentan las personas, cómo se invita a alguien a la casa, qué decir en tal o cual situación, etc). Sin embargo, algunos programas van más allá al incorporar objetivos y contenidos *directos y más específicos*, en los que se contempla una reflexión y explicación razonada y consistente de la cultura tanto sistemática como fenomenológica (ej: qué problemas se plantean en esa cultura, qué debates existen, tensiones, qué valores imperan, etc). Estos objetivos y contenidos se cubren mediante actividades comunicativas: lecturas con textos auténticos (periódicos, revistas, etc), videos, etc. Por último, y de forma muy minoritaria, un tercer tipo de enseñanza cultural contempla fomentar valores interculturales propiamente dichos, sobre todo transformaciones de la personalidad cultural etnocéntrica. Un valor primordial de cambio de esta personalidad es el desarrollo de actitudes como la *empatía*. Pero también se tienen en cuenta:

- las actitudes hacia la comunicación
- las actitudes hacia un grupo social o étnico
- las actitudes hacia la lengua de ese grupo
- las actitudes hacia los hablantes particulares de esa lengua
- las actitudes hacia su forma de comunicarse

La empatía como objetivo quiere decir que los alumnos han de identificarse con la experiencia y perspectiva de las personas de los países y comunidades donde se habla la lengua-meta. El mecanismo psicológico fundamental para promover el cambio de actitud empática en la personalidad etnocéntrica es el de la 'disonancia cognitiva': cuando el

- las actitudes hacia la lengua de ese grupo
- las actitudes hacia los hablantes particulares de esa lengua
- las actitudes hacia su forma de comunicarse

La empatía como objetivo quiere decir que los alumnos han de identificarse con la experiencia y perspectiva de las personas de los países y comunidades donde se habla la lengua-meta. El mecanismo psicológico fundamental para promover el cambio de actitud empática en la personalidad etnocéntrica es el de la 'disonancia cognitiva': cuando el aprendiz ha integrado nuevos significados en su conciencia mediante un método comparativo, se produce una 'neutralización' de las emociones negativas a través del reconocimiento de la diferencia entre lo viejo y lo nuevo. De ello se sigue una modificación y disminución en el rechazo de lo nuevo y en la comprensión nueva relativizada de lo propio como un no-absoluto. Es evidente que la empatía ha de promoverse según unas condiciones de viabilidad, que han de tener en cuenta: edad, motivaciones, contextos de aprendizaje, etc. Los niños y adolescentes evidentemente tienen sus actitudes positivas y negativas hacia el mundo que les rodea, incluyendo otros países y culturas. En algunos estudios se ha encontrado que existen en niños unos niveles de generalización que inciden directamente en los estereotipos culturales. Se dan tres niveles:

(I) edades de 6 a 8: los niños ya seleccionan sus países favoritos en base a rasgos exóticos; sons conscientes de las diferencias entre ellos y los extranjeros; se niegan a verse como los extranjeros;

(II) edades de 7 a 9: los niños seleccionan sus países favoritos en base a estereotipos de adultos; tienen un concepto de extranjero de "blanco y negro";

(III) edades de 9 a 10 años: comprenden que hay similitudes compartidas entre ellos y los extranjeros; empiezan a comprender el punto de vista diferente de los extranjeros.

Es evidente que el profesor o maestro ha de tener en cuenta los estadios de desarrollo cognitivo y afectivo de la personalidad cultural del sujeto a fin de hacer ajustar los objetivos de la educación intercultural.

4.4.2.1. Una experiencia clave: *Touchy Topics*

En un examen parcial tomado en el segundo cuatrimestre de 2004, se les presentó a los alumnos un texto que tenía por objetivo evaluar la lectura comprensiva. Dicho escrito tenía por título *Touchy Topics* (*Temas Delicados*) y trataba acerca de lo que uno debería y

no debería preguntar en un primer encuentro con un norteamericano para evitar incomodar al interlocutor. Luego de leer el material y basándose en él, los estudiantes debían decidir si una serie de preguntas hechas a un norteamericano adulto eran *polite* (*corteses*) o *impolite* (*descorteses*). A continuación presentamos el ejercicio:

3) Complete the sentences with an appropriate word from the wordbox. There are some extra words.

~~early~~	play	~~after~~	~~up~~	have	~~about~~	~~at~~	down	~~before~~	~~usually~~	~~up~~

Marie: What do you usually do on your day off?
Chuck: Well, I always get up very after around 5 o'clock. And I do exercise for an hour.
Marie: You're kidding!
Chuck: No, and then I usually go jogging for about two hours around the park
Marie: Wow! You really like staying in shape
Chuck: And before that, I come home and early a big breakfast. How about you?
Marie: Oh, on my day off, I just watch TV all day. I don't like exercising at all!

Glossary: You're kidding! ¡Estás bromeando! — day off: día libre

4) Read the text and write P (polite) and NP (not polite) next to the following questions to an adult.

Touchy Topics

In North America when people meet each other for the first time, they talk about things like family, work, school or sports. They ask questions like "Do you have any brothers or sisters?" and "Do you like sports?" They also ask questions like "Where do you come from?" and "Where do you live?". These are polite questions. They are not personal or private.

But some things are personal or private, and questions about them are not polite. People don't ask questions about a person's salary. They don't ask how much someone paid for something. It is OK to ask children how old they are, but it is not polite to ask older people their age. It is also not polite to ask people questions about politics or religion unless you know them very well.

Glossary: touchy topics: temas delicados — unless: a menos que — polite: cortés — believe in God: creer en Dios

What does your wife do? NP
Do you believe in God? NP
How much money do you earn? NP
How many children do you have? P
Why aren't you married? NP
Do you like baseball? P
How old are you? P
Are you a Democrat or a Republican? NP
How much did you pay for your car? NP
Do you speak any foreign languages? P

es muy tendencioso y es relativo por ej: para mí no está mal preguntar cuanto pagó alguien x su coche!

En términos generales, sed puede considerar que los resultados de este ejercicio en particular fueron satisfactorios. Sin embargo, nos llamó poderosamente la atención encontrar que uno de los alumnos había hallado este ejercicio "tendencioso" y "relativo" – tal como lo expresó por escrito al margen del mismo. El argumento esgrimido por el estudiante fue que, en su opinión, no era descortés preguntarle a alguien cuánto había pagado por su coche (ítem 9) –pregunta que se plantea como tal en este texto acerca de los Estados Unidos. Este comentario evidencia, entre otras cosas, la dificultad del alumno en abrirse a la realidad de que otras culturas tienen usos y costumbres distintas a las de uno. El mismo avaló la decisión inicial de configurar una propuesta curricular que incluyera la interculturalidad en el aula universitaria de inglés.

CAPITULO 5: IMPLEMENTACION DE PROPUESTA INTERCULTURAL EN INGLES TRANSVERSAL – NIVEL I – UNLaM

5.1 SEGUNDA ETAPA: Diseño de Currículum Intercultural para Inglés Transversal – Nivel I - UNLaM

La investigación psico-cultural y antropológica arroja luz sobre los procesos y mecanismos de transformación de la personalidad intercultural. Un modelo de dicha transformación de la personalidad intercultural contempla las siguientes fases:

Primera fase: reducción del nivel de etnocentrismo. Actitudes Meta: expresiones esteoreotípicas como: "Somos los mejores" "En ningún país se vive mejor que en...", etc. Segunda Fase: entrada en el código cultural del otro: cómo son los otros, cómo ser como los otros. Actitudes Meta: ¿"Por qué hacen eso?" "¿Qué raros son!", "Son unos incultos", etc. Tercera Fase: descentramiento del propio código cultural y conciencia de su relatividad. Actitudes Meta: "Nosotros también hacemos cosas parecidas (buenas o malas)", etc. Cuarta Fase: comprensión y negociación positiva de las diferencias: aceptación de lo diferencial sin cuestionamiento defensivo de la propia identidad. Actitudes Meta: "¡Qué interesante es lo que hacen!", "Lo hacen porque..."

Teniendo como base este modelo psico-antropológico, un modelo estándar de educación cultural general ha de definir el perfil del desarrollo de competencias y destrezas a tres niveles: A. ***Nivel de conocimientos***, B. ***Nivel de actitudes*** (empatía), C. ***Nivel de conductas***. Asimismo, para cada nivel se contempla: a) un programa de contenidos, b) una metodología de presentación y asimilación y c) una metodología evaluación (continua, periódica, y final).

En el primer nivel pueden hacer distinciones en cuanto a los contenidos: conocimientos fácticos, descripciones y explicaciones de fenómenos históricos y sociales, y significación de dichos fenómenos. Otras distinciones más afinadas dentro del nivel de contenidos se centrarían a describir aspectos de la vida socio-cultural: ¿Qué hace una familia típica americana el día de Acción de Gracias?¿Por qué se celebra este Día? ¿Qué significado tiene el 'Columbus Day' en Nueva York? ¿Quién escribió 'El Viejo y el Mar?¿Qué es el Spanglish? ¿Qué es un programa bilingüe en California? ¿Cómo funciona la educación secundaria en Inglaterra?

Con respecto al nivel de actitudes, hay que separar, por un lado, las actitudes hacia el proceso de aprendizaje, y, por otro, las actitudes hacia las personas, comunidades o países donde se habla la lengua aprendida. Ambas resultan problemáticas para un aprendiz. Puede haber resistencias a aprender una lengua porque el aprendiz tiene reacciones negativas hacia lo que representan sus hablantes nativos; o

bien porque en alguna fase del aprendizaje se "le tomó rabia" a esa lengua. Como hemos resaltado, un dominio de actitudes central en la comunicación intercultural es de la 'empatía'. La empatía tiene una parte afectiva y una parte cognitiva.

La parte afectiva conlleva las posibles reacciones de acercamiento y solidaridad emocionales, mientras que la parte cognitiva conlleva la comprensión y el reconocimiento de las propias características, sensibilidades, ideas, creencias, etc que tienen los hablantes de la lengua extranjera aprendida. Por ejemplo, ¿qué piensas de los americanos? ¿qué significa el término 'ugly American'?¿Qué reacción te producen los 'hooligans' ¿son los 'hooligans' un fenómeno aislado? ¿qué significan la palabras 'sudaca', 'gringo', 'wetback, 'guetto"?¿Qué es un Chicano?

Por último, el nivel de comportamiento se refiere sobre todo a los aspectos de interacción social, generalmente mediante actos comunicativos e intercambios pragmalingüísticos, regidos por convenciones, normas y niveles de adecuación y expectativas socio-culturales. Cualquier intercambio comunicativo ha de atenerse a unas convenciones, y, además, moviliza conocimientos y actitudes: Por ejemplo, ¿cuándo, a quién, y por qué saludamos a alguien por la calle? ¿Qué hacemos cuando nos encontramos con un conocido?¿qué temas de conversación son 'taboo'? ¿cómo señalamos que le cedemos la palabra a nuestro interlocutor? ¿a qué distancia hemos de colocarnos cuando hablamos con un extraño, o un conocido?

Tanto en la fase de presentación como de evaluación es útil la comparación intercultural, que puede hacerse mediante discusión, debate, reflexión escrita, comprensión de textos, periódicos, o películas. Para ello hay que seleccionar y preparar un *'input'* intercultural, y proponer a continuación una serie de tareas que promuevan la comprensión del fenómeno diferencial, que puede ser fáctico, actitudinal o comportamental, las cuales pueden conllevar desde hablar con nativos e informantes, a preparar un dossier o un cuestionario, o realizar una presentación oral, escribir un ensayo, etc.

El modelo de enseñanza ha de perfilar claramente las metas de comprensión y reconocimiento cultural. A tal efecto, si el modelo pedagógico tiene como meta primordial deshacer los estereotipos que se tienen sobre otras culturas, y fomentar la comprensión, la tolerancia hacia sus diferencias (en suma, la empatía), sin por ello comprometer la propia identidad ni la crítica o autocrítica a esas diferencias, podemos formular al menos cuatro preguntas:

¿Qué es aceptable e inaceptable en ese modelo cultural?

¿Qué valores, actitudes y creencias están detrás del comportamiento de ese modelo cultural?

¿Qué sabemos de esa cultura? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿Tenemos experiencia propia? ¿Es una experiencia individual, subjetiva, o colectiva, general?

¿Cómo podemos investigar si lo que sabemos de esa cultura es verdad, o mentira?

Una vez perfilados los objetivos y las metas, la metodología pedagógica contempla una serie de actividades pedagógicas diversas. Algunas de las más socorridas son:

- *Minidramas*: los alumnos representan escenas o actos con alusiones a prácticas y hábitos culturales. Después de la representación hay una discusión y una reflexión sobre las diferencias y similitudes interculturales. Por ejemplo: una visita privada a una familia inglesa, donde la conversación contiene térmijos para referirse a las diferencias culinarias.

- *Asimiladores Culturales*: son textos de lectura que producen disonancia cognitivia e incluso 'choque cultural' o 'de-sencuentro cultural' (Kramsch, 1993) (alguna experiencia de rechazo, equívoco, incomprensión, etc. que luego es debatida, comentada, explicada.) Por ejemplo: una señora americana mayor camina del supermercado con bolsas de la compra. Un estudiante extranjero comenta a otro: "Mira esa señora mayor. En este país nadie ayuda a los mayores. Son muy individualistas e insolidarios." Después de la lectura el profesor explica que el modelo cultural anglosajón fomenta la autonomía individual incluso de las personas mayores, muchas de las cuales viven solas, debido también a la alta movilidad social y a la diferencia en la constitución de la familia nuclear. En ese modelo las personas sienten auto-estima cuando se valen por sí mismas y podrían considerar la ayuda como un reconocimiento de su inutilidad personal para hacerlo. Este modelo puede inducir a equívocos valorativos como el de la insolidaridad, ya que en los países anglosajones la práctica del voluntariado comunitario está extendida.

- *Cápsulas Culturales*: Es una actividad que engloba varios tipos de tareas de comprensión cultural alrededor de un Tema. Por ejemplo, "El Amor a la Naturaleza de los Ingleses". Una primera tarea sería un video donde aparece ilustrada la tendencia a tener y cuidar jardines en la propia casa, con programas de televisión diarios sobre sugerencias de cómo cuidarlos, mejorarlos, etc (incluso una forma de hacer un regalo sorpresa es contratar a al alguien para que, en su ausencia, le mejore o limpie el jardín). A continuación puede ofrecerse la lectura de un texto

donde aparezcan conversaciones o narraciones con vocabulario más o menos específico de este tema, al que le siguen preguntas de comprensión. Esta información se complementa con otros medios gráficos y audiovisuales: fotografías, ilustraciones, revistas, diapositivas, videos, etc. con escenas pertinentes. Por último, se puede proponer un proyecto: collage, entrevista con nativo, ver o grabar un programa de televisión, etc., e incluso un debate sobre por qué en España no es tan común tener un jardín, ni cuidar el medio ambiente con la misma fruición que los ingleses.

Sin duda, el programa completo de comunicación intercultural ha de ser adaptado a unos fines concretos y específicos: entorno educativo, edad, motivación, niveles de competencia, etc. Consideremos como muestra más detallada la propuesta que hacen unos autores, Byram y Morgan (1997), para lo que denominan "Estudios Culturales" para estudiantes avanzados ingleses de civilización francesa. Los objetivos fundamentales del curso son:

el estudio de la lengua es inseparable del estudio de la cultura

por cultura se entiende el conocimiento que una persona necesita para ser miembro de un grupo social: formas de comunicarse, de pensar, de valorar, de comportarse, etc.

la adquisición de una lengua extranjera entraña la adquisición de la cultura que encarna, a través de prácticas pedagógicas que incluyan reflexión y desarrollo de destrezas sobre contenidos lingüístico-culturales

el estudio de la lengua-cultura ha de preparar a los alumnos para la comprensión de la cultura del otro, en particular, la empatía hacia los franceses con respecto a su sentimiento de orgullo nacional.

Se identifican una serie de unidades temáticas culturales específicas, como:

Familia: reuniones familiares, ceremonias, comidas, relaciones de parentesco

Educación: sistema educativo, contexto social, contexto histórico

Trabajo: sistema socio-económico laboral, prestigio de los diversos trabajos y empleos, movilidad, ocio, remuneración, desempleo, ética laboral)

Identidad Regional y Nacional (como parte de la identidad individual y social) (comparación con los británicos)

Política (estructuras de poder y de los grupos sociales, públicos y privados) (comparación con los británicos)

Metodológicamente, el temario se divide en bloques o unidades pedagógicas. El profesor utiliza una serie de técnicas y medios pedagógicos para ilustrar el tema: lectura y comprensión de textos periodísticos, videos, presentaciones orales y discusiones en grupo sobre experiencias personales, minidramas). Parte del aprendizaje se centra en la comprensión de los problemas, y parte en las posibles soluciones. El profesor tiene cuidado de definir términos concretos y específicos del vocabulario específico que aparece en los materiales, haciendo una comparación de las diferencias y similitudes entre los términos, además del vocabulario asociativo. Al mismo tiempo, fomenta la comprensión discursivo-textual de las lecturas asignadas mediante preguntas de comprensión y mini-exposiciones de resumen. Por último, el profesor no sólo se centra en los problemas actitudinales que pudieran surgir de las diferencias interculturales sino también en las prácticas y posibles soluciones: reacciones de sorpresa, de rechazo, de incomprensión, ante lo que el 'otro' hace, piensa, siente, las razones, las motivaciones.

Una técnica que introduce la creatividad en todo este proceso pedagógico es la denominada 'técnica etnográfica'. Es una técnica que se basa en el 'trabajo de campo' antropológico, y que fomenta la independencia creativa en la adquisición de contenidos culturales, sobre todo como forma de realizar un trabajo de fin de curso. Por ejemplo: realización de cuestionarios entre amigos y conocidos, organización de visitas a una escuela con entrevistas reales, etc. Resulta también útil taxonomizar una serie de unidades temáticas más generales que pueden formar el núcleo de un curso sobre interculturalidad, y que obviamente, han de adaptarse a las necesidades de contextos más específicos (cf. Dodd, 1975) - ver Propuesta de Programa de la Asignatura Inglés Transversal nivel I con Enfoque Intercultural: Contenidos interculturales (ver Anexo VI: Programa Analítico (Original) – Inglés Transversal – Nivel I y Anexo VIII: Programa Analítico – Inglés Transversal . Nivel I con enfoque intercultural).

5.2. Actividades Interculturales Curriculares

5.2.1 Marco Teórico

Durante nuestro trabajo en el aula de Inglés Transversal nivel 1 de la Universidad Nacional de La Matanza convivimos a diario con elementos de interculturalidad. Nuestros alumnos proceden o descienden de muy variadas etnias que se entrelazan en múltiples

manifestaciones culturales, muchas de ellas presentes a través de los interesantes porcentajes de alumnos que son además residentes en el Partido de La Matanza.

La interculturalidad observada en nuestras aulas universitarias es más bien explícita que implícita, propia de entornos educativos donde la transmisión formativa e informativa, —esta educación de y para la interculturalidad en la adquisición del lenguaje—, requiere estrategias pedagógicas más o menos reguladas y formales y prácticas comunicativas e interactivas determinadas y consensuadas dentro del proceso educativo.

Puede decirse que educar para la interculturalidad es, pedagógicamente hablando, una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, de comunicación e interpretación de valores: es a través de prácticas interactivas y tareas comunicativo-cognitivas (en las que están involucrados conceptos e ideas valorativos interculturales— conceptos y valores simbolizados en el lenguaje—) cómo se logran transmitir esos valores interculturales.

En el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una extranjera, se pone muy claramente en juego esa relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación. En el lenguaje se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura. Es en el aprendizaje de una lengua extranjera donde mejor se trasluce, según Morillas, la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural. "Al ir aprendiendo una lengua no nativa, empezamos a notar que "ellos" (los nativos) a veces no "piensan" "sienten", "razonan", y "creen" como nosotros (los aprendices) lo hacemos, que lo hacen de forma diferente, total o parcialmente. De esa forma notamos los límites y los puentes entre la cultura de la lengua que queremos aprender y la propia."

Ahora bien, desde Krashen hasta hoy mucho se ha hablado y discutido sobre la diferenciación entre el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera. ¿Cuál es el rol que juega la interculturalidad en el paso de un mero aprendizaje formal y estructurado, artificial de una lengua, hacia la adquisición consciente? Es posible que la respuesta se encuentre en el análisis del "input" que reciben nuestros alumnos. En ese lenguaje un poco más avanzado que el que ellos manejan, están inmersos elementos interculturales que el docente universitario puede estimular y a los que puede otorgar un valor mayor.

Evidentemente, el enfoque intercultural de enseñanza de lengua extranjera tiene sentido sólo si lo que buscamos es enseñar la lengua extranjera como algo dinámico, vivo que se sustenta en las prácticas sociales de los seres reales que la hablan. Encender el interés por la lengua-cultura en nosotros y reflexionar sobre las

diferencias y similitudes con respecto a nosotros mismos, a nuestra identidad, a nuestras formas de pensar, sentir, y hacer las cosas, podemos reflexionar sobre la identidad de los otros así como sobre nuestra propia identidad, es decir podemos crear puentes de ida y vuelta que susciten una retroalimentación continua entre culturas. De este modo, según Morillas, "el encuentro entre ellos y nosotros es la matriz de la educación para la interculturalidad."

La competencia intercultural representa un paso más allá de la competencia sociocultural. No se trata sólo de la transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino que hablamos de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad. Además, esta definición de competencia intercultural supera las limitaciones de las dos definiciones anteriores e incorpora a la enseñanza de idiomas un valor educativo que se había perdido en aras del desarrollo lingüístico, relacionándola no sólo con los objetivos generales de la educación, sino con otras áreas curriculares de las cuales actualmente está bien distanciada.

En el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una extranjera, se pone muy claramente en juego esa relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación. A través del lenguaje las prácticas culturales, educativas y comunicativas se hacen posibles. En el lenguaje se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura. El lenguaje es el instrumento comunicativo que posibilita la viabilidad práctica de todo lo que supone cultura. No sorprende pues que sea en el aprendizaje de una lengua extranjera donde, pedagógicamente hablando, mejor pueda observarse la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural. Al ir aprendiendo una lengua no nativa, empezamos a notar que "ellos" (los nativos) a veces no "piensan" "sienten", "razonan", y "creen" como nosotros (los aprendices) lo hacemos, que lo hacen de forma diferente, total o parcialmente. De esa forma notamos los límites y los puentes entre la cultura de la lengua que queremos aprender y la propia.

En el marco de nuestro proyecto de investigación se llevaron a cabo los procedimientos necesarios para que los alumnos realizaran las actividades centradas en aspectos interculturales dado lugar a la apreciación, comparación y contraste propios de los intercambios interculturales. (Ver Anexo VIII)

5.2.1.1 Práctica Intercultural: Proyecto de investigación

Para lograr una apreciación del valor de los medios de comunicación para la interculturalidad, se evaluó la realización de una actividad de investigación por parte de los alumnos del Nivel I de Inglés Transversal de la UNLaM.

Título: *Oh! To see ourselves as others see us.*[1]

Pautas para la investigación: Los alumnos hicieron un seguimiento de noticias, escritas íntegramente en inglés en los medios de comunicación de la Comunidad Económica Europea. Identificaron las noticias relacionadas con nuestro país y el MERCOSUR y estuvieron atentos a su evolución. Recopilaron los detalles más importantes de cada noticia, registraron el nombre del diario y fecha de publicación.

El producto final, realizado por los grupos en forma aleatoria, consistió en:

a) Una presentación en PowerPoint.
b) Un documento elaborado con un procesador de texto.
c) Un documento en forma de páginas Web. Si lo hacemos de esta forma dejaremos disponible en línea un material para uso de otros estudiantes.

Etapas en la realización de la tarea:

1. La clase se dividió en grupos.
2. Durante una semana, cada grupo va a recopiló información de distintos periódicos que se proporcionan en la sección *Recursos* y realizó un seguimiento de diversas noticias. Cada grupo trabajó una sección (por ejemplo: *Política*, *Economía*, *Artes y Espectáculos*)
3. Al cabo de una semana, se hicieron presentaciones en clase del material que se había recopilado. Los alumnos incluyeron comentarios críticos: opiniones personales, evaluación de la calidad de los artículos, hallazgos de valores interculturales, etc.

Recursos:

- ✓ Buscadores de información: *Google*, *Altavista*, etc.
- ✓ Periódicos Británicos: *Financial Times*, *The Herald*, *The Independent*, *The Sun*, *The Guardian*, *Daily Mirror*.

---

[1] *Adaptado de* ¿Cómo nos ven los hijos de la Gran Bretaña?, *de* Francisco Muñoz de la Peña Castrillo. En www.aulaintercultural.org

Evaluación:

Durante la tarea y una vez efectuada la presentación oral, los docentes evaluarán los siguientes aspectos:

- Participación de los miembros del grupo en la búsqueda de información, elaboración del trabajo y presentación oral.
- Uso de información relevante y concisa.
- Corrección ortográfica y sintáctica.
- Finalización de las tareas.
- Diseño del documento.
- Claridad y coherencia en la presentación oral.
- Utilización de materiales audiovisuales.
- Utilización de las herramientas informáticas a disposición de los alumnos en la UNLAM.
- Reconocimiento de valores de interculturalidad *positivos* (empatía, credibilidad, simetría, apertura, confianza, etc.) o *negativos* (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación, etc.) en el material analizado.
- Reconocimiento de la efectividad o el fracaso comunicativo en el material analizado.
- Propuestas de resolución de posible conflicto intercultural.

5.2.1.2 Práctica Intercultural: El matrimonio en otras culturas

Descripción de la Tarea:

Actividad 1: Los alumnos realizaron una lectura comprensiva inicial de la conversación entre dos mujeres de origen indio-británico sobre el matrimonio. Luego respondieron un cuestionario con tres preguntas.

Actividad 2: Expresando su opinión personal sobre la temática referida, los alumnos responder un cuestionario personal.

Evaluación:

Durante la tarea y en la corrección oral de la misma, los docentes evaluarán los siguientes aspectos:

- Estrategias de lectura comprensiva general y detallada y analítica.
- Lectura comprensiva: lectura de la trascripción de un diálogo.

- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en la unidad: traditional wedding, marry, date, honeymoon destination, etc.
- Estructuras aprendidas en la unidad: would like to, hope to, want to.
- Redacción de respuestas que expresen opinión. Uso de estructuras como *I think..., In my opinion..., I'd like to...*, etc.
- Comparación de las costumbres típicas con respecto al matrimonio en su país con las de otros países o culturas.
- Apreciación de valores interculturales *positivos* (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y *negativos* (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización).

5.3. La interculturalidad en el ámbito virtual: Mentoring

El reconocimiento a la diversidad cultural en el aula universitaria nos ha llevado a analizar, que es conveniente diferenciar lo que es la práctica pedagógica de la práctica docente porque también es diferente la posibilidad de construcción del objeto de conocimiento en cada una de ellas. Para ello "*La práctica pedagógica es la que se despliega en el propio contexto del aula, caracterizado por la relación entre docente, alumno, conocimientos, habilidades y destrezas...*" y en "*la práctica docente incluye a la práctica pedagógica, pero, a la vez, la trasciende. Las repercusiones en la práctica docente suponen un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas*" (Latapí Sarre, 2001)

El modelo propuesto para esta experiencia de interculturalidad permite llevar a cabo actividades integradoras desde una intercultura colaborativa[2] que se explicita en: *a) identificar la propia situación cultural; b) afianzar el conocimiento teórico-práctico intercultural; c) ampliar las perspectivas y creencias interculturales; d) proyectar las bases para una cultura investigadora-innovadora.* La interdisciplinariedad es la base para ampliar la acción pedagógica e iniciar experiencias de investigación en acción que propongan las emergencias de experiencias, concepciones, formas y criterios, abiertas a la generación de aprendizajes profesionales e interculturales.

De esta manera, apoyándonos en métodos didácticos heurísticos solicitamos a nuestros alumnos la realización de una narrativa auto y co-biográfica en imágenes como parte de un trabajo cooperativo en grupo.

---

[2] Domínguez-Medina 2000

Desde el soporte virtual Mentoring, los estudiantes accedían a un documento que ejemplificador, cuyo eje central era: las costumbres. Este material orientador pertenece al CD[3] editado por la Junta de Estudios Históricos de nuestra universidad. El acceso a esta base de datos facilitó una multirreciprocidad e interacción entre vivencias, sentimientos y concepciones necesarias para conocer distintas interpretaciones de la realidad.

El proceso metodológico consistió en que a partir de la imagen escaneada, los grupos debían reproducir sus propias historias culturales (ver Anexo X: Modelos de Trabajos Interculturales de Alumnos de Inglés Transversal – Nivel I - UNLaM) representándolas a través de frases e imágenes significativas. Así, legitimar la interculturalidad en el interior del aula, simbolizaría un esfuerzo por valorar opciones y significados, impulsando el diálogo abierto, ampliando el sentido de pertenencia y de referencia a otras culturas.

5.4 Conclusiones Preliminares

Aprender una lengua extranjera no es sólo aprender su gramática, su pronunciación, o su vocabulario. Aprender una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás, que su cultura conlleva. Los docentes universitarios podemos ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales que avivan los des-encuentros interculturales. En la práctica, esto quiere decir que nuestra clase de idiomas se convierte en una clase donde se estudian y se reflexiona sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre 'ellos' y sobre 'nosotros', sobre sus identidades y sobre nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones, formas de ser, etc.

[3] Nos referimos al trabajo "Breve Historia en Imágenes del Partido de La Matanza", Archivo documental, Biografía e Investigación. Editado por la Junta de Estudios Históricos, Geográficos y Estadísticos de la Universidad Nacional de La Matanza (2004), ISBN 987-43-7804-2

CAPÍTULO 6: MONITOREO Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS

6.1 TERCER ETAPA: Administración del examen parcial

Para la fase de evaluación el equipo de investigación diseñó un examen parcial sobre la base del currículum intercultural (ver Anexo VII) donde se propuso una secuencia de actividades sobre distintas celebraciones tradicionales a través de las culturas. Cómo la comparación intercultural puede hacerse mediante discusión, debate, reflexión escrita, comprensión de textos, periódicos, o películas; se seleccionó y preparó un *'input'* intercultural, y se propuso una serie de tareas que promovieran la comprensión del fenómeno diferencial, desde el punto de vista fáctico, actitudinal y comportamental.

6.1.1 Sujetos

A fin de corroborar nuestra hipótesis inicial, se seleccionaron *ad hoc* **4** grupos de **30** alumnos cada uno, entre los **1200** alumnos cursantes del Módulo I durante el primer cuatrimestre de 2005. Dos (**2**) de estos grupos, correspondían a los alumnos que participaron de las experiencias realizadas durante la segunda etapa de nuestro proyecto: implementación de un currículo intercultural. El equipo de investigación denominó a este grupo **GE** ó Grupo Experimental. Por otro lado, se designó a los otros **2** grupos seleccionados como **GC** ó Grupo Control, a fin de comparar ambos grupos una vez administrado el examen parcial.

6.1.2 Diseño del instrumento

Comprendido en el diseño del instrumento (ver Anexo IX), se tomaron en cuenta las cuatro macro-habilidades lingüísticas (escucha- habla- lectura y escritura) a través de cuatro puntos principales.

Las actividades se realizaron en grupos de tres estudiantes, cada uno de los cuales debía leer acerca de una de las celebraciones y luego completar la parte pertinente del cuadro. (Actividad 1) como parte de una actividad de comprensión lectora y de manejo de vocabulario específico. Luego se proponía una puesta en común oral sobre las tres celebraciones (Actividad 2) enfatizando las habilidades de habla y escucha. Fue muy interesante descubrir que si bien los alumnos conocían en detalle la celebración de Halloween gracias al cine y la televisión, no tenían casi información previa sobre La noche de Guy Fawkes, festividad británica que se remonta al siglo XVII. Además fue muy

interesante y enriquecedor el diálogo sobre el contraste en las formas de celebrar la Navidad en países de habla inglesa y en el nuestro.

En la Actividad 3 la consigna era un intercambio oral y luego escrito sobre las tradiciones regionales o familiares de los alumnos como casamientos, festividades religiosas, funerales o cumpleaños. Allí se invitaba a describir en detalle qué comidas, vestimentas, regalos o ritos se cumplen y qué se estila decir en cada ocasión.

A modo de ejemplo se presenta este cuadro correspondiente el desempeño del GE en la selección de las temáticas preferenciales sobre expresiones culturales. (Algunos estudiantes describieron más de una celebración):

Festividad / Celebración	***Cantidad de Alumnos***
Cumpleaños /Birthdays	24
Pascuas / Easters	12
Casamientos / Weddings	10
Día de la Independencia	6
25 de Mayo	4
Día del Estudiante /Student's day	4
Funerales	4
Día de Reyes	2
Día de la Tradición	2
Festividad de la Virgen de Copacabana	2
Cumpleaños de 15	2
Día de San Cayetano	2
Día del Trabajador	2

En la Actividad 4 se invitaba a la reflexión al preguntar en cuál de las celebraciones sobre las que habían leído les gustaría participar y por qué. Los alumnos del GE manifestaron las siguientes predilecciones:

Celebración / Festividad	***Cantidad de Alumnos***
Halloween	32
Guy Fawkes' night	8
Christmas	8
Others	12

6.2 Categorías de observación

6.2.1 Formulación de los descriptores

Para facilitar la corrección de los exámenes parciales, el equipo de investigación generó una escala de evaluación que proporcionó a los docentes a cargo de realizar la experiencia. A tal efecto, se tomaron en cuenta las siguientes orientaciones para el desarrollo de descriptores:

Para constatar el dominio de la temática intercultural en el GE, los enunciados formulados estarían redactados de forma positiva. Ya que los niveles de dominio a evaluar servirían de objetivos -más que de simples instrumentos para seleccionar a los examinandos- se necesitó una formulación positiva.

Teniendo en cuenta que los descriptores deben referir acciones concretas y significativas, una formulación imprecisa generaría distintas interpretaciones durante la corrección. El equipo de investigación estableció distinciones reales entre las fases de la escala a través de indicadores tales como: - *Exemplary* (dominio operativo extenso)- *Mastery* (dominio operativo eficaz) - *Approaching mastery* (dominio operativo limitado) - *Little or no effort* (dominio formulario)

Resaltar la claridad en los descriptores significó utilizar una sintaxis sencilla manteniendo una estructura explícita y lógica.

La elaboración de los descriptores debió ser breve, con descriptores cortos y concretos. Éstos a su vez se utilizaron como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación continua que llevaron a cabo los docentes a cargo del GE.

6.2.1.1 Categorías seleccionadas

Se debe tener en cuenta que una parte de estos se evaluaron tras la lectura de los exámenes parciales y otra parte durante el desarrollo de la actividad, a través de la observación del docente. A continuación se refieren los descriptores formulados por el equipo de investigación:

1. *Comprende el contenido global del texto.*
2. *Identifica información específica requerida.*
3. *Expresa con sus palabras la idea del texto.*
4. *Incluye vocabulario específico en la respuesta.*
5. *Transmite con claridad la información asimilada.*
6. *Elabora interpretaciones a partir del mensaje recibido.*
7. *Manifiesta abiertamente rasgos culturales propios.*
8. *Expresa verbalmente empatía durante la tarea.*

9. *Compara distintas expresiones culturales.*
10. *Opina sobre otras culturas.*

6.2.2 Criterios para la elaboración de los niveles de evaluación

El número de niveles adoptado debía ser suficiente para demostrar el progreso producido en el GE al haber incorporado previamente la temática intercultural. Asimismo, el número de niveles no debería exceder la cantidad de niveles que una persona es capaz de distinguir de forma razonable y coherente desde enfoque limitado (local y pedagógico). Una escala, igual que un examen, tiene validez con relación a los contextos en los que se ha demostrado que funciona. La validación —que implica algún grado de análisis cuantitativo— es un proceso continuado y teóricamente sin fin.

Para orientar con fines prácticos a los alumnos del GE y a los docentes a cargo de realizar la experiencia se hizo necesaria una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva u orientación se presentó en forma de cuadro con categorías principales para la resolución de los ejercicios propuestos en cada uno de los cuatro niveles. Para establecer una coherencia en el contenido de los niveles, el equipo de investigación definió cada uno de ellos –dentro de su contexto de uso- de la siguiente manera:

Nivel 1: se considera nivel de *dominio formulario* al nivel más bajo de la escala. En este punto el alumno realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas cotidianos o conocidos y solo responde a cuestiones de ese tipo cuando le son formuladas directamente a él.

Nivel 2: refleja el nivel de *dominio operativo limitado*. En este nivel se encuentran la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, los intercambios breves, el desenvolvimiento en la vida social. En este punto el alumno se comunica adecuadamente en temas básicos enfrentando con éxito situaciones cotidianas o predecibles.

Nivel 3: corresponde al nivel de *dominio operativo efectivo* y refleja la capacidad de interactuar en una variedad de situaciones utilizando con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresarse. En este punto, el alumno intercambia información factual acumulada sobre asuntos habituales y no tanto. Expone un problema, proporciona información concreta, resume y da su opinión.

Nivel 4: pertenece al nivel de *dominio extenso* y resalta la capacidad de argumentar eficazmente. En este punto el alumno es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe como construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento ofreciendo razonamientos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.

Los niveles de evaluación se pueden presentar y utilizar en varios formatos distintos y en grados variados de profundidad. Pero la existencia de puntos fijos ofrece transparencia y coherencia, una herramienta para la planificación futura y una base para el desarrollo posterior.

6.2.2.1 Confección de la Grilla de Evaluación

Tal como se señala en el punto anterior, la grilla para la corrección de los exámenes parciales de ambos grupos **GE** y **GC** se confeccionó aplicando los siguientes niveles de referencia: Exemplary (dominio operativo extenso)- Mastery (dominio operativo eficaz) - Approaching mastery (dominio operativo limitado) - Little or no effort (dominio formulario)

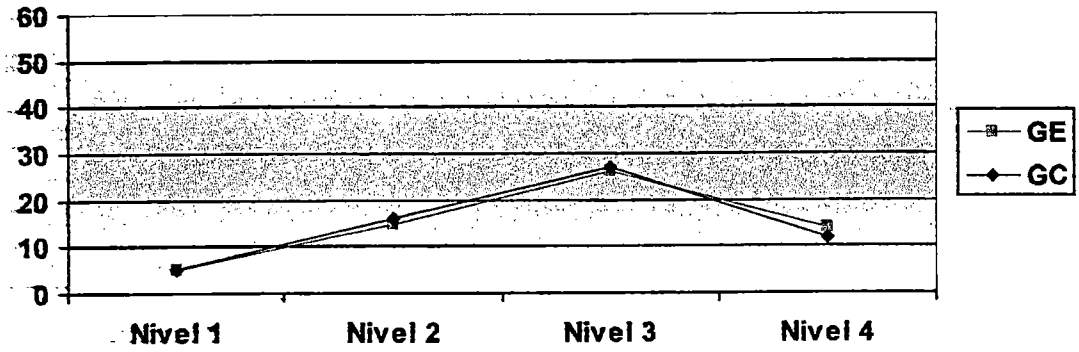
CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
✓ *Comprende el contenido global del texto.*				
✓ *Identifica información específica requerida.*				
✓ *Expresa con sus palabras la idea del texto.*				
✓ *Incluye vocabulario específico en la respuesta.*				
✓ *Transmite con claridad la información asimilada.*				
✓ *Elabora interpretaciones a partir del mensaje recibido.*				
✓ *Manifiesta abiertamente rasgos culturales propios.*				
✓ *Expresa verbalmente empatía durante la tarea.*				
✓ *Compara distintas expresiones culturales.*				
✓ *Opina sobre otras culturas.*				

6.3 Análisis

Los datos obtenidos tras la corrección de la actividad intercultural propuesta, fueron analizados cuantitativamente tomando en cuenta los cuatro niveles de referencia antes descriptos. Así, se comparó el desempeño del **GE** y del **GC** buscando verificar la hipótesis inicial en el **GE**. A continuación se expresan los resultados en diez gráficos comparativos, según cada categoría de observación analizada.

Gráfico Nº 1:

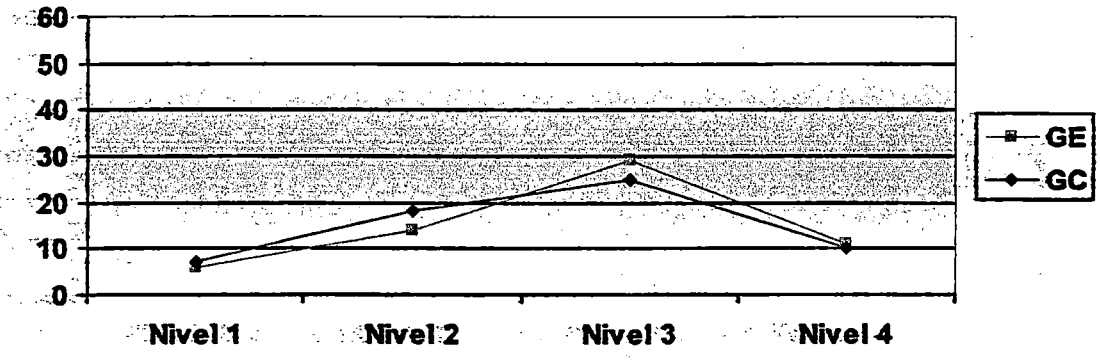
Comprende el contenido global del texto



Comenzando por los aspectos que hacen al dominio de la lengua inglesa, del análisis del primer descriptor se puede observar que la competencia "*lectura y comprensión de texto*" entre los estudiantes de ambos grupos se manifestó casi equitativamente. Ya que del **GE**, 8% demostraron un dominio formulario, 25% un dominio operativo, 43% uno operativo efectivo y 24% un dominio extenso. Del **GC**, 8% demostraron un dominio formulario, 27% un dominio operativo, 43% uno operativo efectivo y 24% un dominio extenso.

Gráfico Nº 2:

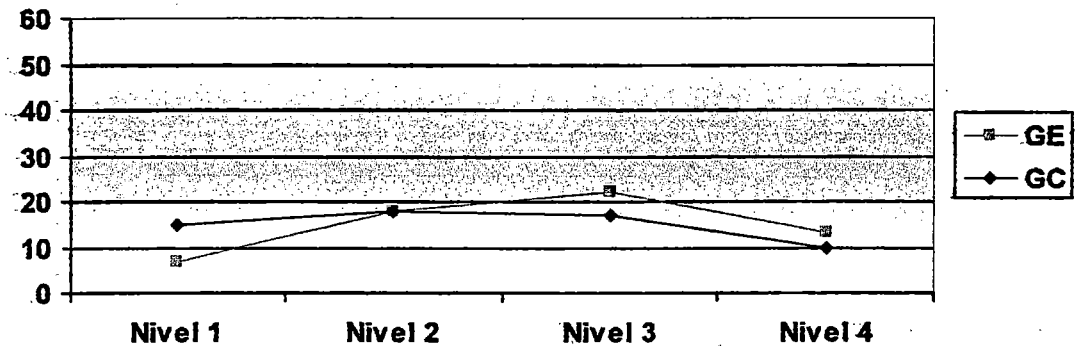
Identifica información específica requerida



En un indicador más sobre la misma competencia, se evidenció un margen de *6%* entre el GE (48%) y el GC (42%) en el nivel 3: dominio operativo efectivo. Teniendo el nivel 2 un margen de *6%* a favor del GC (30%) y el G E (24%), y el nivel 1 y 4 casi sin margen GE (10%) y el GC (11%) y GE (18%) y el GC (17%) respectivamente.

Gráfico Nº 3:

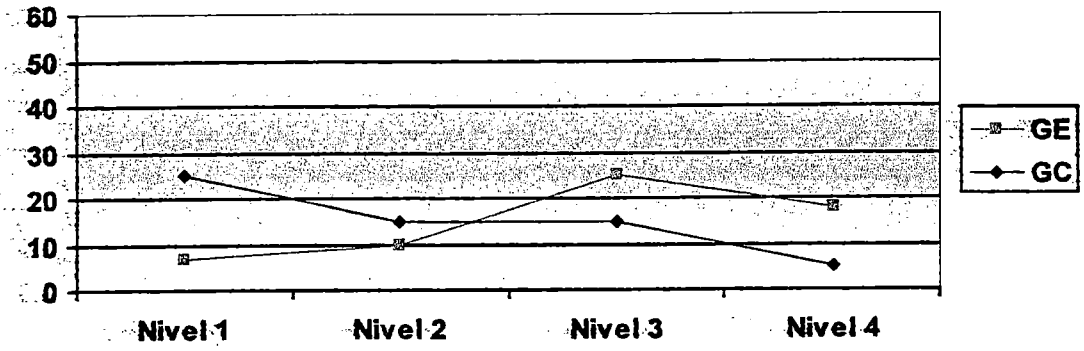
Expresa con sus palabras la idea del texto



La segunda competencia evaluada corresponde a la producción oral. En este caso se puede observar que del GE, 11% demostraron un dominio formulario, 30% un dominio operativo, 37% uno operativo efectivo y 22% un dominio extenso. Del GC, 25% demostraron un dominio formulario, 30% un dominio operativo, 28% uno operativo efectivo y 17% un dominio extenso.

Gráfico Nº 4:

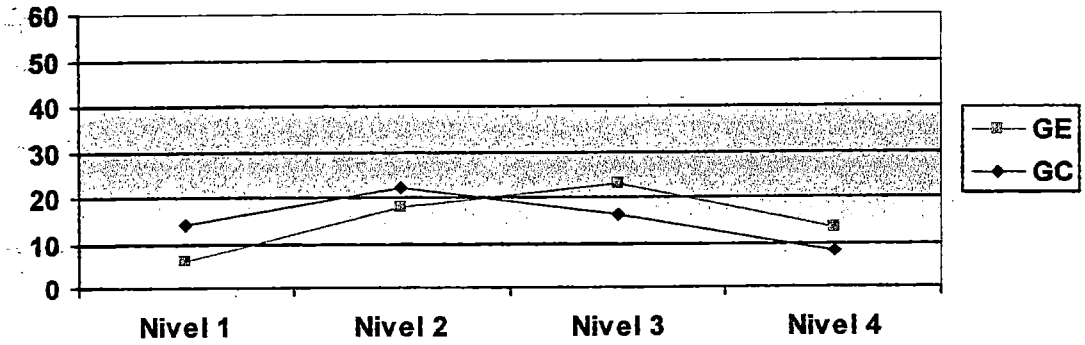
Incluye vocabulario específico en la respuesta



Para constatar la utilización de contenido intercultural en la producción oral, se evaluó el uso de vocabulario específico. Del **GE** 42% en el nivel 3 y 30% en el nivel 4) sólo un 11% demostró un dominio formulario y un 17% un dominio operativo. Del **GC**, 42% demostraron un dominio formulario, 25% un dominio operativo, 25% uno operativo efectivo y 8 % un dominio extenso.

Gráfico Nº 5:

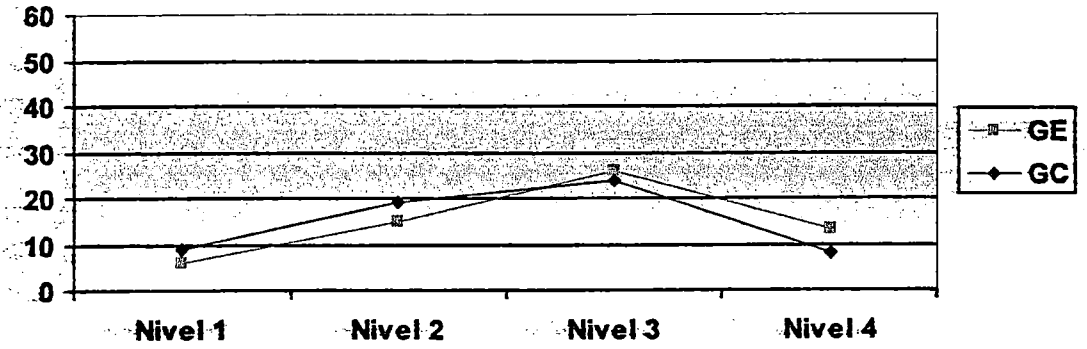
Transmite con claridad la información asimilada



Un último descriptor en el área del habla refiere tanto al discurso como a la asimilación del contenido. Aquí, se observa que del **GE**, 10% demostraron un dominio formulario, 30% un dominio operativo, 38% uno operativo efectivo y 22% un dominio extenso. Del **GC**, 23% demostraron un dominio formulario, 37% un dominio operativo, 27% uno operativo efectivo y 13% un dominio extenso.

Gráfico Nº 6:

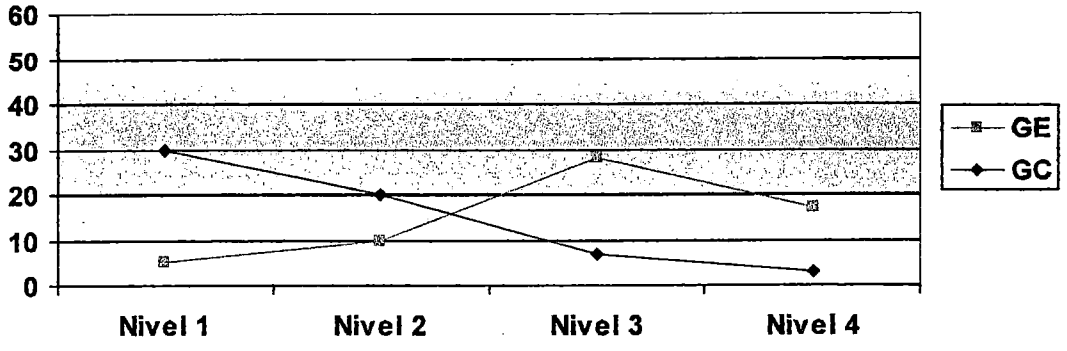
Elabora interpretaciones a partir del mensaje recibido



La tercera competencia incluye la escucha comprensiva. En este sentido, se evalúa si el alumno comprende el mensaje oral recibido correctamente. Este descriptor se aplica a la actividad 2 (ver Anexo IX) dónde se solicita al estudiante que facilite a su compañero la información necesaria para completar el ejercicio. Así, se puede observar que en el nivel 3: dominio operativo efectivo, ambos grupos se desenvolvieron casi en forma pareja: **GE** (43%) y el **GC** (40%). Teniendo el nivel 2 un porcentaje más elevado para el **GC** (32%) contra (25%) del **GE.** En cuanto al nivel 1, los porcentajes corresponden a (10%) **GE** y (23%) **GC** y, por último en el nivel 4, se manifestó una brecha importante: **GE** (22%) y **GC** (13%).

Gráfico Nº 7:

Manifiesta abiertamente rasgos culturales propios

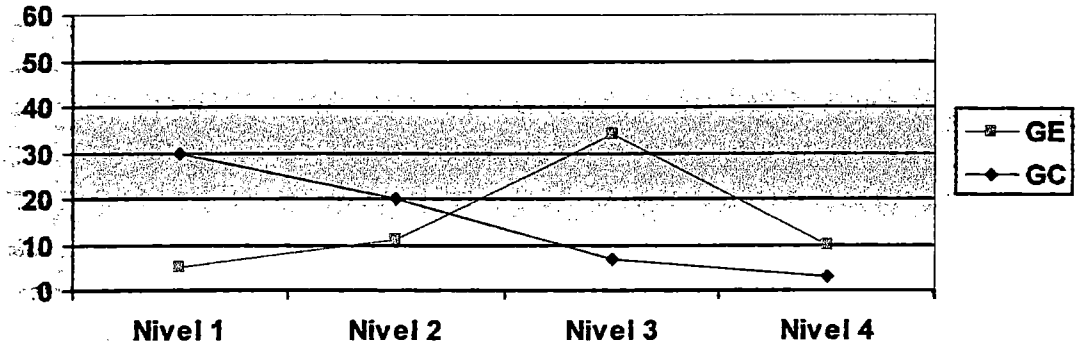


El siguiente ítem describe la capacidad de los estudiantes de transmitir en forma oral y/o gestual sus propias culturas. En este punto, se observa el **GC** (30%) en el nivel

formulario, contra un (8%) del **GE** en ese mismo nivel. Por otra parte, se puede observar la misma tendencia en los restantes niveles: nivel 2 **GE** (17%), **GC** (33%); nivel 3: **GE** (47%), **GC** (12%); nivel 4: **GE** (28%), **GC** (5%).

Gráfico Nº 8:

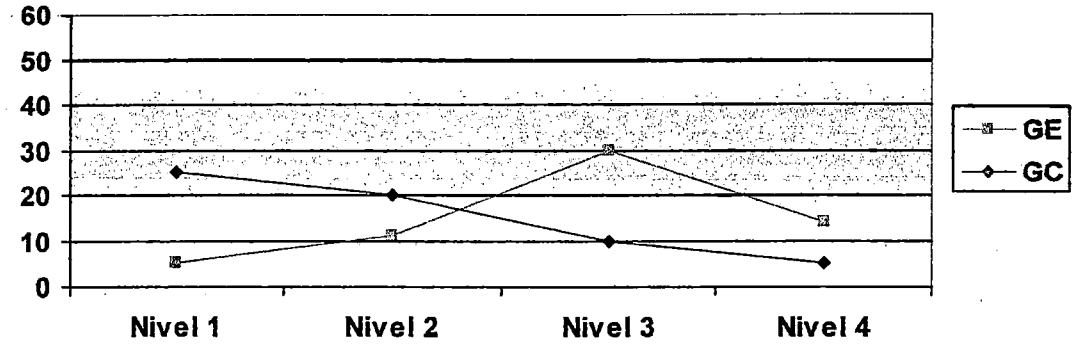
Expresa verbalmente empatía durante la tarea



La cuarta competencia evaluada es actitudinal, sin embargo incluye la capacidad de habla. Durante el examen, el docente evalúa el desempeño de sus alumnos para conocer su valoración de la tarea. Así, se puede observar la misma tendencia señalada en el ítem anterior: **GC** (50%) en el nivel formulario, contra un (5%) del **GE** en ese mismo nivel. La tendencia se constata en los restantes niveles: nivel 2 **GE** (18%), **GC** (32%); nivel 3: **GE** (57%), **GC** (12%); nivel 4: **GE** (17%), **GC** (5%).

Gráfico Nº 9:

Compara distintas expresiones culturales

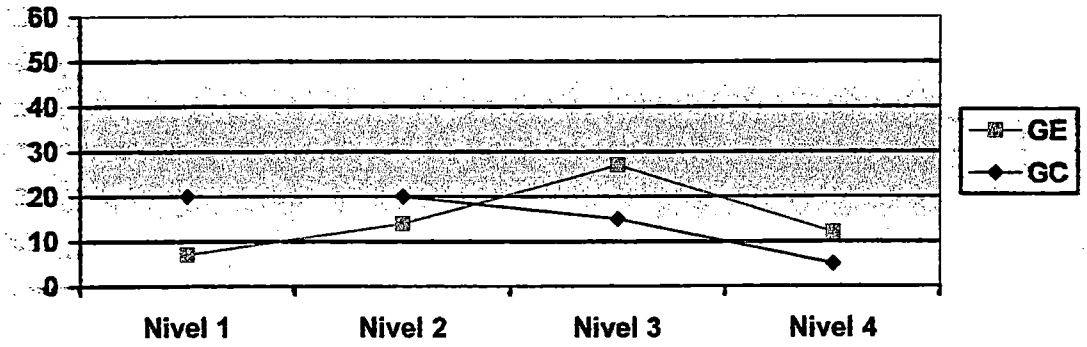


Los dos últimos descriptores enfatizan el contenido intercultural de la tarea y pretenden señalar el rendimiento del GE. Así, cabe destacar que del **GE**, 8% demostraron

un dominio formulario, 18% un dominio operativo, 50% uno operativo efectivo y 24% un dominio extenso. Del **GC**, 42% demostraron un dominio formulario, 33% un dominio operativo, 17% uno operativo efectivo y 8% un dominio extenso.

Gráfico Nº 10:

Opina sobre otras culturas



Finalmente, la décima categoría de análisis señala que 11% **GE** demostraron un dominio formulario, 24% un dominio operativo, 45% uno operativo efectivo y 20% un dominio extenso. Del **GC**, 33% demostraron un dominio formulario, 33% un dominio operativo, 25% uno operativo efectivo y 8% un dominio extenso.

6.4 Resultados

La interpretación de los datos cuantitativos detallados en la sección precedente permite llevar a cabo el análisis cualitativo que se presenta a continuación.

Al analizar los datos obtenidos con respecto a la competencia lectora, la cual incluye tanto a la comprensión global del texto como a la identificación de información específica, se puede concluir que la misma se ha manifestado de manera similar en el **GE** y en el **GC** –con una muy sutil diferencia a favor del primero al momento de trabajar con datos puntuales requeridos. Dicho resultado implicaría que los textos presentados a ambos grupos, con énfasis en la interculturalidad en el caso del **GE** y otros temas en el **GC**, han servido el propósito de desarrollar en el alumno estrategias de comprensión lectora.

El análisis de los datos obtenidos a partir de los tres descriptores relacionados con la producción oral permitiría afirmar que aquellos alumnos expuestos sistemáticamente a actividades interculturales mostraron una mayor facilidad en la producción oral que los alumnos pertenecientes al GC. Expresar con palabras propias la idea del texto, incluir vocabulario específico en la respuesta y transmitir con claridad la información asimilada han sido las tres categorías en las cuales el GE mostró una sensible superioridad en los niveles de uso operativo efectivo y dominio extenso con respecto al GC. Se puede asumir, por ende, que las actividades interculturales presentadas a los alumnos los han provisto de más herramientas al momento de desarrollar su competencia oral.

Los resultados arrojados a través del descriptor relacionado con la escucha comprensiva también dan cuenta de una brecha importante a favor del GE en el nivel de dominio extenso con respecto al GC. Nuevamente se puede afirmar que las tareas de interculturalidad llevadas a cabo en el aula han redundado en beneficio del primer grupo al momento de desarrollar estrategias de comprensión auditiva.

Los últimos cuatro descriptores de la grilla de observación tienden a enfatizar aspectos netamente interculturales, sin dejar de lado el área lingüística. Manifestar abiertamente rasgos culturales propios, expresar verbalmente empatía durante la tarea, comparar distintas expresiones culturales y opinar sobre otras culturas han sido las cuatro categorías en las cuales el GE ha demostrado una marcada diferencia positiva en los niveles de dominio operativo efectivo y dominio extenso con respecto al GC. Esto implica que los alumnos que participaron en las tareas interculturales propuestas han evidenciado una notable mayor capacidad para expresar y valorar su propia cultura y la de otros.

Como consecuencia, se puede sostener que aprender una lengua extranjera no es sólo aprender su gramática, su pronunciación, o su vocabulario. Aprender una lengua extranjera parece ser una lección continua de interculturalidad. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él y de comportarse hacia los demás. Los resultados obtenidos en la experiencia llevan a pensar que los docentes universitarios podemos ayudar a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales que avivan los desencuentros interculturales convirtiendo a la clase de idioma en una clase donde se estudia y se reflexiona sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre

'ellos' y sobre 'nosotros', sobre sus identidades y sobre nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones y formas de ser.

6.5 Conclusiones

Desde el equipo de investigación partimos de la hipótesis de que *"la inclusión de la interculturalidad en el aula mejora el aprendizaje del inglés en la educación superior"*. Los datos obtenidos durante el trabajo de investigación condujeron a la siguiente premisa: "un adecuado desarrollo de la competencia intercultural en el aula incluye la toma de conciencia –por parte de docentes y alumnos– sobre los temas principales que hacen a la comunicación intercultural y al desarrollo de habilidades interculturales". Así, a través del diseño de un currículum intercultural[8] que incluye contenidos léxicos, semánticos, morfológicos, gramaticales y actitudinales –que reflejan la interculturalidad– y de la aplicación de actividades de clase y evaluativas – que propician el intercambio cultural en el aula–, se ha logrado no sólo aprender el idioma inglés sino también pautas culturales de los países en donde se habla la lengua-meta y el enriquecimiento tanto personal como cultural de los alumnos. La adopción de un enfoque integrado a través del intercambio de diversas experiencias entre distintos grupos de alumnos proporcionó la inclusión de culturas y valores como una herramienta facilitadora de la cohesión social. La propuesta se basó en actividades de valor agregado en relación a las metas y objetivos propuestos para la asignatura.

Es posible afirmar que se han cumplido todos y cada uno de los objetivos generales y específicos planteados al comienzo del trabajo de investigación. Asimismo, se han seguido todos los pasos delineados en los objetivos específicos para la corroboración de la hipótesis.

En base a los planteamientos aquí expuestos sobre la interculturalidad, se ha llegado a la conclusión de que la inclusión del enfoque intercultural en el aula universitaria

---

[8] Dentro de esta línea Zabalza (1992) concreta y define los aspectos de este Curriculum:

- definir un curriculum que desarrolle una actitud positiva hacia la diversidad, un espíritu internacionalista e interculturalista.
- implicación de los diversos agentes sociales y de toda la comunidad educativa en la definición de programas de Educación Intercultural.
- vinculación del tema intercultural con los restantes áreas de aprendizaje: interdisciplinariedad y transversalidad (p. 198).

resulta indudablemente beneficiosa dentro de nuestra estructura educativa. Valorar la diversidad positivamente no sólo enriquece la comunicación de conceptos y valores culturales –en nuestro caso del idioma inglés– sino que también facilita la comunicación de ideas y actitudes, además de normas y principios.

Asimismo, creemos en la necesidad de implementar acciones educativas que respondan a la exteriorización y vivencia positiva de los rasgos culturales, con un tratamiento digno, valorativo y crítico de los mismos. Es decir, organizar una propuesta educativa global coherente con un planteamiento intercultural, capaz de mejorar la actitud, las relaciones y el ambiente general del aula. Dicha propuesta podría cristalizarse a través de un libro especialmente diseñado que contemple las variadas necesidades de alumnos y docentes: por un lado, la continuidad de la promoción de estrategias cognitivas de aprendizaje; y por otro, la ampliación del espectro de objetivos de la instrucción para incluir aspectos relacionados con la interculturalidad –ya que las diferencias culturales son el recurso mediante el cual el género humano se afirma como tal. Con respecto a este último aspecto, el material bibliográfico mencionado podría trabajar y evaluar las siguientes habilidades:

- La detección de valores de interculturalidad *positivos* como empatía, credibilidad, simetría, apertura, confianza, (auto)crítica, efectividad; y también negativos como etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización.
- Habilidades interculturales para el reconocimiento de cambio de actitud, resolución de conflictos, efectividad comunicativa, stress, choque cultural, fracaso comunicativo.

Creemos que nuestro sistema educativo deberá asumir esa tendencia como un reto, ya que "la pluralidad está reconocida como una de las características esenciales de la sociedad actual, en la que conviven diferentes culturas, creencias, valores, religiones y formas de organización social" (Martín y Margalef, 2000, p 24).

6.6 Hallazgos

Luego de examinar los datos presentados y analizados, se puede observar una gran valoración del alumnado del idioma inglés en cuanto herramienta indispensable para

el desarrollo de sus actividades profesionales. Es decir, hay una valoración orientada al aspecto instrumental del idioma –como "medio de").

Por otro lado, luego de encuestar a los alumnos, surgió un aspecto de la metodología empleada para la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés a veces no tomada en cuenta. Los alumnos expresan la necesidad de utilizar, en clase, no sólo el idioma inglés sino también el castellano. Esto permitiría una mayor comprensión de los conceptos desarrollados. Una pregunta que podría realizarse es si este fenómeno de alternancia de ambos idiomas –o *"code switching"*– debería ser observado con detenimiento y ver qué ventajas ofrece para los alumnos al aprender una lengua extranjera. Por lo tanto, se sugiere una futura investigación.

Asimismo, resultaría interesante propiciar la continuidad en la aplicación de estrategias de trabajo que impliquen intercambio intercultural en el aula dados los resultados positivos obtenidos con aquellas actividades que se tomaron como muestra.

Finalmente, se enumeran a continuación algunas de las conclusiones y premisas derivadas de los resultados de nuestra investigación y que se esperan ampliar –como objeto de estudio, investigación y debate– en próximos trabajos:

- La educación intercultural es una necesidad y sus conceptos y aplicaciones prácticas deben ser aún desarrolladas en profundidad.
- El enfoque utilizado sobre el concepto y la aplicabilidad de la educación intercultural resulta parcializado o "localizado", lo que puede entenderse como una fortaleza, más que como una debilidad.
- Para lograr un cambio positivo se requiere de un enfoque dialéctico que, por un lado, esté basado en iniciativas por parte de los docentes y, por otro, evidencie cambios estructurales en los procesos del aula.
- Aún cuando en nuestro país se ha explorado el campo de la educación intercultural desde ángulos diferentes –que hacen a las distintas experiencias locales o regionales– coincidimos en sostener que debemos ir más allá de la mera celebración del folklore multicultural y la pseudo-harmonización de las diferencias.
- En este sentido, deberán considerarse las dimensiones políticas de la educación intercultural, el rol del estado y las políticas vigentes.

CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN

7.1. Introducción

En el transcurso de nuestra investigación nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿para qué sirve la comunicación intercultural?, ¿puede enseñarse? Y finalmente, ¿es posible una preparación o capacitación de la *competencia intercultural*[9]?

Fuera de los ámbitos específicos empresariales e institucionales, la mayoría de la personas experimenta la interculturalidad esporádica y casualmente y no se prepara específicamente para ello. Generalmente, se aprende con el método ensayo y error. Pero como docentes de lenguas extranjeras e investigadores en el área de la lingüística, podemos preguntarnos si no es posible una capacitación menos informal y más reflexiva, más eficaz.

Hemos argüido en este trabajo que sí creemos que el entorno educativo de la enseñanza de lenguas es un entorno que se presta favorablemente para fomentar lo que hemos denominado valores de interculturalidad: apertura hacia el otro, tolerancia de las diferencias y empatía.

Como el aprendizaje lingüístico ha de ser aprendizaje cultural (y no meramente de gramática o de vocabulario), y este aprendizaje cultural es un aprendizaje acerca del Otro, ello conlleva el aprendizaje de las señales de identidad de esta *Otredad*, así como de las relaciones de la propia identidad con esa otra identidad, es decir, de las diferencias de identidad entre miembros de dos o más culturas. Cuanto más capaces seamos de relacionarnos con esa diferencialidad en plan de iguales, más efectiva será la comunicación. El Otro se sentirá comprendido, no rechazado. Y nosotros nos sentiremos con auto-estima. Y viceversa.

A este deseo de integración del Otro en sociedades pluralistas, se une los avances en psicología de la educación y en antropología cognitiva.

---

[9] Se trata de la capacidad de comunicarse efectivamente con miembros de otras culturas, reduciendo las posibilidades de ambigüedad, incomprensión, inadecuación, rechazo, hostilidad, choque cultural, discriminación, estigmatización, segregación, etc.

El aprendizaje es una forma continua de cambio de nuestro sistema cognitivo. Cuando aprendemos, revisamos y consolidamos lo que sabemos, lo reorganizamos conceptualmente, introducimos novedad en lo viejo. Ello no quiere decir que constantemente tengamos que estar cambiando los cimientos del edificio que hemos construido. Tan indeseable es no cambiar nunca, blindarse, como estar continuamente deshaciéndose. Estabilidad e integración son la base del equilibrio.

Necesitamos identidad e innovación. Ahora bien, nuestra identidad es básicamente cultural. Es la suma de las identificaciones que hemos establecido a lo largo de nuestra existencia con los otros con los que hemos interactuado biográficamente. **La cultura** produce, pues, unas señas de identidad, y **la comunicación** es la forma de reconocerlas y de forjarlas. De igual forma, las personas de otras culturas tendrán otras señas de identidad y otras formas de reconocerlas y establecerlas. Las diferencias interculturales conllevan, pues, diferencias de identidad y de comunicabilidad (aunque sea sólo porque a diferencia cultural hay generalmente una diferencia lingüística). Pero las diferencias en cultura y lengua producen problemas de comprensión y de comunicación interpersonal.

La *comunicación intercultural* es *comunicación interpersonal* dentro de un *contexto* muy específico: comunicación con déficits de identidad y con potencial de incomprensión o equívoco, así como de rechazo, etc. formas que claramente entran en conflicto con otras en un contexto determinado.

En toda situación de comunicación interpersonal inter-cultural, por tanto, operan una serie de factores:

- ✓ antecedentes culturales que crean modelos, expectativas, creencias, actitudes, etc.,
- ✓ situación de encuentro interpersonal (encuentro afectivo, laboral, familiar, institucional, etc.),
- ✓ roles concomitantes a la situación (superior a inferior, conocido, extraño, etc.),
- ✓ clima afectivo (confianza, desconfianza, cercanía, control, etc.),
- ✓ caracteriología de los interlocutores /personalidad cultural (abierto, tímido, expansivo, etc.),

- ✓ intenciones comunicativas y su codificación verbal y no verbal,
- ✓ medio y código de comunicación verbal /no verbal,
- ✓ grado de competencia en el dominio del código (nativo, no nativo, bilingüe, etc),
- ✓ estrategias de interpretación, y
- ✓ efectividad o no de la interpretación (comprensión, incomprensión, equívoco, ambigüedad, etc.).

En este sentido la *comunicación intercultural* puede describirse en términos de los estilos cognitivos, sociales y comunicativos que la gente emplea en los encuentros interpersonales cotidianos. Alguna gente utiliza un estilo autoritario, otros sumiso. Unos son afectivos, otros distantes, fríos. Estos estilos diferentes pueden producir efectos psicológicos diversos: cercanía, rechazo, afecto, hostilidad. Evidentemente, el contexto social determina en gran parte la selección del registro y del tenor del estilo (comparemos el consejo de un amigo con el de un consejero matrimonial, un terapeuta, un profesor). Lo que es específico de la comunicación intercultural es los modelos diferenciales que aportamos al encuentro: qué expectativas, actitudes, valores, comportamientos, etc., esperamos de los demás.

Cabe aclarar que en situaciones de comunicación intercultural, la ambigüedad y la incertidumbre son mucho mayores, y las posibilidades de desencuentro también. Todo depende del grado de competencia que uno posea, y de la capacidad de comprensión empática, de encajar lo diferente, lo novedoso, de tolerar la ambigüedad: a mayor grado de competencia intercultural, menor grado de incertidumbre, ambigüedad, fracaso.

Imaginemos una situación: inesperadamente se nos presenta una visita de alguien extranjero cuya lengua no conocemos, aunque sabemos que el extranjero sí conoce un poco la nuestra. ¿Qué hacer?, ¿cómo reaccionar? En general, los comunicólogos sugieren que las personas con baja competencia intercultural suelen utilizar unas estrategias de comunicación que siguen estas fases:

1) Pre-contacto: activación de modelos mentales y emotivos estereotípicos (positivos y negativos). "Los japoneses son / prefieren / no hacen; si es japonés, será / preferirá / no ..."

2) Contacto inicial: formación de impresiones guiadas por los modelos estereotípicos.

3) Continuación / Terminación del contacto: confirmación y desconfirmación cognitivo-emocional de los modelos mentales. Si alguien hace algo que solemos hacer, la persona nos gusta más que si hace algo que no solemos hacer. Si las primeras impresiones son positivas, nos sentiremos a gusto y conformes para continuar la comunicación, en caso contrario, sentiremos la necesidad de terminarla.

Estos modelos de comunicación son evidentemente muy útiles para el profesor de lengua extranjera que se tome en serio la tarea de enseñar una lengua-cultura. La premisa primordial de todo este enfoque es que las capacidades y los valores interculturales pueden enseñarse y desarrollarse en un entorno pedagógico. Su fin último es fomentar el encuentro entre personas de ámbitos y procedencias culturales diferentes al propio, ayudando a crear un mundo más integrado y más armonioso

Además, la consideración de la competencia intercultural en el aula universitaria implicó el planteamiento de varias cuestiones que atañen a la implementación de lo intercultural en el currículum de enseñanza de la LE en la educación superior.

Concretamente nos preguntamos si la diferencia cultural constituye un valor agregado; por otro lado, la interculturalidad debe entenderse como un enfoque metodológico o como una práctica pedagógica, qué características ideales debe poseer un docente intercultural y finalmente cuáles son las ventajas de aplicar el interculturalismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7.1.1. La diferencia como valor agregado

El pensamiento de la educación intercultural supera los prejuicios y contempla a la diversidad como un valor sobre los análisis ideológicos y socioeconómicos. Cuando hablamos de la educación intercultural tenemos que ir creando una cultura que permita atender al alumno respetando sus diferencias, de tal manera que el pensamiento pedagógico del docente cambie mejorando su práctica profesional.

En este sentido, los valores formativos que promueven la educación intercultural implican proponer saberes heterogéneos que logren su concertación e integración en un currículum flexible y dinámico. Los profesores y alumnos se reconocen como sujetos que

interactúan entre si para conformar distintos saberes que dan cuenta de la posibilidad de concreción y existencia del proceso intercultural al interior del aula.

En segunda instancia, se trata de desarrollar un modelo comunicativo favorecedor de subjetividades heterogéneas que apoyen y respeten la constitución identitaria de los sujetos. Pues los valores culturales que conforman el *habitus*[5] inciden en las formas de comunicarse formando verdaderos códigos culturales. Aprender a ser intercultural, conlleva aprender nuevas formas de comunicarse. La identidad específica en la interculturalidad es un derecho indiscutible y a la vez el punto de partida con el que se puede lograr que el intercambio sea equitativo y justo. Aquí no se busca homogenizar sino aceptar las diferencias y eso supone un alto grado de flexibilidad para que la divergencia sea el vinculo entre grupos culturales y sociedad.

La autonomía como tercer valor agregado y constitutivo de los dos anteriores significa aceptar la antinomia y la tensión permanente, dinámica, conflictiva, diversa entre sujetos particulares y colectivos con tendencias a la integración de la diferencia. Intentando resolver desde los ideales educativos este dilema, no se puede absolutizar la predominancia ni subjetiva, ni colectiva. Según Durkheim, en su teoría sociológica aplicada a la educación, la integración social se logra en una relación contradictoria y complementaría entre individuación y socialización. Si bien el sujeto termina siendo sujeto de la cultura precisamente a partir de los procesos de socialización y "sujetación", no quiere decir que su carácter particular deba ser masificado o negado por las determinaciones colectivas.

Puede decirse que educar para la interculturalidad es una tarea de comunicación e interpretación de valores que ha de trabajar sobre las formas de creer, pensar, sentir, comunicarse y actuar que inciden en el encuentro entre dos o más culturas.

7.1.2. ¿Práctica Pedagógica y /o Enfoque Metodológico?

En esta visión de la multiplicidad, se interponen no solo intereses legítimos, sino además concepciones y estrategias diferentes en el ámbito pedagógico. La educación intercultural es vista como estrategia pedagógica y también como enfoque metodológico.

---

[5] Al decir de Bourdieu (1981), la organización interna de la forma de ver la realidad y de pensar-sentir de una cultura.

La interculturalidad constituye un enfoque que conduce a la homogenización propiciando transformaciones en las relaciones de la sociedad, lengua y cultura desde una perspectiva de igualdad de pertenencia y de importancia curricular, además, es considerada como herramienta en la construcción de una ciudadanía que se basa en la igualdad del sujeto social.

Como estrategia pedagógica constituye un recurso para construir una pedagogía que conduzca a la fusión de la identidad que conduce a consolidar. Su construcción exige reconocer que en lo educativo confluyen intersubjetividades, saberes, racionalidades, historias y experiencias diversas que deben ser dialectizadas por el uso de la conversación pedagógica entre docentes, saberes y alumnos que desde códigos restringidos de conocimiento resignifiquen los códigos interculturales y universales, categorizando lo común y sin desconocer lo particular.

Este reconocimiento a la diversidad nos ha llevado a analizar, que es conveniente diferenciar lo que es la práctica pedagógica de la práctica docente porque también es diferente la posibilidad de construcción del objeto de conocimiento en cada una de ellas. Para ello "La práctica pedagógica es la que se despliega en el propio contexto del aula, caracterizado por la relación entre docente, alumno, conocimientos, habilidades y destrezas..." y en " la práctica docente incluye a la práctica pedagógica, pero, a la vez, la trasciende. Las repercusiones en la práctica docente suponen un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas" (Latapí Sarre, 2001)

Así, como enfoque metodológico se basa en la necesidad de respaldar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y la comunidad, para considerar valores, saberes, conocimientos, lengua y todas las expresiones culturales de las comunidades culturalmente diferenciadas consideradas como recursos que conducen a modificar la práctica del docente. Ésta, entonces, se plantea de una forma global como una metodología globalizadora, porque permite correlacionar asignaturas reflejando cambios en las áreas cognitivas de los alumnos y los docentes, manifestando mayor participación y cooperación en la construcción de conocimientos y favoreciendo la socialización e intercambio permanente.

Finalmente, el trabajo cooperativo y la investigación de la propia práctica, propiciarán un proceso para salir de los aislamientos e individualismos en la acción pedagógica y se iniciarán experiencias de investigación entre los servicios de apoyo a las universidades y a los demás profesionales, que permita la reflexión de todos los docentes, la discusión compartida y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además la formación permanente sistemática y flexible, estimulará la autonomía personal y profesional, haciendo a los docentes mejores conocedores de sí mismos a través de la auto-reflexión y evaluación favoreciendo acciones de innovación[6] centradas en la práctica.

7.1.3. Condiciones y perfil del docente de educación intercultural

Es indispensable para el docente que se propone trabajar sobre relaciones interculturales, reconocer las diferencias, las semejanzas y su propia postura hacia ellas, sobre todo tomar conciencia de los valores recíprocos. Plantear la necesidad de una competencia específica para la educación intercultural no debe resultar extraño. Exige un cambio de mentalidad en el modo de pensar la tarea docente, en las actitudes, contenidos y estrategias de enseñanza, en las estructuras y dinámicas de funcionamiento del aula y en las relaciones entre los docentes y la comunidad educativa en su conjunto.

Ante todo, es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes. Se señalarán tan sólo tres actitudes habituales -en realidad, deberíamos decir que son auténticas virtudes- en el educador intercultural: su compromiso con las causas de su pueblo, la tolerancia activa y la apertura al mundo.

La primera actitud es su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad, el derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía y sin desmedro de sus valores, costumbres e instituciones tradicionales.

---

[6] La interculturalidad implica saber aceptar y promover la cultura del otro. Pero tampoco se puede escindir el desarrollo tecnológico de la cultura, es decir, del desarrollo humano que necesariamente lo debe alentar, porque al idolatrar una efímera se entra inevitablemente en un proceso de desintegración del hombre como ser cultural. Y es que el problema es: "cómo llevar a cabo esta difícil simbiosis entre el desarrollo tecnológico e identidad cultural; cómo integrar ciencia y tecnología en el mundo de vida, valores, tradición y cultura para cada pueblo y comunidad" (Espinosa, 2001)

Se trata, como en el caso de cualquier actitud esencial, de una virtud que sólo se logra con la reflexión y el ejercicio constantes.

La segunda actitud es la tolerancia activa y la estimación de lo diferente, se trata de hacer de la tolerancia activa y de la estimación positiva de las diferencias culturales su ideario personal sincera y fervorosamente vivido.

La tercera actitud consiste en la apertura al mundo, el docente intercultural deberá ser una persona abierta al progreso y a las innovaciones. El educador intercultural debe ser abierto al mundo moderno y a sus rápidos y profundos cambios.

Entendemos que la educación intercultural ha de sustentarse en el compromiso del docente por los valores de la tolerancia, el respeto y el reconocimiento de la dignidad de toda persona, cualquiera que sea la cultura a la que pertenezca. En el orden de las competencias propias emergen la competencia profesional con capacitación constante, la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada, y, finalmente, la competencia ético-moral que busque establecer una relación estrecha entre la tarea cotidiana en el aula y la modalidad de trabajo elegida, así mismo, implica compartir la experiencia propia, conocer la de nuestros colegas y tomar decisiones conjuntas para mejorar las formas de enseñanza.

Para ello se deberá propiciar el estudio y conocimiento en los contenidos, la reflexión desde las situaciones didácticas acordes con los procesos de aprendizaje individualizados y con la naturaleza de los propios contenidos, con la pretensión de fomentar el análisis de la relación que existe entre la actualización de los docentes y la mejora de sus formas de enseñanza.

7.1.4. La enseñanza y el aprendizaje de una L2 desde un Enfoque Intercultural

Durante mucho tiempo, las lenguas modernas se han enseñado con el método de gramática y traducción. La cultura en esta metodología se ceñía a la exposición de las manifestaciones artísticas, literarias, materiales, e institucionales que se asociaban con la

lengua en cuestión. Hoy en día, con el auge del enfoque comunicativo[9] donde prima la lengua oral y las funciones sociales e interpersonales de la comunicación lingüística, y en virtud de las posibilidades tecnológicas --audiovisuales, informáticas, etc.-- se puede ofrecer una autenticidad cultural que permite al alumno un cierto nivel de exposición cultural o de aculturación relacionada con la lengua estudiada.

Durante el proceso de aprendizaje de una L2, el alumno suele seguir una serie de fases en el proceso de adquisición y desarrollo de una serie de destrezas comunicativas, que variarán según el entorno funcional y las tareas cognitivo-comunicativas que se requieran explícita o implícitamente. Pero raramente se consiguen desarrollar las destrezas de comunicación intercultural, ya que el proceso de aprendizaje no está pensado para desarrollar la interculturalidad, sino un mero conocimiento instrumental de aspectos de la cultura extranjera. Las propias destrezas que se van desarrollando en el proceso de aprendizaje de una L2 dependen de esas tareas cognitivo-comunicativas y de esos entornos. De ahí que cuando se empieza a aprender otro idioma, hay que dedicarse a aprender y reconocer estructuras gramaticales, que son como el esqueleto que relaciona y soporta el conjunto de palabras, sus funciones y significados que en su totalidad representan el cuerpo de un idioma.

De pronto aparecen semejanzas etimológicas entre vocablos que tenemos que aprender. La conciencia se abre hacia una nueva manera de concebir al mundo, a la naturaleza, a la sociedad, a lo espiritual- en fin- a una cosmovisión diferente. Las diferencias tienen implicancias para la concepción del mundo, respectivamente son expresiones culturales que demuestran cómo los hablantes de tal o cual idioma perciben su entorno.

Siendo el idioma el principal vehículo de expresión cultural, sería indispensable que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2 podamos reflexionar

---

[9] El enfoque comunicativo (*Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (*Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (*Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (*Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real —no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita— con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. (*Diccionario de términos clave de ELE)*

sobre la identidad, los valores y contradicciones, implícitas en ambas lenguas. Así pues, el encuentro entre lenguas y culturas será el punto de inflexión de la educación para la interculturalidad.

Es innegable que el estudiar una L2 abre un abanico de interesantes posibilidades de interculturalidad, pero la vivencia del fenómeno de la interculturalidad es también diferencial no es lo mismo aprender inglés, portugués o italiano que finlandés, quechua o árabe. Esta experiencia intercultural puede ser implícita o explícita. La interculturalidad implícita es muy propia de la vida moderna, se encuentra en las películas extranjeras, en las noticias de los periódicos, o en las opiniones de personas con acceso a otras culturas. Como ya hemos anticipado en estas mismas páginas, las sociedades se exponen a nuevos entornos en los que se perciben, se constatan, se cruzan, se oponen, se aprenden y se transmiten comportamientos, prácticas, ideas, conocimientos, valores, creencias, y actitudes culturales diversos.

En los entornos educativos la interculturalidad es más bien explícita o formal, ya que la transmisión requiere estrategias pedagógicas reguladas y formalizadas, así como de prácticas comunicativas e interactivas determinadas y consensuadas dentro de un modelo educativo. Si se toma en cuenta todo lo expuesto acerca del perfil del docente, se posibilitará, por ejemplo una cierta capacidad ético- moral y formativa del profesor; unas formas de transmisión, consolidación, revisión, evaluación y remediación de contenidos que evidencien un enfoque metodológico de L2 que busque enseñar la lengua extranjera como algo vivo en los sujetos y en las prácticas sociales de los que la hablan.

En el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una L2, se pone muy claramente en juego una relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación[10].

No solamente, empero, desde el lenguaje se posibilita la viabilidad práctica de todo lo que supone cultura. El lenguaje es el medio donde las prácticas culturales, educativas y comunicativas se hacen posibles. En él se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura. El lenguaje como práctica comunicativa es

[10] Educar para la interculturalidad es una tarea fundamentalmente lingüístico-comunicativa y cognitivo-axiológica, es decir, es a través de prácticas interactivas y tareas comunicativo-cognitivas (en las que están involucrados conceptos e ideas valorativos interculturales-- conceptos y valores simbolizados en el lenguaje-) cómo se logran transmitir esos valores interculturales.

también la matriz donde la cultura se forja, donde los contenidos sociales dejan su impronta más directa, más aprendible y más transmisible.

La riqueza conceptual de estos aportes señalan que aprender una lengua extranjera es una lección continua de interculturalidad. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás, que su cultura conlleva. Pedagógicamente hablando, es en el aprendizaje de una L2 donde mejor puede observarse la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural. Con frecuencia las palabras y las expresiones de una lengua nos "hablan" por sí solas de cómo una lengua-cultura concibe el mundo. Y a veces esta concepción es radicalmente diferente a la nuestra, a la que estamos habituados. Por eso el estudio de una lengua extranjera es en sí mismo una experiencia de interculturalidad. (Morillas J. M., 2000)

En ese entorno, mediante prácticas comunicativas e interactivas, consiguen fomentarse valores positivos de interculturalidad. El profesor puede a anticipar, pronosticar y desactivar las interferencias culturales que avivan los de-encuentros interculturales. Se trata de desarrollar la capacidad de entender, asimilar e intercambiar la experiencia de ser diferente culturalmente sin que esa diferencia resulte en desencuentro. La clase de idiomas puede ser una clase donde se estudien y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes relativos a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre perspectivas, valoraciones, formas de ser e identidades comunes y no tanto.

El análisis y reflexión, por tanto, de las prácticas discursivas y comunicativas del aula es una tarea primordial para desentrañar los valores intra-culturales que el lenguaje conlleva. Esta tarea claramente pedagógica, de carácter cognitivo-comunicativo-axiológico, nos desafía tanto a la propia formación y capacitación teórica en pedagogía intercultural, como a la misma puesta en práctica de dicha teoría. Y es en la clase de lengua extranjera donde más propiamente ha de tener lugar.

Como el aprendizaje lingüístico ha de ser aprendizaje cultural y no meramente de gramática o de vocabulario, ello conlleva el aprendizaje de las relaciones y las diferencias de identidad entre miembros de dos o más culturas. Cuanto más capaces seamos de relacionarnos con esa diferencialidad en plan de iguales, más efectiva será la comunicación. El reto para la enseñanza de una L2 enmarcada en la educación intercultural es el de fundar un modelo de transmisión de conocimientos y aprendizajes donde medien nuevas formas de comunicarse y aprehender la lengua-cultura, fomentando así valores pluralistas.

TRANSFERENCIAS Y/O EXTENSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Trabajos Publicados:

Título	*"La lengua como identidad cultural en el MERCOSUR."*
Medio	Primeras Jornadas del MERCOSUR y Segundas Bonaerenses sobre Patrimonio Cultural y Vida Cotidiana. PROV. DE BS AS
Autor	Lic. Graciela Malevini
Carácter	PUBLICACIÓN EN CD – ISBN – 987-21148-6-2

Participación en Foros Virtuales Nacionales:

Título	Educación y Antropología
Medio	Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología. http://www.naya.org.ar/cgi-bin/foros/foro_educacion.pl

Participación en Foros Virtuales Internacionales:

Título	Foros de discusión para profesores innovadores: *Interculturalidad*
Medio	Foros de RedDocente.com http://161.116.88.109/ulearn/foros/index.php?f=4

Título	O que significa o termo "interculturalismo" e porque este conceito teria importância para o profissional de marketing atuando no mercado internacional contemporâneo?
Medio	Lista de discussão via Web (Brasil) http://inforum.insite.com.br/2422/

Título	An introduction to the cross-cultural study of ethnic and national identity.
Medio	MIT Anthropology http://web.mit.edu/anthropology/course_desc/index.html

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EVENTOS

Título	*"La lengua extranjera como herramienta intercultural en el aula universitaria".*
Medio	PRIMERAS JORNADAS PEDAGÓGICAS EN LA UNLaM
Autor	TP. Mag. Elisabet Iarossi - Lic. Marcela Engeman
Carácter	PONENCIA

Título	*"El rol de la interculturalidad en la adquisición de una lengua extranjera"*
Medio	PRIMERAS JORNADAS PEDAGÓGICAS EN LA UNLaM
Autor	Trad. Gabriela D'Anunzio
Carácter	PONENCIA

Título	*"¿Por qué Mentoring para la integración de saberes en el MERCOSUR?"*
Medio	PRIMER CONGRESO DE EDUCADORES DEL MERCOSUR
Autores	Lic. Graciela Malevini – Lic. Bettina Makara
Carácter	PONENCIA

Título	*"Aspectos Interculturales en el aula universitaria."*
Medio	I CONGRESO DEL MERCOSUR - INTERCULTURALIDAD Y BILINGUISMO EN EDUCACIÓN
Autor	Lic. Graciela Malevini - Trad. Gabriela D'Anunzio
Carácter	PONENCIA

Título	*"Aportes a la integración cultural. El diseño curricular universitario""*
Medio	PRIMERAS JORNADAS DE HISTORIA REGIONAL DE LA MATANZA
Autor	Trad. Mag. Verónica Mailhés – Prof. Bárbara Konicki
Carácter	PONENCIA

Título	*"Aprender a ser intercultural. Una experiencia de integración de valores culturales a prácticas virtuales en la Universidad Nacional de La Matanza"*
Medio	PRIMERAS JORNADAS DE HISTORIA REGIONAL DE LA MATANZA
Autor	Lic. Graciela Malevini - Lic. Bettina Makara – Trad. M. Ofelia Rosas
Carácter	PONENCIA

Título	*"Aspectos Interculturales en el aula de inglés nivel 1 de la UNLaM"*
Medio	PRIMERAS JORNADAS DE HISTORIA REGIONAL DE LA MATANZA
Autor	Trad. Gabriela D'Anunzio – Lic. Myriam Suchecki
Carácter	PONENCIA

Título	*"El diseño curricular: Aportes a la integración cultural."*
Medio	V Jornadas Nacionales de Educación Artística y I del MERCOSUR Cultural
Autor	Trad. Mag. Verónica Mailhés – Prof. Bárbara Konicki
Carácter	PONENCIA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHÚGAR Hugo y BUSTAMANTE Francisco, 1996. "MERCOSUR, intercambio cultural y perfiles de un imaginario". En: Néstor García Canclini, Coord., Culturas en globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración. Caracas: Nueva Sociedad.
- AFFAYA, M.N.E.,1996. "Occident i l'Islam: imatges il.lusòries i/o interculturalitat efectiva?", dCIDOB, 56:24-27.
- APPADURAI Arjun, 1990. "Disjuncture and difference in the global economy". En: Public Cultures, vol. 2, Nº 2.
- APPADURAI Arjun, 1996. Modernity al Large. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- BAYARDO, Rubens y LACARRIEU, Mónica (Comp.), 1999. La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos. Buenos Aires: Ciccus/ La Crujía.
- BENENCIA, R.; FERRAZZINO, A., 1996. La profesión de ingeniero agrónomo. Planteos e interrogantes. En: Profesiones en crisis. (Varios autores). Colección CEA-CBC. UBA.
- BENENCIA, R.; FERRAZZINO, A.,1996. Los nuevos requerimientos de formación profesional de las ingenierías agronómicas. Revista Facultad de Agronomía, XVI (1-2). Universidad de Buenos Aires.
- BERGER, Peter L. y LUCKMANN, Thomas, 1997. Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno. Barcelona: Paidós.
- BERSTEIN, B. (1971). Class, Codes and Control, Routledge , London.
- BLOM, J.-P. y GUMPERZ, J. (1972). Social Meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. En Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.), pp. 407-34.
- BOLOGNA Eduardo y LÓPEZ G. Valeria, 1997. "Vinieron para quedarse? Tratando de explicar los determinantes de la migración boliviana en Córdoba". Maestría en Demografía, Centro de Estudios Avanzados: Universidad Nacional de Córdoba.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, 1993. Por la diversidad del futuro. En Bonfil Batalla, G. comp. "Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales". Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

- BLOM, J.-P. y GUMPERZ, J. (1972). Social Meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. En Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.), pp. 407-34.
- BOLOGNA Eduardo y LÓPEZ G. Valeria, 1997. "Vinieron para quedarse? Tratando de explicar los determinantes de la migración boliviana en Córdoba". Maestría en Demografía, Centro de Estudios Avanzados: Universidad Nacional de Córdoba.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, 1993. Por la diversidad del futuro. En Bonfil Batalla, G. comp. "Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales". Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- BOTEY, J. ,1996. "Una aproximació a la interculturalitat", dCIDOB, 56:4-5.
- CALDERÓN Fernando y DOS SANTOS Mario, 1995. Sociedades sin atajos. Cultura, política y reestructuración económica en América Latina. Buenos Aires: Paidós.
- CALDERÓN Fernando y LECHNER Norbert, 1996. "Modernización y gobernabilidad democrática", Informe para el PNUD, Santiago de Chile.
- CASTELLS Manuel, 1996. The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society, vol. 1. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- CASTELLS, Manuel, 1998. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2 El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- CHAMBERS, J.K. (1995). Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance, Blackwell ,Oxford.
- CHEN, G.-M. y STAROSTA, W.J., 1996. "Intercultural Communication Competence: A Synthesis", en Burelson B.R. y Kunkel A.W. (eds.) Communication Yearbook 19. Londres: Sage, pp.353-383.
- CHILLÓN, L.A. et al.,1991. Las mentiras de una guerra. Desinformación y censura en el conflicto del Golfo. Barcelona: Deriva.
- COLOMBRES Adolfo, 1997. "Hacia una política cultural de la integración en el ámbito del MERCOSUR". En: Gregorio Recondo, MERCOSUR. La dimensión cultural de la integración. Buenos Aires: Ciccus.
- COMBONI SALINAS, Sonia, 1996. La Educación Intercultural Bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. En Nueva Sociedad Nº146.
- DA SILVA Sidney, 1996. "Ser boliviano en São Paulo: Faces e contrafaces de um proceso de (re)construcão de identidades". Trabajo mimeografiado.

- Decreto Reglamentario 499/95 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina.
- DÍAZ, Raúl y ALONSO, Graciela,1996. Cultura, pedagogía y política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular. En Cuaderno de Pedagogía Rosario. Rosario.
- ECO, U.,1990. Semiótica y filosofía del lenguaje. Lumen: Barcelona.
- ECO, U.,1985. "¿El público perjudica a la televisión?", en Moragas M. de (ed.) Sociología de la comunicación de masas, II. Estructura, funciones y efectos. Gustavo Gili: Barcelona, pp. 172-195.
- ECO, U.,1987. "Notes sur la sémiotique de la réception", Actes sémiotiques. Documents, IX, nº 81.
- ECO, Umberto. 1976. A theory of Semiotics. Bloomington: Indiana University Press.
- ESCOFFIER, J.,1991. "The Limits of Multiculturalism", Socialist Review, 3-4:61-73.
- FERGUSON, C. (1972).Diglosia. En Giglioli, P. (ed.), pp. 232-51. También en Hymes, D. (ed.) (1964), pp. 429-39
- FERGUSON, C.A. (1972) Language Structure and Language Use, Stanford University Press, Stanford.
- FISHMAN, J.A. (1980) Languages in contact and Conflict, in P.H.Nelde (ed.),Steiner.
- FITZGERALD, T.K.,1993. Metaphors of Identity. A Culture-Communication Dialogue. Albany: State University of New York Press.
- FOUCAULT, Michael,1994. "Hermenéutica del sujeto". La Piqueta, Madrid.
- FREID SCHNITMAN, Dora,1994. "Introducción: ciencia, cultura y subjetividad", en D. Freid Schnitman (ed.) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad, Buenos Aires: Paidós, pp. 15-34.
- GAL, S. (1988) The political economy of Code Choice, in Heller
- GALETTI Roseli, 1996. "Migracão de estrangeiros no centro de São Paulo: coreanos y bolivianos". En: Neide Lopez Patarra, Coord., Migracões internacionais. Heranga XX. Agenda XXI. Sao Paulo: Campinas-FNUAP.
- GARCÍA CANCLINI Néstor, Coord., 1996. Culturas en globalización. América Latina-Europa-Estados Unidos: libre comercio e integración. Caracas: Nueva Sociedad.

- GARCIA CANCLINI, Néstor (1990). "Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad".Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor 1999: La globalización imaginada. Buenos Aires, Paidós.GRUZINSKI, Serge ,2001. El pensamiento mestizo. Barcelona: Piados.
- GARCÍA DE LEÓN, María Antonia,1994. "Élites discriminadas (Sobre el poder de las mujeres)". Anthropos. Colombia.
- GARCÍA Silvia, 1996. "El período de cosecha en Mendoza y los trabajadores bolivianos". Trabajo mimeografiado.
- GARRETON M., 1999. Democracia y democratización, Centro Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. UNAM; México.
- GENTILI, P.,1998. Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. Universidad do estado de Río de Janeiro. Brasil.
- GETINO Octavio, 1997. "Las industrias culturales y el MERCOSUR". En: Gregorio Recondo, MERCOSUR. La dimensión cultural de la integración. Buenos Aires: Ciccus.
- GIMENO Sacristán, J., 2001. "Educar y convivir en la cultura global" Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, J. V.,1941. La universidad. Teoría y acción de la reforma. Claridad. Bs. As.
- GRIMSON Alejandro, 1996. "Relatos de la diferencia y la igualdad". Trabajo mimeografiado.
- GUDYKUNST, W.B.,1993. "Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective", en Wiseman R.L. y Koester J. (eds.) Intercultural Communication Competence. London: Sage, pp. 33-71.
- GUMPERZ, J.J. (1982). Discourse Strategies , Cambridge University Press, Cambridge.
- HAMEL, Rainer Enrique, 2001. Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de Globalización. Universidad Autónoma Metropolitana, México, D. F. Departamento de Antropología, publicado en: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.). Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires, UBA, 143-170.

- HASSANAIN, A.,1995. Les fondements de l'identité culturelle des jeunes d'origine marocaine en France. Casablanca: Imprimerie de L'Entente.
- HIRSCH Silvia, 1996. "Fronteras, organizaciones indígenas y construcción de las identidades. El caso de los guaraníes de la Argentina y Bolivia". Trabajo mimeografiado.
- HUDSON,R.A. (1996). Sociolinguistics, Cambridge University Press, Cambridge
- HUNTINGTON Samuel, 1996. "El conflicto entre civilizaciones, próximo campo de batalla". En: Pretextos, Nro. 8. Lima: DESCO.
- HYMES, D.H. (1974). Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- IRIARTE, A. (comp.), 2002. El laberinto de la educación superior en la Argentina de los noventa. Universidad, estado; mercado. Proyecto Editorial. Bs. As.
- IRIARTE, A.; RAMACCIOTTI, K., 2001. El rumbo incierto de la reforma en la educación superior en la Argentina. XXXIII Congreso de ALAS. Guatemala.
- ISRAEL, E. ,1995. "Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferència", Anàlisi, 18:59-85.
- ISRAEL, E., 1995. "Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferència", Anàlisi, 18:59-85.
- JELIN Elizabeth, 1993. "¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo". En: Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, Nro. 55
- JELIN Elizabeth, Comp., 1987. Ciudadanía e identidad: Las mujeres en los movimientos sociales latino-americanos. Ginebra: UNRISD.
- KYMLICKA Will, 1996. Ciudadanía multicultural. Barcelona: Paidós.
- LACLAU, Ernesto, 1997. Deconstrucción, Pragmatismo, Hegemonía. En Revista Ágora N° 6. Buenos Aires.
- LAMO DE ESPINOSA, E., 1995. "Fronteras culturales", en Lamo de Espinosa E. (ed.) Culturas, Estado, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa. Madrid: Alianza Editorial, pp.13-79.
- LATTES, Alfredo y BERTONCELLO, Rodolfo, 1996. "Dinámica demográfica, migrantes limítrofes y actividad económica en Buenos Aires". Trabajo mimeografiado.
- LICHTENBERGER, I.,1992. La calificación: apuesta social, desafío productivo. Formación Profesional: Calificaciones y clasificaciones profesionales. Humanitas. Bs. As.

- LÓPEZ MEYER, M. C.; ROITBERG, F., 2002. Problemáticas de la educación pública: calidad, evaluación, financiamiento y mercado. En: El laberinto de la educación superior en la Argentina de los ´90. Universidad pública, estado y mercado. Proyecto Editorial: Bs. As.
- LUZZANI, T., 2003. El debate internacional que viene. Clarín, 2 de noviembre.
- MAALOUF, Amin ,1999. Identidades asesinas. Madrid: Alianza.
- MAGUID Alicia, 1995. "Migrantes limítrofes en la Argentina: su inserción e impacto en el mercado de trabajo". En: Estudios del Trabajo, Nro. 10. Buenos Aires: ASET.
- MAGUID Alicia, 1997. "Migrantes limítrofes en el mercado de trabajo del área metropolitana de Buenos Aires. 1980-1996."CONICET-INDEC: trabajo mimeografiado.
- MARGULIS Mario y Marcelo URRESTI (Comps.), 1997. "La cultura en la argentina de fin de siglo. Ensayos sobre la dimensión cultural", Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.
- MARTÍNEZ, D.; VÁSQUEZ, S. 2000. Educar, administrar y conducir; de la gestión a la política y de los mandatos a las decisiones colectivas". En: Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte.
- MARTINIELLO, Marco,1998. Salir de los guetos culturales. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- McLAREN, Peter,1994. La vida en las escuelas. México-Madrid. Siglo XXI.
- MEJÍA, Marco Raúl,1993. "Fundamentos para una nueva agenda latinoamericana". La Piragua, N. 7. CEAAL, Santiago.
- MICHNIK Adam, 1990."El espectro de los nacionalismos". En: Letra Internacional, Nº 20. Madrid.
- MOLLIS, M. (comp.), 2003. Universidades en América Latina. CLACSO. Bs. As.
- MOLLIS, M., 2001. La universidad argentina en tránsito. FCE. Bs. As.
- MONTOYA Silvia y PERTICARA M., 1995; "Los migrantes limítrofes: aumentan el desempleo?". En: Novedades Económicas, Nro. 17. Córdoba.
- MORIN Edgar, 1990; "Entrevista a Edgar Morin". En: Letra Internacional, Nº 19. Madrid.
- MORIN, E.,1994. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, Edgar, 1994a. "Cultura y Conocimiento", en P. Watzlawick y P. Krieg (comps) El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Barcelona:Gedisa, pp.73-81.

- MORIN, Edgar, 1994b. "Epistemología de la complejidad", en D. Freid Schitman (ed.) Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad, Buenos Aires: Paidós, pp. 421-442.
- MORIN, Edgard,1997. Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- MYERS-SCOTTON,C (1993) Duelling Languages: Grammatical Structure, in Code-Switching, Clarendon,Oxford
- ORTÍZ Renato, 1996; Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- PÉREZ; H.; ALONSO BRA; M., 2001. Apuntes para pensar la reforma educativa argentina. En: Realidad Económica. N° 177. Bs. As. Enero / febrero.
- PFAFF, C. 1979 Constraints on Language Mixing, Language, 55.
- PINXTEN, R.,1996. "Negociació intercultural", dCIDOB, 56:6-8.
- POSTEL-VINAY Karoline, 1990; "Vu du Japon". En: Fondation Saint-Simon, Regard froid sur le Japon. París: Fondation Saint-Simon.
- PUIGGRÓS, Adriana,1996. Refundamentación político pedagógica de la Educación Popular en la transición al siglo XXI. En Revista La Piragua Nº 12-13. Santiago de Chile.
- RAGGIO, A.; VILAVICENCIO, S., 2001. ¿Para qué la universidad?. En: Revista de Ciencias Sociales. Nº 46. Buenos Aires. Junio.
- REBELLATO, José Luis, 1996. La dimensión ética de los procesos educativos. En Revista La Piragua Nº 12-13. Santiago de Chile.
- RECONDO Gregorio (Comp.), 1997. MERCOSUR. La dimensión cultural de la integración. Buenos Aires: Ciccus.
- RIQUELME, G.,1992. Cambio tecnológico y contenido de las calificaciones. Documento de trabajo del Seminario Latinoamericano de Educación y Trabajo. CIID-CENEP. Bs. As.
- RODRIGO ALSINA, Miquel,1999. La comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos.
- RODRIGO, M. ,1996a. "Els estudis de comunicació intercultural", dCIDOB, 56:10-12.
- RODRIGO, M. ,1996c. "Etnocentrismo y medios de comunicación", Voces y Culturas, 10:51-58.

- RODRIGO, M.,1996b. "Hacia el mito de la identidad cultural", comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica, Zaragoza, noviembre.
- ROFFO, A., 2002. Pedro Krotsch, sociólogo. Una universidad partidizada no le da confianza a la sociedad. En: diario Clarín. Sección Opinión. Bs. As. 25 de agosto.
- ROFFO, A., 2003. Guillermo Jaim Etcheverry, rector de la UBA. "La universidad está siendo despedazada por el mercado". En: diario Clarín. Sección Opinión, 6 de abril.
- ROMAINE, S. (1995) Bilingualism. Segunda Edición. Oxford: Brasil Blackwell.
- ROSENBERG, Martha, 1996. Género y sujeto de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo. En BURIN, Mabel y DIO BLEICHMAR, Emilce (compiladoras). "Género, Psicoanálisis, Subjetividad".Buenos Aires. Paidós.
- RUBIN, (1968). National Bilingualism in Paraguay. The Hague: Mouton. Extracto en Pride, J. and Holmes, J. , (eds). pp. 350-66
- SAN MARTIN, R., 2003. Educación: ¿es necesario incrementar la cantidad de casas de altos estudios? En: diario La Nación. Sección Cultura, 21 de julio.
- SAN MARTÍN, R., 2003. Entrevista con Guillermo Jaim Etcheverry: balance del primer año al frente de la UBA. En: diario La Nación. Sección Cultura, 5 de mayo.
- SANKOFF, (1972). Language use in multilingual societies: some alternative approaches. En Pride, J. and Holmes, J. , (eds).pp 31-51.
- SARTORI, Giovanni, 2001. La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus.
- SCHWARTZMAN, S. ,1996. La universidad como empresa económica. En: Revista de la Educación Superior. México. XXX (1) 117. Enero-marzo.
- SEPÚLVEDA Gastón,1995. Interculturalidad y construcción del conocimiento. En Primer Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Universidad Católica de Temuco. Temuco Enero de 1995.
- TAYLOR Charles, 1992. "La política del reconocimiento". En: varios autores, El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México: Fondo de Cultura Económica.
- TEDESCO, J., 1992. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa. María Antonia Gallart (comp.). Educación y Trabajo. N° VI. Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP-CINTERFOR. Montevideo.

- TELLES Edward, 1995. "Integracão económica e migracões internacionais: o caso México-Estados Unidos". Trabajo mimeografiado.
- TERRÉN, E. (1999). Educación y modernidad. Entre la utopía y la democracia. Anthrophos. Universidade da Coruña. Barcelona.
- TODOROV, T. (1988) "El cruzamiento entre culturas", en Todorov T. et al. Cruce de culturas y mestizaje cultural. Madrid: Júcar, pp.9-31.
- TOURAINE Alain, 1996. Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et differents. París: Fayard.
- TRUDGILL, P. (1983). Sociolinguistics. Segunda Edición. Harmondsworth: Penguin
- VERTOVEC, S., 1996. "Multiculturalism, Culturalism and Public Incorporation", Ethnic and Racial Studies, vol. 19, 1:49-69.
- VESSURI, H., 1993. Desafíos de la educación superior con relación a la formación y la investigación. En Revista Iberoamericana de Educación.
- VILLARREAL, Juan,1996. Los de afuera. En Revista El Caminante. Buenos Aires.
- WALZER Michael, 1993. Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad. México: Fondo de Cultura Económica.
- WALZER Michel, 1997. "Exclusión, injusticia y estado democrático". En: Joëlle Affichard y Jean-Baptiste de Foucauld, Dir., Pluralismo y equidad. La justicia social en las democracias. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WEBER, E.,1996. "La interculturalitat comença per un mateix", dCIDOB, 56:20-22.

BIBLIOGRAFÍA ON-LINE

- DURAN, L. (1998), Toward a better understanding of code switching and interlanguage in bilinguality_: Implications for bilingual instruction, pp. 1-12 (Internet) in Iarossi, E (1998) A Three-dimensional Perspective of Code-switching: The Psycholinguistic, The Socio-linguistic and The Linguistic Approaches. A comparative Study of Reading Times of English-Spanish Mixed and Monolingual Passages. Thesis for MA Language Acquisition. Essex University: UK.
- MARTÍN MORILLAS, JOSÉ M. La enseñanza de la lengua: Un instrumento de unión entre culturas. Universidad de Granada. http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html"
- PLAN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL MECD, www.cnice.mecd.es/calidad/

- SEIBOLD, JR, www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm
- TRUJILLO SÁEZ, F., 2001. Teaching Languages to Young Learners: Historical Perspectives. En Madrid, D. et al. European Models of Children Integration. Grupo Editorial Universitario, Granada. [Disponible en www.ugr.es/local/ftsaez]
- DEVÉS VALDÉS E., IGLESIAS J. C., Sidekum A. Corredor de las ideas en el Cono Sur http://agd.polylog.org/1/rde-es.htm

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- BELINCHÓN, M., IGOA, J.M. & RIVIÈRE, A, 1994. Psicología del lenguaje: Investigación y teoría. Ed. Trotta, Madrid.
- BERTELY BUSQUETS, María, Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, ed. Paidós, México, 2000, Serie Maestros y Enseñanza No.6.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, 1994.México profundo. Una civilización negada, ed. Grijalbo, México.
- BRECHT, Bertold, 1971.Me-ti. Buch der Wendungen, ed. Suhrkamp, Frankfurt, p.173.
- CANALE, M., 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J.C., & Schmidt, R. (ed.) Language and Communication. Ed. Longman, Harlow, Essex.
- CANALE, M. & SWAIN, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1, 1-47.
- CARR, W. y KEMMIS, S.,1988: Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona.
- COLOM GONZÁLEZ, Francisco J. Las identidades culturales y la dinámica del reconocimiento. Madrid: Instituto de Filosofía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- EISLER,R., 1994: El cáliz y la Espada. La alternativa femenina. Ed. Cuatro Vientos. Martinez de Murgua. Madrid.
- EK, J van, 1984. Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe. Pergamon Press, Oxford.
- EMBID IRUJO, Anbrio. Las libertades en la enseñanza. Madrid: Editorial Tecnos, 1983.

- GARCÍA CASTAÑO, F.J., & Granados Martínez, A., 1999. Lecturas para educación intercultural. Ed. Trotta, Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J., 1995: " Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en Educación!". Rev. Kikiriki. Nº38. p 18-25. MCEP. Sevilla.
- GIROUX, H. y FLECHA, R., 1992: Igualdad educativa y diferencia cultural. Ed. El Roure. Barcelona.
- GOULD, S.J.,1987: La falsa medida del hombre. Ed. Orbis, S. A. Biblioteca de divulgación científica. Barcelona.
- HABERMAS,J., 1994: Ensayos Políticos. Ed. Península, Barcelona.
- HAMEL, Rainer Enrique y SIERRA, María Teresa, 1983. Diglosia y conflicto intercultural. Boletín de Antropología Mexicana 8, 89-110.
- HARGREAVES, A.,1996: Profesorado, cultura, y postmodernidad. Morata, Madrid.
- HUSSEIN, Mahmoud. Vertiente sur de la libertad. Barcelona: Icaria-Antrazyt, 1993.
- HYMES, D., 1972. On communicativa competence. En Pride, J.B., & Holmes, J. (eds.) Sociolinguistics. Penguin, Harmondworth.
- KOHONEN, V., 2001. Towards experiential foreign language education. En Kohonen, V. et al. Experiential learning in foreign language education. Pearson, Harlow, Essex, pp. 8-60.
- KRAMSCH, Claire, 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP.
- KRAMSCH, C., 1998. Language and Culture. Oxford University Press, Oxford.
- LION, D. ,1995: Postmodernidad. Alianza. Madrid.
- LYOTARD, J.F., 1984: La condición postmoderna. Ed. Planeta. Barcelona.
-
- LOPEZ MELERO,M.,1990: La integración escolar, otra cultura. Edita Puerta Nueva. Consejería de Educación. Málaga.
- LOPEZ MELERO,M. y GUERRERO LOPEZ, J.F., 1993: Lecturas sobre Integración Escolar y Social. Ed. Paidós. Barcelona.
- LOPEZ MELERO,M., 1995: "Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones". Rev. Kikirikí. Nº 38., p 26-38. MCEP. Sevilla,
- LOPEZ MELERO,M. (1996): "La Educación (Especial): ¿Hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?". XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial. Univ. Autónoma de Barcelona. Barcelona.

- LATAPÍ SARRE, Pablo, 2001. "Multiculturalidad:¿qué es eso?", en: PROCESO, pp. 62-63.
- LEWONTIN, S. y otros,1990: "No está en los genes". Ed. Grijalbo. Crítica. Barcelona.
- MATURANA, H., 1994: El sentido de la humano. Ed. Dolmen. Santiago de Chile. Chile.
- MC CARTHY, C., 1994. Racismo y currículum. Madrid: Morata.
- MCLAREN, N. & Madrid, D. A Handbook for TEFL. Marfil, Alcoy.
- NUNAN, D., 1988. The Learner-Centred Curriculum. Cambridge University Press, Cambridge.
- OLIVERAS, À., 2000. Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Edinumen, Madrid.
- PEREZ GOMEZ. A.I., 1994: "La cultura escolar en una sociedad postmoderna". Rev. Cuaderno de Pedagogía. Nº 225. p 80-85.
- PÉREZ MARTÍN, M. C., 1996, Linguistic and communicative competence. En
- PEREZ SERRANO, Gloria, 1997. Cómo educar para la democracia. Estrategias. Madrid: Editorial Popular.
- TONUCCI,F, 1993: ¿Enseñar o Aprender?. Ed. Grao.Barcelona.
- TRIKE, Kenneth, 1981. Ética y política educativa. Madrid: Narcea S.A., ediciones.
- THIEBAUT, Carlos. La democracia: espacio de diferencias. Madrid: Universidad Carlos III. Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación.
- VILLORO, Luis, 1999. Estado plural, pluralidad de culturas, ed. Paidós/UNAM, México, Serie Biblioteca Iberoamericana de Ensayo No.3, p. 184.
- WERSTCH, J.V., 1988: Vigotski y la formación social de la mente. Ed. Paidós, Barcelona.
- WIDDOWSON, H.H., 1998. Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En Mendoza Fillola, A. Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Horsori, Barcelona.
- ZULETA, Estanislao, 1995. Educación y democracia. Un campo de combate. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta-Corporación Tercer Milenio.

DOCUMENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES CONSULTADOS

- ANUARIO 1998 de Estadísticas Universitarias Nacionales y Privadas. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Superior. Noviembre.
- BANCO MUNDIAL, 1995. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. EE.UU.
- CEPAL, 1994. El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe. La integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: CEPAL.
- CLACSO, 1989. Hacia un nuevo orden estatal en América Latina? Innovación cultural y actores socio-culturales. Buenos Aires: CLACSO.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge University Press, Cambridge.
- INFORME "La educación encierra un tesoro", realizado por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO, París, 1996. Fundación Santillana, Madrid.
- LEY de Educación Superior Nº 24.521. Boletín Oficial de la República Argentina.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural.
- UNESCO, 1995. Dimensión cultural del desarrollo. Hacia un enfoque práctico. París: UNESCO.

ANEXO I

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Reafirmando su adhesión a la plena realización de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos universalmente reconocidos, como los dos Pactos Internacionales de 1966 relativos uno a los derechos civiles y políticos y el otro a los derechos económicos, sociales y culturales,

Recordando que en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO se afirma "(...) que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua",

Recordando también su Artículo primero que asigna a la UNESCO, entre otros objetivos, el de recomendar "los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen",

Refiriéndose a las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos culturales que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO[1],

Reafirmando que la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias[2],

Constatando que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber,

Afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales,

Aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales,

Considerando que el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones,

Consciente del mandato específico que se ha dado a la UNESCO, en el seno del sistema de las Naciones Unidas, consistente en asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas,

Proclama los principios siguientes y aprueba la presente Declaración:

Identidad, diversidad y pluralismo

Artículo 1 - La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2 - De la diversidad cultural al pluralismo cultural

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es

propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 3 - La diversidad cultural, factor de desarrollo

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

Diversidad cultural y derechos humanos

Artículo 4 - Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Artículo 5 - Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Artículo 6 - Hacia una diversidad cultural accesible a todos

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico -comprendida su forma electrónica- y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

Diversidad cultural y creatividad

Artículo 7 - El patrimonio cultural, fuente de la creatividad

Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas.

Artículo 8 - Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás

Frente a los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar una atención particular a la diversidad de la oferta creativa, a la justa consideración de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, en la medida en que son portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser considerados como mercancías o bienes de consumo como los demás.

Artículo 9 - Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad

Las políticas culturales, en tanto que garantizan la libre circulación de las ideas y las obras, deben crear condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, gracias a industrias culturales que dispongan de medios para desarrollarse en los planos local y mundial. Cada Estado debe, respetando sus obligaciones internacionales, definir su política cultural y aplicarla, utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados, ya se trate de apoyos concretos o de marcos reglamentarios apropiados.

Diversidad cultural y solidaridad internacional

Artículo 10 - Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial

Ante los desequilibrios que se producen actualmente en los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial, es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad internacionales destinadas a permitir que todos los países, en particular los países en desarrollo y los países en transición, establezcan industrias culturales viables y competitivas en los planos nacional e internacional.

Artículo 11 - Establecer relaciones de asociación entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil

Las fuerzas del mercado por sí solas no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, condición de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, conviene fortalecer la función primordial de las políticas públicas, en asociación con el sector privado y la sociedad civil.

Artículo 12 - La función de la UNESCO

La UNESCO, por su mandato y sus funciones, tiene la responsabilidad de:

- promover la consideración de los principios enunciados en la presente Declaración en las estrategias de desarrollo elaboradas en el seno de las diversas entidades intergubernamentales;
- constituir un instrumento de referencia y de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas en favor de la diversidad cultural;
- proseguir su acción normativa y su acción de sensibilización y de desarrollo de capacidades en los ámbitos relacionados con la presente Declaración que corresponden a sus esferas de competencia;
- facilitar la aplicación del Plan de Acción cuyas orientaciones principales se adjuntan en anexo de la presente Declaración.

Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos:

- Profundizar el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, en particular los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional; profundizar en particular la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural.
- Desarrollar la definición de los principios, normas y prácticas en los planos nacional e internacional, así como de los medios de sensibilización y las formas de cooperación más propicios a la salvaguardia y a la promoción de la diversidad cultural.
- Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la inclusión y la participación de las personas y de los grupos que proceden de horizontes culturales variados.
- Avanzar en la comprensión y la clarificación del contenido de los derechos culturales, considerados como parte integrante de los derechos humanos.
- Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.
- Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.
- Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.

- Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
- Fomentar la "alfabetización electrónica" y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo como disciplinas de enseñanza y como instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.
- Promover la diversidad lingüística en el espacio numérico y fomentar el acceso gratuito y universal, a través de las redes mundiales, a todas las informaciones que pertenecen al dominio público.
- Luchar contra las desigualdades en materia de electrónica -en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la circulación electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos numéricos de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.
- Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos cooperativos que faciliten la difusión de las mismas.
- Elaborar políticas y estrategias de preservación y valorización del patrimonio cultural y natural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.
- Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de las poblaciones autóctonas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.
- Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y de asociaciones

internacionales de investigación, procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.

- Garantizar la protección de los derechos de autor y de los derechos conexos, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa del trabajo creativo, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Ayudar a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos de distribución internacionales.
- Elaborar políticas culturales que promuevan los principios inscritos en la presente Declaración, entre otras cosas mediante mecanismos de apoyo a la ejecución y/o de marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.
- Asociar estrechamente los diferentes sectores de la sociedad civil a la definición de las políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.
- Reconocer y fomentar la contribución que el sector privado puede aportar a la valorización de la diversidad cultural y facilitar, con este propósito, la creación de espacios de diálogo entre el sector público y el privado.

Los Estados Miembros recomiendan al Director General que al ejecutar los programas de la UNESCO tome en consideración los objetivos enunciados en el presente Plan de Acción, y que lo comunique a los organismos del sistema de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, con miras a reforzar la sinergia de las medidas que se adopten en favor de la diversidad cultural.

[1] Entre los cuales figuran, en particular, el Acuerdo de Florencia de 1950 y su Protocolo de Nairobi de 1976, la Convención Universal sobre Derechos de Autor de 1952, la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional de

1966, la Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes Culturales de 1970, la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, la Declaración de la UNESCO sobre la Raza y los Prejuicios Raciales de 1978, la Recomendación relativa a la condición del artista de 1980 y la Recomendación sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de 1989.

[2] Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo, 1998).

ANEXO II

COMENTARIO SOBRE ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL INTERCULTURALISMO

La Argentina y Brasil se unen en una frontera educativa

Este artículo trata acerca de la creación de cuatro escuelas interculturales bilingües en la frontera entre Brasil y Argentina (dos en las fronteras de cada país).

Esta iniciativa de ambos países se vincula con nuestro trabajo en cuanto constituye una experiencia y un antecedente válidos que sirven de soporte para la aplicación del interculturalismo en la educación superior aunque en nuestro caso estamos investigando cómo los dialectos u otras lenguas del MERCOSUR pueden influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera: el inglés, y en el artículo se argumente sobre el estrecho vínculo lingüístico-cultural entre el portugués y el español que ha llevado a la creación de un nuevo dialecto (el portuñol), y a su vez a la necesidad de crear escuelas con una educación bilingüe. Dichas medidas implican la aceptación y el reconociendo de la diversidad en el aula, punto en cual coincidimos en nuestro trabajo de investigación y condición sin equa non para la instauración de una educación intercultural.

Multiculturalismo. ¿Sueño o pesadilla?

En la primera parte de este artículo se hace referencia al malestar de la comunidad musulmana en Estados Unidos y los países europeos. Así entendido, el

multiculturalismo: la convivencia de varias etnias diversas se torna difícil y crea estereotipos negativos.

No obstante, países como España y Francia han tomado la iniciativa para echar por tierra dichos estereotipos, creando medidas que favorecen la inserción de la etnia musulmana en dichas sociedades.

Más adelante se sigue insistiendo en la amenaza que significa el islam para Estados Unidos, asociada directamente al terrorismo cuando en realidad, la mayoría islámica se opone a él. Se ha entablado una lucha multicultural entre occidente y el mundo islámico.

Una forma de suavizar las diferencias multiculturales entre occidente y el mundo islámico es recurrir a los líderes musulmanes moderados y ser solidarios en la aceptación de la diversidad cultural. Ni el ultranacionalismo ni la siembra de la intolerancia son rasgos de la cultura islámica.
La aceptación y la asimilación de las diferencias es lo que enriquece a las sociedades y afianza las democracias. Reconocer nuestra singularidad y educarnos para la convivencia mundial son dos imperativos para fomentar el multiculturalismo.
Este artículo se relaciona con nuestro trabajo de investigación en lo que hace a la convivencia entre diferentes culturas pero en el aula universitaria, ya que a veces se pueden generar problemas de convivencia cultural debido a estereotipos negativos o prejuicios en contra de determinadas etnias.
La educación intercultural en el aula universitaria es un gran desafío aunque también constituye una forma de contribuir a la valoración de la singularidad y convivencia pacífica entre culturas diversas.

ANEXO III:
ENCUESTA MODELO

INSTRUCCIONES

a) La encuesta debe ser completada en forma individual,

b) Complete sus datos personales con letra legible,

c) Lea atentamente cada apartado y haga un círculo en la opción elegida,

d) Al finalizar entregue la encuesta a las encuestadoras.

¡Muchas gracias por su atención y colaboración!

ENCUESTA

- ☐ Por favor, complete sus datos personales con letra clara.
- ☐ En los apartados, haga un círculo en la opción correcta.

Datos personales

Nombre y Apellido:_____
Nacionalidad: _____
Edad:_____
Sexo: _____
Clase económico-social: _____
Colegio secundario en el que se graduó: de gestión pública - de gestión privada
Nivel de idioma inglés impartido en el colegio secundario: Deficiente - Regular - Bueno - Muy bueno
Carrera universitaria en curso:_____

Lengua materna

¿Es hijo de inmigrantes? Sí No Origen: _____
¿En su casa se habla la lengua de sus padres? Sí No
¿Habla con sus amigos en otra lengua, además del Castellano?
Sí No
De ser afirmativo, especifique qué idiomas habla. _____

Adquisición de la Lengua Extranjera (Inglés)

¿Tiene conocimientos de inglés? Sí No
¿Cómo considera sus conocimientos de inglés?
deficientes básicos buenos muy buenos
¿Considera importante para su formación académica aprender inglés en el ámbito universitario?
Sí No
¿Considera valioso y provechoso conocer aspectos importantes de la cultura inglesa para el aprendizaje de dicho idioma en el Módulo I de esta universidad?
Sí No
¿Le parece que el profesor de inglés debe alternar entre castellano e inglés para facilitar el aprendizaje de dicha lengua? Sí No
¿Considera que el profesor debe hablar sólo en inglés para que los alumnos aprendan inglés más rápido, aunque no puedan seguir la clase (en forma parcial o completa)? Sí No

Interculturalismo

¿Cree Ud. que la presencia de estudiantes de diferentes provincias de nuestro país brindan un aporte cultural que enriquece a todos en el aula de inglés?
Sí No

¿Piensa Ud. que los estudiantes extranjeros en el aula constituyen un aporte cultural para los participantes de la clase de inglés?
Sí No

¿Opina que los libros en idioma inglés, utilizados por las integrantes de la cátedra contienen textos y ejercitación que estimulan la relación de las diferentes culturas en el aula?

Sí.....No

¿Le gusta aprender palabras, costumbres o anécdotas de los estudiantes que hablan otros dialectos o lenguas?

Sí No

El propósito del interculturalismo en el aula de inglés, es para usted:

De comunicación de conceptos – De normas - De ideas - De actitudes – De valores culturales

Su aplicación, ¿siente que elevaría el respeto?

Sí No

¿Siente que elevaría la autonomía?

Sí No

¿Siente que mejoraría la aceptación de la diversidad y el respeto por las culturas?

Sí No

Los datos aquí suministrados se utilizarán al sólo efecto del trabajo de investigación sobre interculturalismo que nuestro equipo está llevando a cabo en las comisiones de Módulo I – Inglés Transversal de la UNLaM.

Muchas gracias por su amable colaboración.
Equipo de Investigación de la UNLaM: Lic. G. Malevini - Directora

ANEXO IV

ENTREVISTA MODELO

Nos encontramos realizando un trabajo de investigación cuya premisa es demostrar los aportes del respeto por el interculturalismo en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso Inglés, en el Módulo I de Inglés Transversal de la Universidad Nacional de La Matanza. A través de estas preguntas estamos tratando de descubrir cuáles son los elementos más importantes a tener en cuenta en la elaboración de un Currículo con enfoque intercultural. Por eso le pedimos que responda a las siguientes preguntas:

ENTREVISTA SOBRE INTERCULTURALISMO

1. A su criterio, ¿es importante conocer los antecedentes culturales de los alumnos que están aprendiendo un idioma extranjero?
2. ¿Qué grado de importancia le daría y por qué?
3. ¿Cómo definiría a la cultura?
4. ¿Cree que la cultura debería estar incluida en la enseñanza de una lengua extranjera?
5. ¿En qué características culturales de los pueblos hablantes del idioma inglés y la de los alumnos haría hincapié?

6. ¿De qué manera influyen estas pautas en el aprendizaje de la lengua extranjera?
7. ¿Considera que es importante que la institución y / o los docentes conozcan el origen cultural de sus alumnos?
8. ¿En qué aspectos favorecería el conocimiento de las mismas al trabajo realizado dentro del aula?
9. ¿Cómo incide el respeto por las diferentes culturas en el diálogo entre alumnos entre sí y entre el alumno y el docente?
10. ¿Cree que la instrumentación de contenidos y estrategias interculturales mejoraran la calidad del aprendizaje de una lengua extranjera?
11. ¿Cuáles serían los beneficios de incluir contenidos culturales en la enseñanza de una lengua extranjera?
12. ¿Qué actividades de intercambio cultural favorecerían el aprendizaje de la lengua extranjera?
13. ¿Cómo favorece al alumno universitario la práctica intercultural en el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma Inglés...
    a) en su relación consigo mismo?
    b) en su relación con los otros?
    c) en el aprendizaje de otras materias?
    d) en la producción de nuevos saberes a través de la investigación académica?
    e) en su campo laboral actual y / o futuro?
14. ¿A través de qué medios tecnológicos considera Ud. que el alumno podrá tener más contacto con elementos culturales auténticos en su aprendizaje de la lengua extranjera?
15. ¿Qué valores cree Ud. debe fomentar el docente en el aula intercultural?
16. ¿Sería deseable que los docentes trabajaran en equipo para diseñar estrategias pedagógicas tendientes al interculturalismo?
17. ¿Qué actitudes debe incorporar el docente para que su labor fomente la interculturalidad?
18. ¿Podría incluir algunas apreciaciones personales al respecto aunque no estén incluidas en este cuestionario?

Agradecemos su colaboración a este trabajo y al tiempo que nos ha dispensado.

ANEXO V

ENTREVISTAS A DOCENTES

A) Entrevista a Lic. Inés Noguera – Universidad Nacional de la Matanza

Entrevista a la Lic. Inés Noguera – Coordinadora Pedagógica del área de idiomas – Extensión Universitaria - Universidad Nacional de La Matanza

1. Un profesor lógicamente quiere saber con qué tipo de alumnos se va a encontrar. Sobre todo ahora que se hace mucho hincapié en la cuestión de la comunicación, lo que sé es cierto es que se habla de los docentes y tipos de metodologías, se habla del profesor moderno, cuando en realidad hoy día el profesor moderno no existe.

El profesor Moderno ya no tiene la misma concepción que antes. Porque el moderno es el estructuralista las cuestiones que suceden en el aula han cambiado, ya no son las mismas, esto no quiere decir que se dejen de lado las viejas prácticas sino se complementan con todos los materiales y las herramientas que se tienen a mano. La cuestión de la interculturalidad es primordial. Aunque se insista mucho en la cuestión cultural, como docentes debemos preguntarnos ¿qué la cultura para nosotros? ¿Desde dónde nos posicionamos al definirla? Si nos ubicamos en el lugar del docente de LE en un aula, el docente debería ver cuáles son los aspectos culturales más relevantes de una nación, desde su religión, sus costumbres, sus tradiciones, su arte: el baile, la música.

Todo ello da –a la hora de enseñar- un panorama amplísimo para poder desarrollar la trayectoria de un curso y llegar a buen puerto. Pero también, me parece importantísimo y que es parte de la cultura de un pueblo considerar las expresiones idiomáticas. Hacer hincapié en ellas puede resultar muy beneficioso par los alumnos y docentes en el trabajo en el aula. (En un congreso reciente, una Dra. en lingüística de origen cubano, señalaba un dicho muy conocido: ¿y tu abuela dónde está? El extranjero que estudia español allá y apenas sabe el vocabulario no comprende el alcance de la pregunta. Lo que ellos tratan de decir es que la mayoría de la población es de raza negra y cuando hay algún blanco que se jacta de serlo... le preguntan ¿y tu abuela donde está?) Todas estas expresiones hacen a la riqueza de un pueblo. En síntesis, eso es lo que tienen que saber también los alumnos cuando aprender un idioma. Esta experiencia tiene que ser mucho más que armar bien las frases, las estructuras, conocer vocabulario, va mucho más allá.

6. Todos estos aspectos influyen en el aprendizaje de una LE. Cuando yo comencé a estudiar el idioma, para mí era una manera de zambullirme en él. A medida que uno se va adentrando en la cultura, se despiertan y se abren nuevos intereses lo que favorece muchísimo el aprendizaje de una lengua. Cuando se va más allá de lo puramente lingüístico.

7. Que los docentes lo conozcan es primordial. Porque ellos son los que están día a día en el aula con los alumnos y que utilicen ese tiempo para abrir sus mentes (algo que hoy día hace tanta falta). De las instituciones, podríamos decir –lamentablemente- que pareciera que están distraídas con otras cosas.
Pero la obligación del docente, es realmente hacer hincapié en ese tipo de cuestiones.

8. Para el trabajo en el aula contamos con muchas herramientas. Contamos con –por ejemplo- el libro didáctico que es muy importante. Pero también, hay que ver de qué manera se usa, cómo, para qué y porqué. En cuestión de estrategias, de prácticas pedagógicas para el aula, lo fundamental es la interacción. Es una cuestión primordial, una especie de retroalimentación entre docentes y alumnos. Hay habilidades que tienen que desarrollarse en el aula y aunque existen procesos complejos, éstos se dan en sintonía. El docente "ofrece" algo pero al mismo tiempo "recibe" en el aula. Por ello esta retroalimentación hace que se generen una serie cosas. De ahí la importancia de la interacción, que es como un abanico que se va abriendo y para dar lugar a las inquietudes, todo lo que el profesor aporta hasta de su propia personalidad.

10. Sí, absolutamente. Todo lo que tenga que ver con la cultura, con el origen, o el lugar de la lengua que se está aprendiendo. Todo ello por supuesto que va a favorecer muchísimo el aprendizaje de la LE.

11. tipos de beneficios: si partimos de la base que al aprender una lengua hay una serie de inquietudes que nos llevan a eso. Una serie de valores que queremos rescatar de la lengua que queremos aprender, una serie de curiosidades. Por ello, creo que la parte cultural es primordial. Y su aplicación, lógicamente tiene el potencial de elevar la calidad de la enseñanza.

12. hablar de la historia del país, de las costumbres del país, de la política que rige actualmente, del arte, de las cuestiones más destacables de las cuestiones

de pintura, de literatura de cine, del deporte. Hay muchas cuestiones culturales que hacen a lo que sería el aprendizaje de una lengua. (Juntas recordamos una jornada de idiomas de años anteriores en la que tuvimos en la universidad la visita de unos cocineros que trajeron platos típicos brasileños, danzas, música.) El aspecto culinario también es cultura. Cuando hablamos de cultura, no nos referimos solamente a un artista destacado o un músico, compositor o escritor. Porque también es cultura como agarramos un cuchillo para comer hasta la comida de un lugar, y como hablamos antes, las costumbres, las expresiones idiomáticas, el lunfardo es parte de nuestra cultura. Se trata de cuestiones características de los pueblos que valen la pena ser revaloradas aunque a veces queden en el olvido, y llevarlas a un terreno "intercultural" que resulta muy fructífero para los alumnos.

13 a. Desde el lado de los alumnos, podemos decir que considerar estos aspectos es muy enriquecedor. (Hoy día, lamentablemente se tiende a nivelar para abajo se trata de un error muy grande que se evidencia en los resultados que tenemos con chicos que salen de la secundaria que a veces ni siquiera saben las cosas más elementales) aunque sin embargo todo depende de las características personales de cada uno. Hay quienes desde muy jóvenes manifiestan inclinación o inquietudes a explorar otras culturas y quienes no.

Entonces, desde la función docente se trata de despertar en ellos algo... que muchas veces no saben qué es por no tener acceso a ello. A veces los alumnos carecen de incentivos desde sus casas, sus docentes o desde las mismas instituciones y entonces lógicamente se produce eso...

Pero cuando encuentran a alguien que verdaderamente enseña más allá de lo informativo y estructural, alguien que está dentro del tema de la lengua, yo creo que esto les va a despertar un interés muy grande. Y lógicamente se van a enriquecer con la experiencia. Y como decíamos antes se trata de un proceso cíclico, en donde no se enriquece solo el alumno, sino el profesor también. Porque en ese interactuar se van despertando una serie de inquietudes y de cuestiones a discutir que hacen de la interacción en el aula una experiencia maravillosa.

e. Cada vez más con el tema de la globalización, se requiere conocer más lenguas y además si se quieren desempeñar bien, deben considerar que no se

trata solamente de hablar la lengua del lugar sino también de el hecho de que uno vaya conociendo parte de su bagaje cultural, sus costumbres y otras cosas.. no solamente va a hacer sentir bien a esa persona que está ejerciendo lo que aprendió, sino que también se va a sentir bien con su entorno y a los otros les va a pasar lo mismo. Va a ser recíproco. Es feo llegar a un lugar donde uno conoce el idioma y se desconocen las reglas culturales que rigen a esa sociedad y preguntarse ¿cómo hacen esto acá? ¿cómo piensa acá? ¿será que esto es aceptable? Se trata de incluirse en el sistema social de la cultura cuyo idioma estudiamos. Por supuesto que los va a favorecer muchísimo.

Medios tecnológicos:

Desde el libro didáctico, desde los materiales tecnológicos CD's casetes, el material para-didáctico como son los folletos, propagandas, el sitio cultural, las muletillas de los docentes, el apoyo y organización de las acciones, el material didáctico en workbooks, los diarios y revistas del país de origen.

Valores que el docente debe fomentar: sobre todo el INTERÉS por aprender. Es un proceso doble, enseñar y aprender. Representan dos fases de un mismo proceso. Es necesario hacer hincapié en esto en los profesorados donde se están formando docentes. A la hora de buscar un docente trato de ver que tenga interés y actitudes positivas de búsqueda y crecimiento personal. Ya que en el aula no se trata solamente de transmitir conocimientos e información. Sino que los alumnos muchas veces aprenden por contagios, y eso es maravilloso.

Trabajo en equipo de los docentes. Sí es muy enriquecedor. Desde ya lo confirmo y avalo.

Actitudes del docente a favor de la interculturalidad. Todo lo que él refleja y trae consigo, los alumnos lo van a percibir muy bien, y ello va a favorecer plenamente el aprendizaje.

B) Entrevista a Prof. Nigdiel Escobar Cardozo – Universidad de Morón

Entrevista a Prof. Nigdiel Escobar Cardozo – Universidad de Morón

1. Antecedentes culturales

Tema de la cross-currucularidad. Con los estudiantes que llegaron Francia, demuestran lo que es la enseñanza europea, el modelo del primer mundo de la enseñaza en comparación con un modelo argentino. La primera idea fue pensar que traía un nivel muy amplio ya que en Europa toman el inglés como una segunda lengua. Pero sorprendentemente manifiestan un rechazo rotundo a todo lo que tiene que ver con el inglés y sobre todo el idioma, de hecho en las clases prefieren hablar en castellano. Mis alumnos particularmente estaban interesados en hacer traducciones en castellano. Durante las clases solicitan explicaciones en castellano antes que en inglés.

¿a qué se atribuye ese rechazo a la cultura inglesa?

Se trata de un tema histórico. Son cien años de sometimiento que dejaron como resultado dos potencias actuales que compiten mutuamente y son incapaces encontrar puntos coincidentes entre ellas.

Durante las evaluaciones del primer parcial, ante la pregunta ¿qué tendría que saber un extranjero al visitar tu país? Uno de los alumnos respondió que los franceses son totalmente fríos y rechazan la inserción de otros en su cultura "no nos gusta que se metan con nuestra cultura", por ejemplo –ante una situación similiar de intercambio estudiantil- el alumno señala que no son muchos los estudiantes que eligen su país ya que los requisitos de dominio de la lengua son muy elevados, se rechaza a los estudiantes extranjeros que hablan en inglés. Asimismo en los lugar públicos se espera que los turistas se comuniquen en la lengua francesa y no inglesa. Situación que –refiere- se potencia en las grandes ciudades donde el rechazo es aún más manifesto y abierto.

Volviendo al tema del intercambio estudiantil, el alumno comenta que el número de estudiantes argentinos que viajan a su país es muy reducido, ya que el manejo de la lengua es una condición *sine qua non* para insertarse positivamente en la comunidad de estudio. Por ello muchos optan por acceder a beca en Inglaterra, Alemania o España.

La frialdad es la característica clave, sobretodo por el desinterés en que un extranjero conozca la cultura francesa.

Durante las clases era manifiesto el rechazo a comparar las culturas inglesa con la francesa y Argentina. Los estudiantes no compartían sus apreciaciones.

2. Grado de importancia otorgado

¿Cómo docente, de qué te sirve conocer esto? ¿Cómo potencias el conocimiento de estos antecedentes culturales de tus alumnos en tus clases?
Realizo un trabajo paralelo. Por ejemplo, ahora estamos viendo una unidad que trata sobre las cifras del crimen en Reino Unido. Entonces leímos en clase un artículo que indicaba las cifras nacionales y otro con cifras de Francia. Ambos artículos en castellano tomados del Herald. Al leerlo, los estudiantes se sorprendían por las cifras descriptas y al mismo tiempo intercambiaban términos específicos que describían los distintos crímenes (mulas, pulgas) en castellano, sin intentar traspasar cada palabra al inglés (ej.donky)

Por otra parte, al comparar si las mismas situaciones se daban en Francia, los estudiantes comenzaron a abrirse y comentar sobre lo que sucede en su país, señalando, por ejemplo, que "...contrabando hay en todos lado..." "...que un violador serial había sido capturado..." "...apareció -el otro día- un caso de drogas..."
Por allí se señaló que los casos de crimen son muy fuertes, ya que se trata de una sociedad que contiene tanto a sus ciudadanos que cuando éstos se revelan cometen los peores crímenes...

El intercambio generado es muy rico, ya que estudiantes argentinos y franceses comentan sobre sus experiencias personales y su cultura en la clase de lengua extranjera.

Asimismo, otro tema conversado, fue la educación superior. Los estudiantes franceses señalaron que allí la oferta educativa es de carreras cortas y la especialización se logra a partir del intercambio con instituciones de otros países.

Transcurridas varias clases, los estudiantes de intercambio fueron dejando su utopía (cuando tocamos el tema de desempleo: no tenían desempleo) recién con el tema de crímenes, comenzaron a sentirse identificados con las culturas en cuestión (inglesa-Argentina-francesa).

Otro ejemplo, es haberles pedido que pronunciaran sus nombres y apellidos en francés a los efectos de que pudiéramos aprenderlos. Como docente, tuve que insistir varias veces para lograr que quisieran enseñarme. Aún más, pedirles que digan alguna palabra en francés era hacerlos sentir intimidados. Situación que parece extraña teniendo en cuenta que es su lengua materna. Aquí se evidencia hasta que punto se rehúsan al intercambio. La actitud en las clases es la de

absorber todo lo que pasa (en este caso en ambos idiomas inglés- castellano), en un "in put" continuo, pero sin querer "dar" nada de su parte, como observadores externos, sin comprometerse.

Aquí- al comparar a mis otros estudiantes- debo decir que el argentino es más dado, más abierto, no tiene problemas en compartir (quizás por que está contenido por integrantes de su propia cultura)

3. ¿qué es CULTURA?

La cultura de una persona es un proceso de intercambio. Intercambios propios, modos de vida, aprendizajes diarios. Cosas cotidianas, sin tener en cuenta el conocimiento que viene por realizar una carrera universitaria. Esto tiene que ver básicamente con lo que es una cultura para la civilización. O sea los modos de realizarse que operan en el común de la sociedad.

4. ¿en la enseñanza de la LE, se debería incluir la cultura?

Sí seguro, porque tiene que ser multicultural. Sobretodo en el inglés que es un idioma globalizado o lengua franca. No obstante eso, el tema de la cultura es esencial. Al trabajar los artículos periodísticos sobre el tema del crimen en el aula, los alumnos pudieron realizar intercambio fluidos acerca de qué sucedía en una y otra cultura. Conocer lo que sucede en otras culturas -sobretodo lo que es diferente a la propia- resulta curioso y motiva a los alumnos en su aprendizaje. Por ello noto que la cultura aplicada en cualquier tema vertebral de lengua o gramática convierte a la lección en más atractiva y captura mejor la atención de los estudiantes. Un ejemplo de ello fue el examen oral, donde de 18 alumnos, 16 expusieron temáticas relativa a las costumbres y tradiciones.

5. ¿qué temas culturales concretos incluiría en el dictado de sus clases?

Temas históricos, sobre todo. Temas que señalen fechas, lugares conocidos, personajes de la historia... cuestiones reales o verídicas que se puedan constatar o verificar. Creo que les molestaría saber que leen información completamente ficticia. Por ejemplo, los libros que llaman más la atención son aquellos que muestran hechos reales, fragmentos de periódicos, con material auténtico.

6. ¿es importante que el resto de los docentes de LE –de su institución- también el origen cultural de sus alumnos?

Sí, la multiculturalidad tiene que estar. Creo que en cada programa está la parte conceptual, actitudinal y procedimental. En lo conceptual, no se podrían tomar temas como la historia de Irlanda en forma aislada, sin que halla asignaturas de historia específicas que la desarrollen. Pero creo que el elemento actitudinal puede tomarse en cuenta. Incluso creo que aquí –en la Universidad de Morón- el profesorado de inglés tiene un esquema de cultura en casi todas las asignaturas.

Conozco un libro que trata sobre las variedades de hablar inglés en todo el mundo que se agotó a penas salió a la venta. Supongo que porque despertaba interés y curiosidad en la gente. Creo que el interés epistemológico en el tema es lo que hace más interesante la inclusión de estas temáticas en asignaturas como lengua, historia, fonética.

El tema es constante, y quizás tendría que estar marcado o delineado para que los docentes lo tomaran en cuenta. Por ejemplo, de las palabras que conforman el idioma inglés, solo un dos por ciento pertenece al Celta original, y el resto son palabras prestadas. Incluso los diccionarios actuales contienen palabras del latín con su fonética o pronunciación en inglés. Lo que hace curioso ver hasta donde se ha extendido la influencia cultural y cómo ha sido interpretada por el otro, el sujeto que debe apropiarse a de la cultura ajena.

11. ¿incorporar estas cuestiones en la práctica áulica, mejoraría el aprendizaje de la LE?

Mejoraría la técnica de la enseñanza. No podríamos hablar de la calidad, pero sí de las técnicas dentro del aula. Señalar a los profesores la necesidad de tener en cuenta estos elementos, sin imponer una forma de "incluirlos" pero señalando la importancia y trascendencia de los mismos. Estos generará que el resultado final se defina como un producto académico de nivel. Sin embrago no deja de ser muy personal y pasa por la ACTITUD de los sujetos involucrados. Si los docentes manifiestan rechazo al cambio o no quieren mejorar por una cuestión de actitud negativa quienes se mantienen en una posición tradicionalista de la enseñanza. Por ello es una decisión particular del docente el incluir estos valores en sus clases.

12. actividades de intercambio intercultural

A través de jornadas especiales que traten temáticas relativas y convoquen a los alumnos a intercambios entre facultades o carreras. ¿qué puede aportar inglés a la carrera de historia? ¿Qué aporta la historia al inglés? Con intercambios intra- e inter

cátedra donde los estudiantes de otras carreras puedan acceder al conocimiento desde ángulos y con materiales variados que les permitan conocer las culturas detrás de cada autor, texto o palabra.

Por ejemplo, los alumnos que pertenecen a la carrera de Turismo, conocen bastante sobre la cultura y los aspectos culturales que aparecen en las lecciones del libro de texto usado en la clase de inglés. Hay un continuo fluir y absorber información relativa a la cultura que se da de forma casual durante el dictado de la asignatura. Por ello, realizar encuentro programados facilitaría mucho más el intercambio y la reflexión sobre el tema.

15. valores que debe fomentar el docente en el aula intercultural

En primer lugar, el respeto por otras culturas. Luego, tener un juicio abierto. Brindar a los estudiantes las herramientas necesaria para que puedan forjar su propio juicio. También se relaciona bastante con las inquietudes personales o la curiosidad de cada uno. Conocer cómo son las costumbres y qué es lo más usual en otras culturas, puede ayudarnos a comprenderla mejor, a aceptarla como tal o a integrarse a ella. (Ej. La forma de saludarse que tienen los americanos) Desde este punto de vista, es función del docente proporcionar herramientas para que sus alumnos puedan tener su mente abierta, comparar las culturas y compartir aciertos y desaciertos.

13. proyección hacia el campo laboral

Sin duda, el aporte diario generado en el aula se traslada a la formación profesional de los estudiantes. En carreras como Turismo o Relaciones Públicas, el inglés es una herramienta fundamental. Los alumnos son entrenados en la aplicación de la LE incluso desde otras asignaturas que reconocen la trascendencia y relevancia de su uso.

16. trabajo en equipo

Sugeriría que puede ser a través de una organización por afinidades de materias correlativas y a través de un eje temático común. Trabajar por áreas e ir desarrollando las estrategias de interculturalidad a medida que se va trabajando sobre las temáticas.

ANEXO VI

Programa Analítico (Original) Inglés Transversal – Nivel I

Universidad Nacional de La Matanza
Florencio Varela 1903 - San Justo - Buenos Aires - Argentina

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Programa de la Asignatura
AÑO 2004

ASIGNATURA:

Inglés N 1 Estructura Transversal

Código: **901**

CÁTEDRA:

Coordinadora: ***Lic. Graciela Malevini***

Docentes: *Trad. Mag. Elisabet Iarossi, Lic. Bettina Makara, Prof. Trad. Mag. Verónica Mailhes, Prof. Bárbara Konicki, Prof. Myriam Suckechi, Trad. Gabriela D'anuncio, Trad. M. Ofelia Rosas, Lic. Marcela Engenman, Trad. Silvia Cruceño*

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar estrategias que permitan al alumno expresarse con construcciones básicas en ciertas situaciones comunicacionales de manera clara y significativa.

Mediante los siguientes **objetivos** se intentará que el alumno logre:

- Comunicarse en forma oral, tanto en la producción como en la recepción de mensajes.
- Adquirir la lengua extranjera de manera secuencial integrando todas sus competencias, no sólo la lingüística.
- Desarrollar un aprendizaje significativo del idioma.

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Comunicación oral eficaz a partir del uso de los diferentes códigos, además del lingüístico.
- Producción de textos orales apropiados al nivel, adecuando el uso de los elementos lingüísticos según una determinada situación comunicacional.
- Comprensión y lectura.
- Motivación en los estudiantes para experimentar con el idioma a partir de los exponentes lingüísticos y lexicales que van adquiriendo y, de esta forma, lograr un aprendizaje significativo y creativo.

Código: **901**

CÁTEDRA:

Coordinadora: ***Lic. Graciela Malevini***

Docentes: *Trad. Mag. Elisabet Iarossi, Lic. Bettina Makara, Prof. Trad. Mag. Verónica Mailhes, Prof. Bárbara Konicki, Prof. Myriam Suckechi, Trad. Gabriela D'anuncio, Trad. M. Ofelia Rosas, Lic. Marcela Engenman, Trad. Silvia Cruceño*

OBJETIVO GENERAL:

Desarrollar estrategias que permitan al alumno expresarse con construcciones básicas en ciertas situaciones comunicacionales de manera clara y significativa.

Mediante los siguientes **objetivos** se intentará que el alumno logre:

- Comunicarse en forma oral, tanto en la producción como en la recepción de mensajes.
- Adquirir la lengua extranjera de manera secuencial integrando todas sus competencias, no sólo la lingüística.
- Desarrollar un aprendizaje significativo del idioma.

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

- Comunicación oral eficaz a partir del uso de los diferentes códigos, además del lingüístico.
- Producción de textos orales apropiados al nivel, adecuando el uso de los elementos lingüísticos según una determinada situación comunicacional.
- Comprensión y lectura.
- Motivación en los estudiantes para experimentar con el idioma a partir de los exponentes lingüísticos y lexicales que van adquiriendo y, de esta forma, lograr un aprendizaje significativo y creativo.

CONTENIDOS

Contenidos funcionales

- Expresar información personal: nombre, apellido, edad, profesión, lugar de origen, nacionalidad, dirección, número de teléfono.
- Describir personas, lugares y objetos.
- Expresar preferencias personales.
- Describir hábitos personales y de terceras personas.
- Expresar habilidades.
- Describir experiencias personales y de terceras personas.
- Redactar cartas formales e informales.
- Hablar acerca de los alimentos y los buenos hábitos.
- Señalar distintos deportes acuáticos.
- Dar consejos para problemas cotidianos.
- Describir la naturaleza y el clima.

CONTENIDOS

Contenidos funcionales

- Expresar información personal: nombre, apellido, edad, profesión, lugar de origen, nacionalidad, dirección, número de teléfono.
- Describir personas, lugares y objetos.
- Expresar preferencias personales.
- Describir hábitos personales y de terceras personas.
- Expresar habilidades.
- Describir experiencias personales y de terceras personas.
- Redactar cartas formales e informales.
- Hablar acerca de los alimentos y los buenos hábitos.
- Señalar distintos deportes acuáticos.
- Dar consejos para problemas cotidianos.
- Describir la naturaleza y el clima.

Contenidos temáticos

- Información personal.
- Profesiones. Actividades para el tiempo libre.
- Actividades diarias de terceros (familia, amigos, etc.).
- Habilidades.
- Gustos y desagrados: preferencias personales.
- Actividades continuas.
- La ropa. Posesiones personales.
- Acontecimientos ocurridos en el pasado.
- Permiso y obligación.
- La familia y la casa.
- El trabajo y la personalidad.
- Sentimientos y experiencias.
- Deportes y vacaciones.
- La salud y el cuerpo.
- Viajes y problemas de tráfico.
- Historias de venganza.
- Predicciones sobre el clima.

Contenidos procedimentales

- Construcción de diálogos orales sencillos.
- Elaboración de descripciones simples.
- Interpretación de un mensaje oral o grabación.
- Formulación de preguntas.
- Expresión oral en prácticas colaborativas.
- Construcción de relatos.
- Desarrollo de habilidades de escritura.
- Realización de ejercicios de gramática.
- Ejecución de tareas individuales y grupales.
- Desarrollo de habilidades de lectura y comprensión de texto.

Contenidos actitudinales

- Participación activa en las tareas.
- Disposición para participar en forma colaborativa en el proceso de aprendizaje.
- Valoración del trabajo individual y grupal.

- Curiosidad por investigar y explorar diferentes opciones lingüísticas y comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

Obligatoria:

- SUE KAY & VAUGHAN JONES ***"Inside Out Elementary"***, Macmillan, 2003.
- Student's book
- Workbook
- POE, EDGAR ALLAN ***"The Black Cat and Other Stories"***, Penguin Readers, Longman, 1991.
- STEVENSON, ROBERT LUIS ***"Treasure Island"***, Penguin Readers, Longman, 1991.

De consulta:

- BOWEN, T. ***"Inside Teaching"***, Heinemann, 1998.
- OXFORD, R. ***"Language Learning Strategies"***, University of Alabama, Heinle & Heinle Publishers, Thomson
- Learning, 2000.
- NUNAN, DAVID ***"Second Language Teaching and Learning"***, University of Hong Kong, International
- Thomson Publishing Company, Boston, Massachusetts, USA, 2001.
- FREEMAN, DONALD ***"Doing Teaching Research"***, Heinle & Heinle Publishers, Canada, 2000.
- DURANTY, A. & GOODWIN, C. ***"Rethinking Context"***, Cambridge University Press, 1992.

ANEXO VII

Programa Analítico Inglés Transversal – Nivel I con enfoque intercultural

Universidad Nacional de La Matanza

Florencio Varela 1903 - San Justo - Buenos Aires - Argentina

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Propuesta desde un Enfoque INTERCULTURAL

Programa de la Asignatura

AÑO 2004

ASIGNATURA:

Inglés N 1 Estructura Transversal

Contenidos temáticos

- Información personal.
- Profesiones. Actividades para el tiempo libre.
- Actividades diarias de terceros (familia, amigos, etc.).
- Habilidades.
- Gustos y desagrados: preferencias personales.
- Actividades continuas.
- La ropa. Posesiones personales.
- Acontecimientos ocurridos en el pasado.
- Permiso y obligación.
- La familia y la casa.
- El trabajo y la personalidad.
- Sentimientos y experiencias.
- Deportes y vacaciones.
- La salud y el cuerpo.
- Viajes y problemas de tráfico.
- Historias de venganza.
- Predicciones sobre el clima.

Contenidos procedimentales

- Construcción de diálogos orales sencillos.
- Elaboración de descripciones simples.
- Interpretación de un mensaje oral o grabación.
- Formulación de preguntas.
- Expresión oral en prácticas colaborativas.
- Construcción de relatos.
- Desarrollo de habilidades de escritura.
- Realización de ejercicios de gramática.
- Ejecución de tareas individuales y grupales.
- Desarrollo de habilidades de lectura y comprensión de texto.

Contenidos actitudinales

- Participación activa en las tareas.
- Disposición para participar en forma colaborativa en el proceso de aprendizaje.
- Valoración del trabajo individual y grupal.
- Curiosidad por investigar y explorar diferentes opciones lingüísticas y comunicativas.

CONTENIDOS INTERCULTURALES

-**Cultura, Aculturación**: Definición de cultura, Sistemas y Elementos de la Cultura, Cultura e Historia, Cultura y Personalidad, Cultura Material y Artística, Cultura Institucional, Relaciones y roles socio-culturales, Valores, Creencias, Cosmovisión, Comunicación (Medios, prácticas), Educación, Prácticas simbólicas

-**Lenguaje y Cultura:** Vocabulario cultural, La lengua formal - gramática y cultura, La lengua funcional, El lenguaje no verbal, Saludos, Gestos, Tabús, Proxémica, Posturas.

-**Sistemas y Elementos Culturales Específicos:** Relaciones espaciales: Temporalidad, Reconocimiento y Reciprocidad, Relaciones de

parentesco, Sistemas económicos, Sistemas educativos, Sistemas de control social, Sistemas de salud, Sistemas de Organización de actividad laboral, Sistemas de Sanción, Control, Penalización

-Axiología Psico-Cultural: Creencias, Valores, Orientaciones, Familismo, Solidaridad, Fatalismo, Pesimismo, Optimismo, Estatus, Prestigio, Logros, Individualismo y Comunitarismo, Relaciones Endo- y Exo-grupales, Actitudes Hombre-Mujer, Actitudes Hombre-Naturaleza, Actitudes Hombre-Animales, Actitudes Adulto-Niños, Actitudes Jóvenes y Ancianos, Tradicionalismo, Modernismo.

-Valores de Interculturalidad: (Positivos) Empatía, Credibilidad, Simetría, Apertura Confianza, (Auto)Crítica, Efectividad. (Negativos) Etnocentrismo, Estereotipos, Asimetría, Dominancia, Subordinación, Discriminación y Estigmatización (Cambio de Actitud) Resolución de Conflictos, Efectividad Comunicativa, Stress, Choque Cultural, Fracaso Comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

Obligatoria:

- SUE KAY & VAUGHAN JONES ***"Inside Out Elementary"***, Macmillan, 2003.
- Student's book
- Workbook
- POE, EDGAR ALLAN ***"The Black Cat and Other Stories"***, Penguin Readers, Longman, 1991.
- STEVENSON, ROBERT LUIS ***"Treasure Island"***, Penguin Readers, Longman, 1991.

De consulta:

- BOWEN, T. ***"Inside Teaching"***, Heinemann, 1998.
- OXFORD, R. ***"Language Learning Strategies"***, University of Alabama, Heinle & Heinle Publishers, Thomson
- Learning, 2000.
- NUNAN, DAVID ***"Second Language Teaching and Learning"***, University of Hong Kong, International
- Thomson Publishing Company, Boston, Massachusetts, USA, 2001.
- FREEMAN, DONALD ***"Doing Teaching Research"***, Heinle & Heinle Publishers, Canada, 2000.
- DURANTY, A. & GOODWIN, C. ***"Rethinking Context"***, Cambridge University Press, 1992.
- BAYARDO, Rubens y LACARRIEU, Mónica (Comp.), 1999. ***"La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos"***. Buenos Aires: Ciccus/ La Crujía.
- FREID SCHNITMAN, Dora,1994. ***"Introducción: ciencia, cultura y subjetividad"***, en D. Freid Schnitman (ed.) Nuevos Paradigmas, Cultura y SUBJETIVIDAD, BUENOS AIRES: PAIDÓS, PP. 15-34.
- CANALE, M. & SWAIN, M., 1980. ***"Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing"***. APPLIED LINGUISTICS. 1, 1-47.

ANEXO VIII: *MODELOS DE ACTIVIDADES INTERCULTURALES INCLUIDAS EN EVALUACIONES PARCIALES Y DE PROCESO*

1) EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN EVALUACIÓN PARCIAL: ***UNIT 12***

Landing card

Maria is the winner of Big Brother Uruguay and she is now flying from Montevideo to New York.

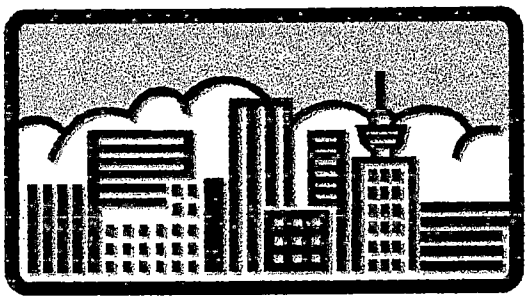
1.a. Read and complete the last part of the following conversations with the words in the box.

'm going	hope to	going to stay	going to fly	would like	going to do

Flight attendant: Excuse me, ma'am. Are you an American citizen?
Maria: No, I'm not. I'm Uruguayan.
Flight attendant: Do you have a visa for the United States?
Maria: Yes, I do.
Flight attendant: Can you complete this card? It's for Immigration.
Maria: All right. Uh, do you have a pen?
Flight attendant: No, I don't. Sorry.

Maria: Excuse me, do you have a pen?
Lola (Another Passenger): Yes, there you go.
Maria: Let's see... Passport number 0112938, American Airlines, Flight number 2200. Ready, thank you.
Lola: Welcome... Er you look so familiar to me. Have we met before? Are you from New York too?

Maria: Well, no. I am from Colonia, which is a small town in Uruguay. But maybe you know me from the Big Brother house.
Lola: Ah, yes! Maria Reyes! You are the girl who won! Now I remember. Well congratulations!
Maria: Thank you. It was very hard.
Lola: And what are you ———————— with the money?
Maria: I ———————— to New York to celebrate my 21st birthday next Monday first, and then I'm ———————— to Paris and to London. I want to visit museums and go to theatres there. Also, I ———————— improve my English!
Lola: Is there anything else you ———————— to do?
Maria: Yes, I'd really like to make lots of new friends.
Lola: Well, I think you will not have any problems. You're a very outgoing girl!
Maria: Maybe you can visit me while I am in New York. I am ————————in a five star hotel on 3455, 5th Avenue!



1.b. Now complete Maria's immigration form below.

U.S. Department of Justice
Immigration and Naturalization Service
Admission Number 3222 c304956 4439

- I – 94 Arrival / Departure Record – Instructions
- This form must be completed by all persons except U.S. citizens, returning resident aliens, aliens with immigrant visas and Canadian citizens visiting or in transit.
- Type or print legibly with pen in ALL CAPITAL LETTERS. Use English.
- Do not write on the back of this form.
- When all the items are completed, present this form to the U.S. Immigration and Naturalization Service Inspector.

1. Family Name	2. Birth Date: dd / mm / yy
3. First (given) name	4. Sex (male or female)
5. Country of citizenship	6. Airline and flight number
7. Country where you live	8. City where you boarded
9. Address while in the United States	
10. City and state	

2. Big Brother

2. a. Describe a person you remember from the Big Brother House in Argentina.
2. b. What is he / she like?

2.c. Do you think he / she fulfilled his / her dreams and desires after he / she left the house?

2. d. What is he / she doing now?
2. e. What do you think about reality shows?
2. f. What is your favourite kind of TV programme? Why?

Evaluación

Serán evaluadas:

- Estrategias de lectura comprensiva general y detallada y analítica.
- Lectura comprensiva. Lectura de formularios.
- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en la unidad (*dreams, desires,* etc.)

- Estructuras aprendidas en la unidad: would like to, hope to, going to.
- Redacción de respuestas que expresen opinión. Uso de estructuras como *I think...*, *In my opinión,...*, etc.
- Comparación de programas televisivos de su país con otros países.
- Apreciación de valores interculturales *positivos* (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y *negativos* (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización) y de fracaso o éxito comunicativo.

2) EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN EVALUACIÓN PARCIAL: ***UNIT 12***

ACROSS CULTURES: CELEBRATIONS

TRADITIONAL CELEBRATIONS

HALLOWEEN

In Medieval times, 31st October was considered to be the last day of summer. It was a time to remember the souls of the dead who were supposed to come and revisit their homes. Nowadays, children go from house to house dressed up as witches, ghosts and monsters, asking for sweets or money and saying "Trick or treat". They mean that if people don't give them anything, they will play a trick on them.

GUY FAWKES NIGHT

In Britain, 5th November commemorates the day that Guy Fawkes was executed in 1605 for trying to blow up the Houses of Parliament and kill James I of England. Before Guy Fawkes Night itself, children make "guys", figures of Guy Fawkes, and collect money in the street for fireworks. On 5th November, they put their Guys on top of large bonfires. Families light fireworks as they stand around the bonfire and eat sausages and potatoes cooked on the fire.

CHRISTMAS DAY

The birth of Christ is remembered on 25th December. Grandparents, aunts, uncles and cousins all meet for a big Christmas dinner of roast turkey and vegetables and then Christmas pudding. People put decorations on Christmas trees and give presents and cards. Children traditionally put up stockings on Christmas Eve for Father Christmas to fill with presents.

1) **Work in groups of three (students *A*, *B* and *C*). Each student reads about a different celebration in Britain and completes that part of the chart.**

	Halloween	Christmas Day	Guy Fawkes Night
Date of celebration			
Reason for celebration			
Special food			
Special activities			

2) Work with the other students in the group. Tell the two other students about the text you read. Listen to the other students and complete the chart.

3) Talk about the traditions in your country or family. You can speak about:

- marriages, religious festivals, funerals and birthdays.
- special food, clothes or presents.
- what you say on each occasion.

4) In which of the celebrations described by your partners or in the leaflet above would you like to participate? Why?

Evaluación

Se evaluarán los siguientes aspectos:

- Estrategias de comunicación oral general y específica de la unidad 12. Descripción, expresión de opiniones, participación en diálogo (ver ejemplo de *guía de evaluación para el docente*).
- Estrategias de lectura comprensiva general y analítica detallada.
- Utilización de vocabulario aprendido en la unidad: traditional wedding, have a party, etc.
- Estructuras aprendidas en la unidad: hope to, would like to, want to, going to.
- Lectura comprensiva: lectura de un folleto descriptivo.
- Comparación de diversas celebraciones de su país con otros países.
- Apreciación de valores interculturales *positivos* (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y *negativos* (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización)
- Reconocimiento del fracaso o éxito comunicativo.

Ejemplo de *guía de evaluación para el docente*

Participation in dialogue

Directions were followed correctly	1	2	3	4
Student was cooperative with partner	1	2	3	4
Student contributed equally	1	2	3	4
1- Exemplary	**2- Mastery**	**3- Approaching mastery**	**4- Little or no effort**	

3) EJEMPLO DE TRABAJO PRÁCTICO: ***UNIDAD 12***

Oh! To see ourselves as others see us.

Introducción

Para lograr una apreciación del valor de los medios de comunicación para la interculturalidad, se evaluará la realización de una actividad de investigación por parte de los alumnos del Nivel I de Inglés Transversal de la UNLaM.

Proyecto

Los alumnos van a hacer un seguimiento de noticias, escritas íntegramente en inglés en los medios de comunicación de la Comunidad Económica Europea. Identificarán las noticias relacionadas con nuestro país y el MERCOSUR y estarán atentos a su evolución. Deben recopilar los detalles más importantes de cada noticia, registrar el nombre del diario y fecha de publicación.

El producto final consistirá (a elegir) en:

a) Una presentación en PowerPoint.
b) Un documento elaborado con un procesador de texto.
c) Un documento en forma de páginas Web. Si lo hacemos de esta forma dejaremos disponible en línea un material para uso de otros estudiantes.

Etapas del proyecto

1. La clase se va a dividir en grupos.
2. Durante una semana, cada grupo va a recopilar información de distintos periódicos que se proporcionan en la sección *Recursos* y va a hacer un seguimiento de diversas noticias. Cada grupo trabajará una sección (por ejemplo: *Política, Economía, Artes y Espectáculos*)
3. Al cabo de una semana, se harán presentaciones en clase del material que se ha recopilado. Aquí se espera que los alumnos incluyan comentarios críticos: opiniones personales, evaluación de la calidad de los artículos, hallazgos de valores interculturales, etc.

Recursos

Los alumnos utilizarán buscadores de información como *Google*, *Altavista*, etc. para acceder a sitios de interés. Se sugiere acceder a los periódicos de mayor tirada como por ejemplo los británicos *Financial Times*, *The Herald*, *The Independent*, *The Sun*, *The Guardian*, *Daily Mirror*.

Evaluación

La nota numérica de este trabajo práctico constituirá una de tres calificaciones parciales.

Se evaluarán los siguientes aspectos:

- Participación de los miembros del grupo en la búsqueda de información, elaboración del trabajo y presentación oral.
- Uso de información relevante y concisa.
- Corrección ortográfica y sintáctica.
- Finalización de las tareas.
- Diseño del documento.
- Claridad y coherencia en la presentación oral.
- Utilización de materiales audiovisuales.
- Utilización de las herramientas informáticas a disposición de los alumnos en la UNLAM.
- Reconocimiento de valores de interculturalidad *positivos* (empatía, credibilidad, simetría, apertura, confianza, etc.) o *negativos* (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación, etc) en el material analizado.

- Reconocimiento de la efectividad o el fracaso comunicativo en el material analizado.
- Propuestas de resolución de posible conflicto intercultural.

Adaptado de ¿Cómo nos ven los hijos de la Gran Bretaña?, *de* Francisco Muñoz de la Peña Castrillo. En www.aulaintercultural.org

4) EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN EVALUACIÓN PARCIAL: ***UNIT 12***

ACROSS CULTURES: MARRIAGES

1) Read this conversation between two British Indian women, Neesha and Menira. They are discussing marriage. Then, answer the questions below.

a) What type of marriage does each one have, an arranged or a love marriage?

_____

b) Was Menira happy with the type of marriage she had?

_____

c) Was Neesha happy with the type of marriage she had?

_____

Menira:	Neesha, you didn't have an arranged marriage, did you?
Neesha:	No. I wanted to marry Simon and my family liked him. What about you?
Menira:	My family chose my husband, but I was very happy. I prefer the idea of an arranged marriage; the man is generally older and the age difference makes marriage more interesting, I think.
Neesha:	I can understand that. There are advantages.
Menira:	Yes. My family knows his family very well so there are no nasty surprises.
Neesha:	True, but I like to make my own decisions. I'm sure Simon's more attractive to me because I chose him, even though he's younger than me!
Menira:	But attraction can change.
Neesha:	**I know, but if I made a mistake, it is my mistake –not my family's mistake. I prefer that. My family usually like such serious people!**

	Simon's got a good sense of humour, he's definitely funnier and less serious than the men in my family.
Menira:	My husband has got a good sense of humour too, but for me kindness is the most important thing. I'm happier this way because he's more understanding than other people I know.
Neesha:	Do you think...

2) Over to you. Answer the following questions with your own ideas.

a) Does *an arranged marriage* have any advantages? If so, which ones? If it doesn't, why not?

_____

_____

_____

_____

b) Does *a love marriage* have any advantages? If so, which ones? If it doesn't, why not?

_____

_____

_____

_____

c) Do people get married in your country? If so, what kind of marriage is typical?

_____

_____

_____

_____

d) What are your expectations as regards marriage?

_____

_____

_____

_____

Evaluación

Serán evaluadas:

- Estrategias de lectura comprensiva general y detallada y analítica.
- Lectura comprensiva: lectura de la trascripción de un diálogo.

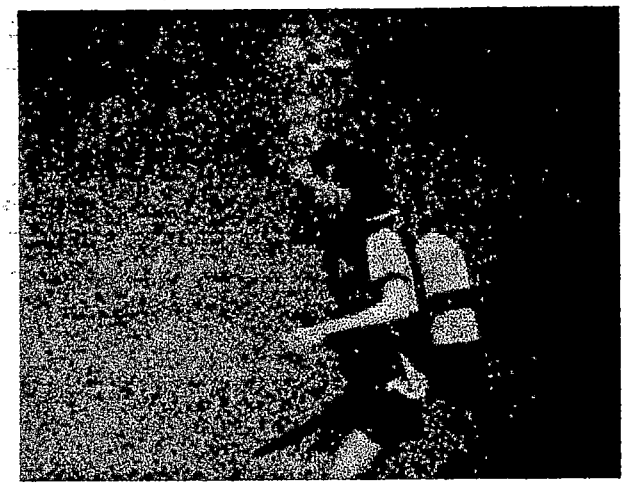
- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en la unidad: traditional wedding, marry, date, honeymoon destination, etc.
- Estructuras aprendidas en la unidad: would like to, hope to, want to.
- Redacción de respuestas que expresen opinión. Uso de estructuras como *I think..., In my opinion..., I'd like to...*, etc.
- Comparación de las costumbres típicas con respecto al matrimonio en su país con las de otros países o culturas.
- Apreciación de valores interculturales *positivos* (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y *negativos* (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización).

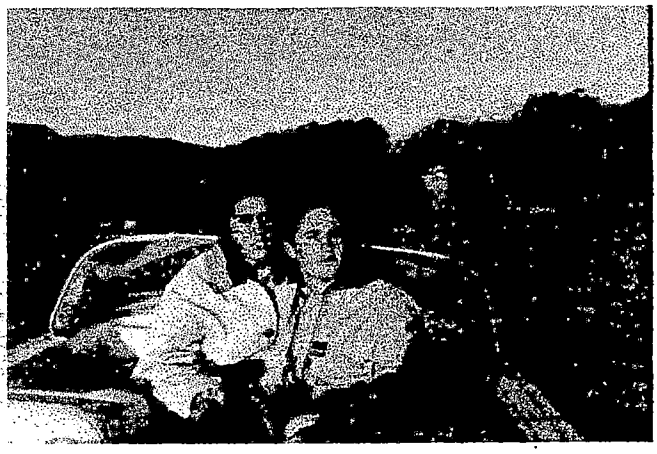
5) EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN EVALUACIÓN PARCIAL: ***UNIT 12***

Oral evaluation

Let's look at some photos!

Look at the following photos and work with your partner:





1. Describe what you can see (people, environment, situation).
2. Do you think the people in the photos have fulfilled their dreams and desires? Why? Why not?
3. What dreams and desires would you like to make true?
4. What dreams and desires do people in your country have in common?

Helpful words: holidays, get married, a new car, scuba-diving, elderly couple, boat, lake, money, a permanent job, honest politicians, economic growth, good salaries, international credibility, etc.

Evaluación

Serán evaluadas:

- Estrategias de comunicación oral general y específica de la unidad 12. Descripción, expresión de opiniones, participación en diálogo (ver ejemplo de *guía de evaluación para el docente*).
- Estructuras aprendidas en la unidad: *would like, going to.*
- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en la unidad (*dreams, desires*, etc.).
- Comparación de valores de éxito o fracaso en su país con otros países.
- Apreciación de valores interculturales positivos (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y negativos (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización) y de fracaso o éxito comunicativo.

Ejemplo de guía de evaluación para el docente

Participation in dialogue

Directions were followed correctly	1	2	3	4
Student was cooperative with partner	1	2	3	4
Student contributed equally	1	2	3	4

1- Exemplary 2- Mastery 3- Approaching mastery 4- Little or no effort

6) EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN EVALUACIÓN PARCIAL: ***UNIT 12***

Reggae time!

We are going to listen to one of Bob Marley's most famous songs. It is called *"Three little birds."*

1.a. Number the lines 1 to 7 while you listen to the song.

Three little birds beside my doorstep	☐
Smiled at the rising sun	☐
Don't worry about a thing	☐
Singing sweet song of melodies pure and true	☐
Rise up this morning	☐
'Cause every little thing's going to be all right	☐

1. b. The singer thinks today's going to be a good day. How does he know?

1. c. What would you do in a good day? Write three sentences using *"I would like to..."*

1. d. Are there any reggae bands in your country? What language(s) do they sing in?

2. a. Now read this biography about Bob Marley and answer the questions below.

Marley; Bob (Robert Nesta) 1945–81 Jamaican singer and songwriter. A reggae artist dedicated to Rastafarism, which is a religious movement started in Jamaica in the 1920s and advocating a return to the African roots to overcome colonial black oppression. Marley achieved worldwide recognition with his group *The Wailers*. Formed in 1965, they made reggae music attractive to a diverse audience with albums such as *Rastaman Vibrations* (1976), *Exodus* (1977), and *Uprising* (1980).

- What was Bob Marley's nationality?
- How old was Bob Marley when he died?
- Why did Rastafarism start in Jamaica?
- Why is Bob Marley so famous?

2. b. Now work with a partner and try to write the biography of a popular Argentinean singer who has had a huge international cultural impact.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Evaluación

Estrategias evaluadas:

- Estrategias de escucha general y detallada.
- Estrategias de lectura comprensiva y analítica.
- Lectura comprensiva.
- Estructuras aprendidas en la unidad: *would like, going to.*
- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en la unidad (*dreams, desires*, etc.).
- Redacción de una biografía. Uso de tiempo pasado simple.
- Comparación de valores culturales musicales de su país con otros países.
- Apreciación de valores interculturales positivos (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y negativos (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización) y de fracaso o éxito comunicativo.

7) EJEMPLO DE ACTIVIDAD EN EVALUACIÓN DE PROCESO: ***UNIT 12***

Game - Tell us about...

HOW TO PLAY

Play the game in small groups. You need a dice and counters.

1) Place your counters on the square marked START and throw the dice.

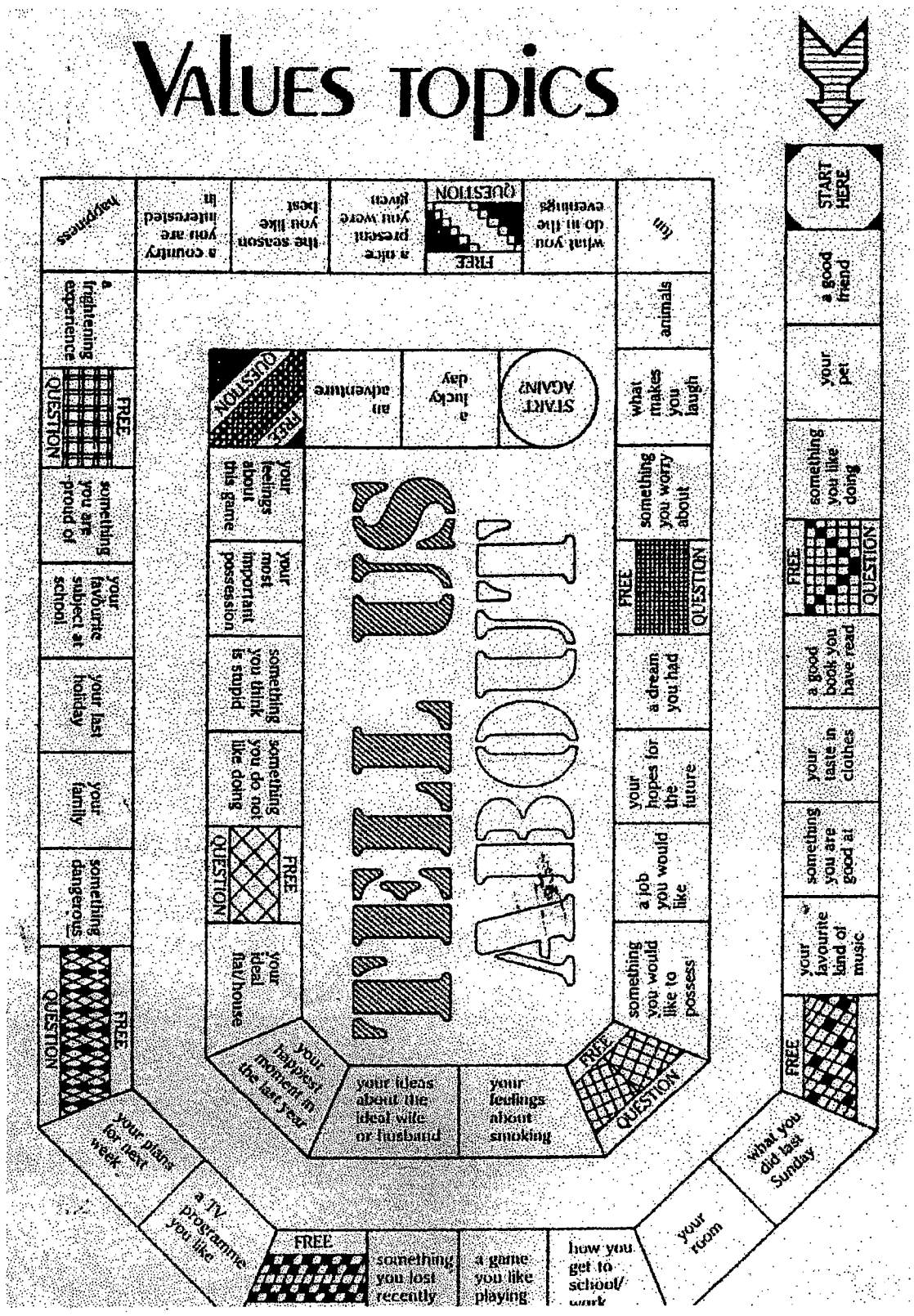
2) The first player to throw a six starts the game.
3) The first player throws the dice and moves their counter along the board according to the number on the dice.
4) Players then play in turns moving round the board.
5) When a player lands on a square which contains a topic, they have to talk about that subject for thirty seconds.
6) When a player lands on a square marked "Free Question", each of the other players asks him or her a question beginning with a question word.
7) If the player has nothing to say or can't talk for the necessary time or can't answer the questions, they are allowed to pass and miss a turn.
8) The game continues until the first player reaches the square marked FINISH.

Evaluación

Serán evaluadas:

- Estrategias de comunicación oral general como reflejo del trabajo realizado hasta el momento.
- Estrategias de comunicación específica de la unidad 12: descripción, expresión de opiniones, narración.
- Estructuras aprendidas en unidades anteriores.
- Estructuras aprendidas en la unidad: *would like*, *going to*, *hope to*, *want to*.
- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en unidades anteriores.
- Comprensión y uso de vocabulario aprendido en la unidad (*dreams*, *desires*, *future plans*, *hopes*, etc.).
- Comparación de valores con respecto a diferentes temas (ideas acerca del esposo o esposa ideal, los deseos para el futuro, un trabajo ideal, etc.) en su país con otros países.
- Apreciación de valores interculturales positivos (empatía, credibilidad, simetría, apertura, efectividad) y negativos (etnocentrismo, estereotipos, asimetría, dominancia, subordinación, discriminación y estigmatización).
- Reconocimiento del fracaso o éxito comunicativo.

Values topics



ANEXO IX

Modelo de Parcial

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
DIRECCIÓN DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA
INGLÉS TRANSVERSAL NIVEL I

NAME AND SURNAME: _____. I.D. CARD NUMBER:
GROUP NUMBER: _____. TEACHER: _____. DATE: _____. MARK: _____

Part A.

TRADITIONAL CELEBRATIONS:

HALLOWEEN

In Medieval times, 31st October was considered to be the last day of summer. It was a time to remember the souls of the dead who were supposed to come and revisit their homes. Nowadays, children go from house to house dressed up as witches, ghosts and monsters, asking for sweets or money and saying "Trick or treat". They mean that if people don't give them anything, they will play a trick on them.

GUY FAWKES NIGHT

In Britain, 5th November commemorates the day that Guy Fawkes was executed in 1605 for trying to blow up the Houses of Parliament and kill James I of England. Before Guy Fawkes Night itself, children make "guys", figures of Guy Fawkes, and collect money in the street for fireworks. On 5th November, they put their Guys on top of large bonfires. Families light fireworks as they stand around the bonfire and eat sausages and potatoes cooked on the fire.

CHRISTMAS DAY

The birth of Christ is remembered on 25th December. Grandparents, aunts, uncles and cousins all meet for a big Christmas dinner of roast turkey and vegetables and then Christmas pudding. People put decorations on Christmas trees and give presents and cards. Children traditionally put up stockings on Christmas Eve for Father Christmas to fill with presents.

1) **Work in groups of three (students A, B and C). Each student reads about a different celebration in Britain and completes that part of the chart.**

	Halloween	Christmas Day	Guy Fawkes Night
Date of celebration			
Reason for celebration			
Special food			
Special activities			

2) **Work with the other students in the group. Tell the two other students about the text you read. Listen to the other students and complete the chart.**

3) **Talk about the traditions in your country or family. You can speak about:**

- marriages, religious festivals, funerals and birthdays.
- special food, clothes or presents.
- what you say on each occasion.

4) In which of the celebrations described by your partners or in the leaflet above would you like to participate? Why?

Part B.
Complete the following conversation.

A: Who's important in your life?
B: My sister is.
A: _____?
B: Her name's Sophie.
A: How old is she?
B: _____.
A: _____?
B: She's a secretary.
A: _____?
B: She lives downtown.
A: _____?
B: Yes, she is. Her husband's name's Paul.
A: _____?
B: Yes, she's got two children.
A: _____?
B: Tom is 4 and Jim is 2.
A: What do you talk about when you see each other?
B: _____.

3) Complete the sentences with an appropriate word from the word-box. There are some extra words.

cooking / twice / are / their / often / is / dance / next to / many / them

☐ I don't like ————.

☐ A: What are your sisters' names? B: ———— names are Brenda and Lucy.

☐ A: How ———— do you go swimming? B: ———— a week.

☐ There ———— some beautiful plants ———— the sofa.

☐ A: How ———— bottles of wine are there in the fridge? B: There're a lot.

☐ A: Do you like tomatoes? B: Yes, I love ————.

4) Put the verbs in brackets in the correct tense.

☐ I usually ———— (have) breakfast at eight o'clock, but today I ———— (have) breakfast at 10.30.

☐ We ———— (see) John the day before yesterday.

☐ They ———— (meet) in 1976.

☐ My daughter ———— (start) school last September. I'm really happy because she ———— (love) it.

☐ Alice ———— (not come) from America. She's from Australia.

☐ Queen Victoria ———— (die) in 1901.

☐ Their son ———— (be) born at two o'clock this morning.

☐ I ———— (not like) the film I saw yesterday.

☐ She ———— (not be) tired, so she ———— (not go) to bed.

CUADRO HORIZONTAL DE DATOS

Descriptor	Nivel 1 Dominio formulario				Nivel 2 Dominio operativo limitado				Nivel 3 Dominio operativo efectivo				Nivel 4 Dominio extenso			
	GE		GC		GE		GC		GE		GC		GE		GC	
	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR	FA	FR
1. Comprende el contenido global del texto.	5	8%	5	8%	15	25%	16	27%	26	43%	27	45%	14	24%	12	20%
2. Identifica información específica requerida.	6	10%	7	11%	14	24%	18	30%	29	48%	25	42%	11	18%	10	17%
3. Expresa con sus palabras la idea del texto.	7	11%	15	25%	18	30%	18	30%	22	37%	17	28%	13	22%	10	17%
4. Incluye vocabulario específico en la respuesta.	7	11%	25	42%	10	17%	15	25%	25	42%	15	25%	18	30%	5	8%
5. Transmite con claridad la información asimilada.	6	10%	14	23%	18	30%	22	37%	23	38%	16	27%	13	22%	8	13%
6. Elabora interpretaciones a partir del mensaje recibido.	6	10%	9	15%	15	25%	19	32%	26	43%	24	40%	13	22%	8	13%
7. Manifiesta abiertamente rasgos culturales propios.	5	8%	30	50%	10	17%	20	33%	28	47%	7	12%	17	28%	3	5%
8. Expresa verbalmente empatía durante la tarea.	5	8%	30	50%	11	18%	20	33%	34	57%	7	12%	10	17%	3	5%
9. Compara distintas expresiones culturales.	5	8%	25	42%	11	18%	20	33%	30	50%	10	17%	14	24%	5	8%
10. Opina sobre otras culturas.	7	11%	20	33%	14	24%	20	33%	27	45%	15	25%	12	20%	5	8%

ANEXO X:

Modelos de trabajos interculturales de alumnos de Inglés Transversal Nivel I – UNLaM

Universidad Nacional de La Matanza

Facultad de Ciencias Económicas

Inglés Transversal

"Trabajo Práctico de Interculturalidad"

Profesora: Konicki Bárbara

Alumna: Pizzolitto Natalia

DNI: 31931083

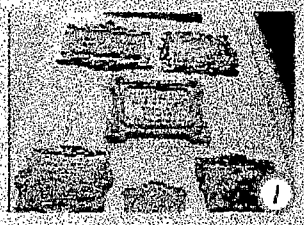
Año: 2005

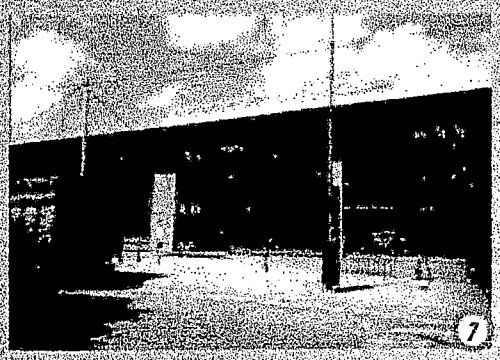
Procesos inmigratorios

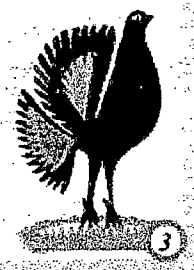
En esta página y las siguientes se abordan procesos nacionales que tuvieron su correlato en el partido.

ASENTAMIENTO DE INMIGRANTES
Provenientes de:
1- Países de Europa
2- Países limítrofes

Colectividad eslovena
1-Placa en la catedral
2-Stand de la colectividad en Plaza San Justo (2003)





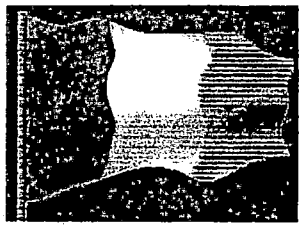


3-Artesanía polaca en papel glasé
4- Virgen de Czestochowa
5-6 Stand de Salamanca y una de sus comidas típicas

7-Supermercado nombrando región de origen: Cochabamba en V. Celina (2003)
8-Fiesta religiosa de la colectividad boliviana en Villa Celina (2002)

El partido registra importante presencia de italianos, españoles y portugueses entre los que provienen de Europa y de bolivianos, paraguayos, peruanos y uruguayos desde Latinoamérica.

Copyright 2004 - ISBN 987-43-7804-8



CULTURE:

Tarantella is a traditional Italian formal dance; it takes its name from the city of Tarento. It's interpreted by couples of dancers and presents a characteristic melody that alters major and minor made while it increases its speed. The Tarantella is a popular music of rural celebrations, also used in weddings and public events; often it's interpreted by combinations of instruments.

BUILDINGS:

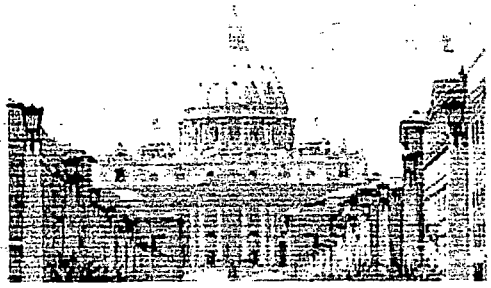
Venezia is one of the tourist cities most famous in the word, besides of being the principal part of the Adriatic sea. It's divide in more of a hundred of islands; this city is well known by it's channels that, in some zones, replace the streets. The Venezians use gondolas, narrow and long boats guided by a peddler.

TRADITIONAL FOOD:

Pasta is the basic aliment of Italian diet. Pasta is accompanied for an full selection of sauces, from the bolognese to others of salmon and champignons. Italians eat fish and a big variety of meat and sausages, like ham, calf and salami. Cheese is also very popular. The style of the pizzas change from a region to another. A typical food consist of three dishes, but when there are invited or when it's in a restaurant, it's normal to start with an aperitif, straight of a plat of pasta, another of meat or fish, and a dessert or some cheese. The salad is served often after the principal dish. Italy used to accompany the meals with wine.
A good meal is important to the Italians, and used to be especially where there are invited slow. On the weekends, families pass the hours at the table together.

Woodfin Camp and Associates, Inc./Jonathan Blair

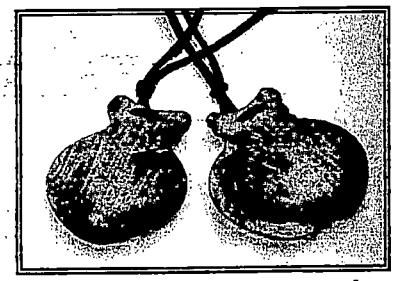
FESTIVALS OR RELIGIOUS CELEBRATIONS:



The predominant religious is catholic, professed for there of the 80 % of de population. Religion has fulfilled traditionally a big role in the Italian society. Big part of the history and culture of Italy is centered in the Pope. The churches occupy a central place in the rural an urban communities. The church of "Santa Maria la Mayor" its ubicated in Como, in the North of Italy.

Source: "Breve Historia en Imágenes del Partido de La Matanza", Archivo Documental, Biografía e Investigación. Junta de Estudios Históricos, Geográficos y estadísticos de la Universidad Nacional de La Matanza (2004), ISBN –987- 43-7804-2

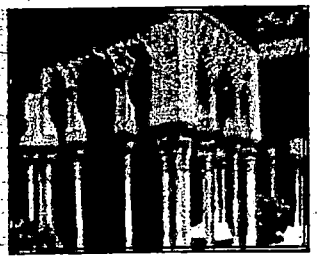
Now, complete your own history through images.



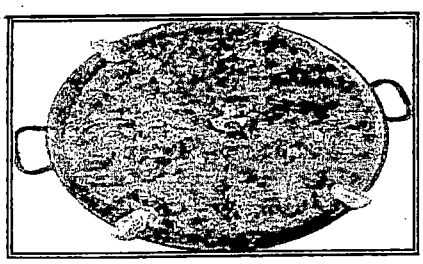
1- Art & Culture: castanets craft made of wood and leather strigs.

Settlement of immigrants coming from:

- Spain
- Italy
- Israel



2- Buildings & Institutions: The lion`s courtyard in granada, an old church.



3- Traditional food: A paella , made with rice, tomato, garlic, onions pork meat, clams and mussels

4- Community festivals or religious celebrations: the "tomatina", a festival to celebrate the exeedent of tomato`s harvest.

Enfoques

DEL PAÍS & DEL MUNDO

La entrevista
Monseñor Justo Laguna afirma que "el preservativo es un mal menor" y critica a Kirchner por "su falta de diálogo".
Página 6

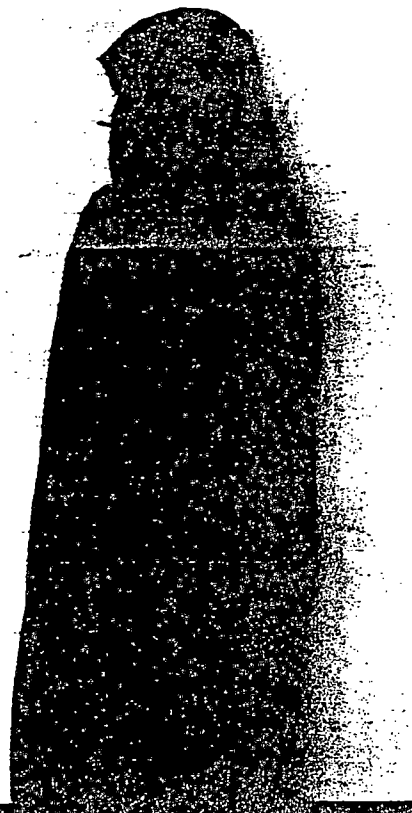
Tucumán
Se cumplen 30 años del comienzo del Operativo Independencia, con el cual el Ejército combatió a la guerrilla en 1975.
Página 3

Otros temas
Barbarie católica sin límites, por Adriana Schettini
Página 2
Acechanzas de la celebración mortuoria, por Orlando Barone
Página 2

LOS DESAFÍOS DEL TERROR

El asesinato del cineasta Teo Van Gogh en Holanda y las amenazas contra artistas que critican la cultura islámica avivaron los peores fantasmas que despertó el terrorismo global. Con fundamentalistas capaces de actuar en cualquier parte del mundo y ciudadanos atenazados por el miedo a las minorías de inmigrantes, en Europa ya muchos se preguntan cómo hacer para que la violencia no acabe con el ideal de las sociedades multiétnicas Por Juana Libedinsky

MULTICULTURALISMO
¿Sueño o pesadilla?



LONDRES

El asesinato del cineasta holandés Teo Van Gogh, acribillado a tiros y apuñalado en noviembre pasado por un joven islámico mientras andaba en bicicleta por los parques de Amsterdam, parece haber puesto a prueba a los holandeses, siempre reconocidos por su respeto a la diversidad y su defensa de la libertad y los derechos civiles. Aunque ya en 2002 había sido asesinado el líder populista Pym Fortuyn, que había planteado los problemas de integración de las nuevos grupos inmigrantes, la muerte de Teo Van Gogh parece haber marcado un punto de inflexión. Y sus secuelas siguen asomando: "Submission" ("Sumisión"), la película que Van Gogh había filmado antes de morir y en la que se criticaba la condición de la mujer en el mundo islámico, acaba de ser retirada del principal festival cinematográfico de Holanda, en Rotterdam, después de que el productor del film recibiera amenazas de muerte. En la misma semana, el pintor marroquí-holandés Rachid Ben Ali, que desde enero exponía en el Museo de Arte Moderno de Amsterdam una obra crítica sobre la violencia de los militantes islámicos, decidió ocultarse y vivir alejado de su casa y su atelier tras haber recibido amenazas.

La violencia ha generado temor y el temor, cambios preocupantes. A fin del año pasado, cuando aún no se conocía con certeza la identidad del asesino de Teo Van Gogh, la televisión holandesa mostró la imagen de la persona a la que la policía se refería como "Mohammed B", el presunto asesino del cineasta. Ese detalle fue de por sí revelador: por primera vez en la historia holandesa la TV mostraba la cara de un sospechoso antes de que fuera declarado culpable por la justicia.

Para cualquiera que viva en Europa, un pasaje barato y un máximo de dos horas de vuelo eran la garantía de llegar fácilmente al único lugar donde se podía ver a un skinhead abrazado a un hare-krishna compartiendo por las calles de Amsterdam magdalenas con marihuana picada. Donde la reina tradicionalmente paseaba en bicicleta sin ser molestada. Y donde los inmigrantes de las ex colonias parecían asimilados.

Dos asesinatos y varias amenazas más tarde, Holanda ya se parece al resto de Europa. Con fundamentalistas islámicos con capacidad de actuar en cualquier parte del mundo y ciudadanos que empiezan a modificar sus conductas sociales y políticas atenazados por el miedo a las minorías de inmigrantes, muchos, en Holanda y en el resto de Europa, ya se están preguntando cómo hacer para que el sueño de la convivencia multicultural no termine siendo una pesadilla.

La actual atmósfera en el

Continúa en la Pág. 4, Col. 1

El imperativo de la convivencia

Sólo podremos vivir juntos si comprendemos que las diferencias culturales son el recurso mediante el cual el género humano se afirma como tal
Por Santiago Kovadloff

De Babel huyeron los hombres al no poder tolerar las diferencias culturales que estallaron entre ellos. Esas diferencias terminaron con una unidad monolítica y la indiscriminación personal en las que hasta allí habían vivido. Hoy, como en aquel ayer pretérito, volvemos a enfrentarnos con los padecimientos de Babel. Sólo que esta vez ya es tarde para dispersarnos. La globalización nos impone el imperativo de la convivencia. ¿Pero sabremos hacerlo sin renunciar a nuestras particularidades ni obligar a otros a renunciar a las suyas? ¿O trataremos de sobrevivir expulsando de nuestra casa a todo aquel que con su sola presencia nos perturbe, recordándolos con ella que hay otras maneras de ser además de la que nos atribulimos? La respuesta apropiada, a mi entender, no puede alcanzarse si no se toma en cuenta la casa. La casa, en este caso, es cada nación. Dentro de

Continúa en la Pág. 4, Col. 4

FOTO EFE/NOTIMEX/AFP, DIBUJO SCHAWINSKY

238

¿Sueño o pesadilla?

MULTICULTURALISMO

Continuación de la Pág.1

continente ha provocado un sentimiento de solidaridad del otro lado del Atlántico. Durante los últimos meses, algunos de los principales intelectuales americanos han señalado que el islamismo militante representa una creciente amenaza para Europa occidental, lo que evidentemente podría obstaculizar la integración pacífica de las nuevas sociedades. El problema tiene particular relevancia, máxime si se tiene en cuenta la predicción de Bernard Lewis, especialista en Medio Oriente de la Universidad de Princeton: "Las tendencias demográficas muestran que para fin de siglo Europa ya formará parte del norte árabe de Africa, el Magreb".

Nueva inmigración

Por supuesto, la historia de la inmigración no es nueva para Europa, y Holanda, en particular, era considerada uno de los casos más exitosos de asimilación. Sin embargo, parece haber diferencias en la forma en que son percibidos los viejos inmigrantes de las colonias y los nuevos inmigrantes, principalmente musulmanes. "Los primeros –explicó a LA NACION Edwin Bakker, experto en terrorismo del Instituto Holandés de Relaciones Internacionales de La Haya– se han vuelto parte del 'nosotros'; los segundos, para muchos, todavía son 'ellos'".

Michael Bond, director del centro de estudios latinoamericanos de la Universidad de Amsterdam, explica esa diferencia en otros términos: "Hoy, la 'amenaza' de los inmigrantes musulmanes está atada a acontecimientos de escala mundial, como la guerra en Irak y el conflicto entre israelíes y palestinos. Por otra parte, el fundamentalismo islámico es un movimiento trasnacional, que les da a los inmigrantes musulmanes insatisfechos una ideología prefabricada de resistencia e identidad", dijo.

Siempre polémico, Francis Fukuyama abre otro debate: si se ha llegado a esta situación de malestar y desconcierto, dice, es también porque los europeos han evitado discutir la amenaza del fundamentalismo islámico interno debido a una "asfixiante corrección política". En la misma línea razona Nahum Megged, catedrático de la Universidad Hebrea de Jerusalém y especialista en religiones comparadas: "Europa, temerosa de sus minorías islámicas crecientes y preocupada por intereses económicos en el mundo árabe, trata de no ver lo que está en juego; los Estados Unidos, afectados por esta lucha y sin las ataduras de Europa, son más radicales en su guerra contra el islam fundamentalista, adoptando a veces una verdadera postura cruzada", dijo a LA NACION.

Lo cierto es que sucesos como el del cineasta Van Gogh están cambiando el debate en el Viejo Continente. Es cada vez más común que los partidos políticos tradicionales de Europa llamen a tomar medidas más duras contra el fundamentalismo islámico y que pongan un énfasis más agresivo en los valores liberales de Occidente. Estas demandas han sido oídas en todos los estados Europeos con poblaciones musulmanas significativas –incluidos Gran Bretaña, Francia y Alemania–, pero, sobre todo, en los Países Bajos.

Después del asesinato de Van Gogh –quien había enfurecido a los musulmanes al proyectar imágenes de versos del Corán escritos sobre una mujer desnuda y asociar a los fieles con el bestialismo–, existe un acuerdo de base respecto a que algún límite a la expresión combustible debe ser definido. Dónde poner esos límites y qué hacer con aquéllos que no lo respetan son todavía temas controvertidos.

Algunos políticos arguyen que la sensibilidad musulmana debería protegerse reforzando las leyes contra la blasfemia, pero otros responden que una ley más dura contra la blasfemia iría en la dirección contraria. "No hay forma de dejar contentos a los musulmanes radicales –dice un académico citado por *The Economist*–. Si uno toma esa ruta, terminará prohibiendo la venta de alcohol en los supermercados".

Convivir, el gran desafío

¿Es posible, entonces, la coexistencia pacífica? Salim Yaqub, profesor de historia de la Universidad de Chicago y especialista en la relación entre los Estados Unidos y el mundo musulmán, asegura que sí. "Pero siempre y cuando el fundamentalismo no se convierta en la posición dominante dentro de los musulmanes (o de los judíos o cristianos, para el caso) y siempre que haya un reconocimiento suficiente de las legítimas aspiraciones políticas de los demás", dijo. Yaqub marca diferencias entre Europa y los Estados Unidos. "En general –dice–, los europeos han sabido respetar la aspiraciones políticas de los árabes y musulmanes en Medio Oriente, pero no han tenido siempre igual predisposición para hacer que éstos se sintieran bienvenidos en sus países. Los americanos, por el contrario, son menos respetuosos de las aspiraciones políticas de los árabes y musulmanes en sus países de origen, pero han estado más dispuestos a integrarlos en la sociedad americana. Una ley que prohibiera el velo sería inconcebible en los Estados Unidos", señaló.

Monja durante los años 60 y hoy mundialmente reconocida por su trabajo sobre historia de las religiones, Karen Armstrong se atreve a dar una vuelta de tuerca a la cuestión al plantear la necesidad de no ofender a quienes podrían ser aliados de lujo en la lucha contra el terrorismo. En efecto, la autora de *Los orígenes del fundamentalismo en el judaísmo, el cristianismo y el Islam* (Tusquets), recientemente publicado en la Argentina, recuerda: "En Estados Unidos, los musulmanes estaban decididos a crear un islamismo norteamericano fuerte y vibrante y, antes del 11 de septiembre, se solía decir que era más fácil ser musulmán en Estados Unidos que en Iraq, Afganistán, Arabia Saudita o los territorios palestinos. Los musulmanes, incluso, señalaban las profundas similitudes entre la constitución americana y los principios islámicos. Pero es tanto lo que han sufrido después del 11-S a manos de la seguridad draconiana de los Estados

Unidos y con el prejuicio social imperante que ya no se sienten en casa en el país. La mayor parte de las personas, en este caso, los musulmanes, están en contra del terror. Si eso se olvida, se allenará a quienes serían los mejores aliados en una guerra contra el terror global, y entonces sí ya no habrá esperanzas. Por eso Estados Unidos está en peligro de perder su principal aliado, su arma más poderosa en la llamada guerra contra el terror".

En diálogo con LA NACION, Armstrong recordó que durante el momento más álgido del terrorismo del IRA, ella era una católica practicante que vivía en Inglaterra. "Nadie me preguntaba si yo era una católica 'moderada'; nadie llamó a las bombas "terrorismo cristiano"; el arzobispo de Westminster no era requerido continuamente para aparecer en la televisión después de cada atrocidad con el fin de señalar que "el catolicismo condena a la violencia". Tampoco los irlandeses eran atacados. Todo el mundo sabía que el terrorismo estaba inspirado en el nacionalismo extremo, no por el cristianismo ni el catolicismo. El problema es que la mayor parte de la gente es tan ignorante sobre el Islam que no hace esta distinción clara entre el terrorismo, que es una nueva forma extrema de nacionalismo y anticolonialismo, y la herencia cultural y religiosa general de la mayor parte de los musulmanes", señaló.

Sin embargo, así como hay coincidencias en la necesidad de no confundir islam con terrorismo, y en revisar la forma en que se ha llevado adelante la integración de los inmigrantes, también hay coincidencias en que las comunidades musulmanas tienen que colaborar. Edwin Bakker pone el énfasis en el importante papel que aquéllas tienen para jugar en este asunto: "Ellos pueden y deben mostrar a los no musulmanes que los fundamentalistas son una minoría pequeña. En Holanda, a pocos meses del asesinato de Van Gogh, parece haber un mayor lugar para este mensaje", dijo Bakker.

También Megged, desde Jerusalem, apunta en ese sentido: "El único camino salvador sería el diálogo, tratar de llegar a los grupos y dirigentes islámicos tolerantes, para que ellos hagan escuchar su voz y no dejen que la otra boca, la que declara la mortal guerra sacra, sea la única que se hace oír".

La gran pregunta que queda entonces es cómo incrementar la seguridad de la población sin que eso signifique poner en riesgo a las personas inocentes de las minorías que son vistas como sospechosas.

"Obviamente –señaló Yaqub– las agencias de seguridad deben mantener el foco en los comportamientos sospechosos, no en los orígenes étnicos. Pero es también fundamental que los miembros de las comunidades étnicas mismas cooperen con las autoridades informando de cualquier actividad sospechosa que ocurra en su seno. Es importante que se entienda que esto no quiere decir descuidar la seguridad. Es más, las nuevas ideas del gobierno para luchar contra el terrorismo enfatizan la necesidad de hacer algo respecto a la discriminación para evitar una mayor radicalización. Aún así, va a ser difícil deconstruir estereotipos negativos que básicamente dicen 'Islam es terrorismo'".

Sin embargo, España y Francia aparecen mejor encaminadas a los ojos de los especialistas.

Sin duda, puede verse como un buen síntoma de madurez de la sociedad española el hecho de que, aunque los autores materiales de los atentados del 11-M fueron en su inmensa mayoría de origen magrebí, eso no haya despertado una ola de xenofobia en España. Así lo destaca Cayetana Alvarez de Toledo, editorialista del diario El Mundo. "Las explicaciones son variadas –dijo a LA NACION– y pueden ir desde la madurez de la sociedad española, hasta la responsabilidad de los gobernantes y los medios de comunicación, que se han cuidado mucho de vincular el problema que supone la inmigración masiva de personas de religión musulmana a lo que es el terrorismo. Y tal vez haya incidido también el que España, desafortunadamente, tenga una larga trayectoria de terrorismo interno, de violencia a manos del grupo separatista ETA, lo que hace que la asociación terrorismo-inmigración no se haga aquí como en otros países."

En cuanto a Francia, su política de asimilación es vista por muchos expertos como el ejemplo a imitar. Es el caso de Bakker, el especialista holandés que, desde su lugar en La Haya, destaca: "Prefiero el modelo francés, en el que todos los habitantes son ante todo parte del Estado francés, y no de un grupo en particular (sea este musulmán, católico, socialista, etc.)".

El mejor ejemplo de esa política puede verse en las recientes declaraciones de Nicolás Sarkozy, ex ministro de Interior y actual rival político de Chirac, quien dijo que algún tipo de acción afirmativa era necesaria para financiar mezquitas a través del Estado con el objetivo de crear un islam en versión francaise. "Es demasiado tarde para empezar a hacerse preguntas respecto al tema de la compatibilidad. Me guste o no, el islam es la segunda religión de Francia. Así que hay que integrarla haciéndola francesa", declaró.

Bakker es de los que aplauden este tipo de iniciativas. "Hay que ser muy críticos del término multiculturalismo. ¿Queremos un país o una sociedad donde hay muchas culturas pero esas culturas no se entienden ni se respetan a sí mismas? Ese era el caso en los Países Bajos. Creo que es el momento de enfocarnos más en los cuestiones que unen a los diferentes grupos e individuos y dejar de pensar en términos de distintos colectivos", afirmó.

"Un multiculturalismo que presupone un compromiso compartido por la democracia, respeto mutuo, libertad de expresión, libertad religiosa y una separación de Estado e Iglesia ciertamente puede funcionar", reflexiona Yaqub. Si bien de distintas maneras algunos de los valores mencionados ahora están en peligro, yo creo que tal "multiculturalismo suave" ha funcionado razonablemente bien en los Estados Unidos por la últimas dos o tres décadas".

Según el sociólogo polaco Zygmunt Bauman, todo dependerá de qué entendamos por multiculturalismo en los próximos años: tolerancia o solidaridad. "Tolerancia –reflexionó, en diálogo con LA NACION– significa, en última instancia, algo así como 'no me gusta tu forma de vida, pero supongo que es la que te merecés como persona inferior'. Solidaridad, por el contrario, alude a una predisposición por aprender pero también la voluntad de discutir, criticar y pelearnos a raíz del respeto por nuestra humanidad compartida. La tolerancia no lleva a ninguna parte –concluyó el celebrado autor de *Modernidad líquida*–. Sólo la solidaridad es la oportunidad de que logremos la *allgemeine Vereinigung der Menschheit*, la unión de la humanidad que Kant imaginó hace más de dos siglos como el futuro del planeta más deseable, y también, inevitable".

© La Nacion

El imperativo de convivir

Continuación de la Pág. 1

ella debe haber lugar para todos los que, disponiéndose a habitarla, sepan atenerse a las normas que hicieron posible su construcción y permiten su preservación. Volver a Babel –el Babel monolítico y unidimensional– es algo que ya no está a nuestro alcance. Queda, para quienes se identifiquen con el desprecio, la hipótesis del exterminio. Según esa hipótesis, todo el que no acate la palabra oficial que obliga a prescindir de la propia singularidad debe ser barrido del escenario. Los nazis obraron así. ¿Será el turno, ahora, de expurgar a Europa y los Estados Unidos de los musulmanes?

Hay, se dice, una diferencia. Según el contundente Francis Fukuyama, "los europeos están internamente amenazados por el islam radicalizado de una forma mucho más severa de la que lo están los americanos en términos de una amenaza exterior". De acuerdo. Los americanos han sabido asimilar mejor que los europeos a las minorías extranjeras. Pero cuidado: al islam radicalizado no lo integran ni mucho menos las mayorías musulmanas. Y ello vale incluso para los musulmanes que se han afincado y nacido en Europa, aunque Oriana Fallaci arda en deseos de arrojarlos al mar. Lo recuerdo porque hoy vemos extenderse más y más la credibilidad pública de quienes proponen, sin que les tiemble el pulso, la equivalencia entre terrorismo y cultura islámica. Estamos, con ello, a un paso del pensamiento maniqueo, si es que ya no nos hemos zambullido en él. Y a ese pensamiento maniqueo hay que denunciarlo. Empecemos, pues, por lo indudable: hay fundamentalistas islámicos. Nos adeudan cada día más vidas. Los argentinos también estamos entre

> "Hay fundamentalistas islámicos. Nos adeudan cada día más vidas. Pero eso no significa que el islam sea fundamentalista"

los afectados por su acciones criminales. Pero eso no significa que el islam sea fundamentalista. Hay judíos extremistas y cristianos fanáticos y ello no implica que el judaísmo y el cristianismo agoten su naturaleza en lo que esos judíos y esos cristianos han hecho de sí mismos. El riesgo, la antesala del infierno, empieza donde se olvidan los matices. Cuando se asegura que no los hay, que no los puede haber. Me parece indiscutible que los valores democráticos de Occidente están amenazados por el terrorismo islámico. Pero también lo están por la ceguera del propio Occidente. Por la decadencia de Occidente.

Parte de esa decadencia se manifiesta, asimismo, en esta pujante repugnancia por las diferencias: ella reduce el alcance del multiculturalismo a una orgía de diversidades en desenfrenada expansión. A mi juicio, se trata de una visión mezquina. Es más que peligroso creer que la lucha se ha entablado entre Occidente y el mundo islámico. Se ha entablado, eso sí, entre las democracias de Occidente y el fundamentalismo islámico profesado por minorías activísimas y altamente capacitadas.

Si esas democracias aspiran a seguir siéndolo, deberán aceptar el reto que les formula la historia, afirmando la defensa de sus convicciones sin retroceder en el ejercicio diario de las mismas. Y ello sin dejar de empeñarse en impedir que a las mayorías islámicas se las asfixie mediante ese diagnóstico brutal que hoy pretende asimilarlas al fanatismo. No olvidemos lo que bien se sabe y poco se repite. Que las mayorías musulmanas están en contra del terrorismo.

El mensaje islámico

Los dirigentes musulmanes moderados abundan. Deben ser reconocidos y reivindicados como tales. Y convocados una y otra vez a manifestarse abiertamente a favor de la convivencia pacífica entre las culturas. Ni el ultranacionalismo ni la siembra de la intolerancia son rasgos distintivos de la cultura islámica. La exaltación de la muerte propia y ajena por vía de la violencia no constituye de ninguna manera el núcleo del mensaje islámico.

Quienes entre los musulmanes sostienen lo contrario no son sino una minoría enceguecida por el odio y dispuesta a todo para imponerse. Y a fin de hacer pasar por válido lo que no lo es, cuentan con la formidable ignorancia occidental en materia de cultura musulmana; ignorancia que induce a incurrir en generalizaciones no menos nefastas que las que Occidente pretende combatir.

De manera que no es al multiculturalismo a lo que debe renunciarse sino a un modo empobrecedor de concebirlo. Y ese modo es el que aspira a disolver la unidad del Estado en favor de la diversidad sin restricciones de las culturas. Tampoco es tolerancia lo que demanda la diversidad cultural. La tolerancia, cuando no es indiferencia, es una forma velada del desprecio.

Como bien ha dicho Zygmunt Bauman, lo que exige la diversidad cultural para florecer equilibradamente es solidaridad. Y solidarios únicamente pueden llegar a serlo quienes se reconozcan, en primer término, como parte de una misma humanidad. De una humanidad común convalidada como tal por las singularidades que hacen de cada cual quién es. En este caso, la diversidad pasa a ser la garantía del parentesco, esencial entre los hombres, en desmedro de la suspicacia y la hostilidad que las diferencias suelen generar.

Afirmarnos como seres planetarios para reivindicar desde allí nuestra legítima singularidad cultural es el gran desafío de

> "Las mayorías musulmanas están en contra del terrorismo. Los dirigentes musulmanes moderados abundan. Deben ser reconocidos y reivindicados como tales"

nuestro tiempo. Pero, a la vez, ese desafío nos exige redescubrir nuestra singularidad cultural como la forma que en nosotros toma la pertenencia a una especie común. Educarse para la convivencia mundial sólo será posible si comprendemos que las especificidades culturales son el recurso mediante el cual el género humano se afirma como tal. Somos quienes somos y no es sino siendo quienes somos como podemos formar parte del único conjunto material y espiritualmente factible: el que integre las diferencias en vez de disolverlas. Y ese esfuerzo integrador debe ser, por antonomasia, el de los Estados auténticamente democráticos. Lejos de la siniestra uniformidad y de la universalidad abstracta que en su momento alentó la Unión Soviética, los Estados cabalmente democráticos no deben renunciar al multiculturalismo sino abonar con él su propia fortaleza.

A cambio del pluralismo que no pueden dejar de ofertar sin contradecirse, requieren, con toda justicia, que las minorías que de ellos forman parte acaten las premisas que dan identidad a esos Estados como comunidades nacionales. Se trata de un principio de reciprocidad indispensable. Aceptarlo es la mejor manera de combatir el prejuicio tan extendido que induce en la actualidad a creer que mil doscientos millones de musulmanes pueden ser catalogados como equivalentes a unos pocos que han sacralizado el asesinato como recurso de expresión política.

© La Nacion

239

Universidad Nacional de La Matanza
Secretaría Académica
Centro de Registraciones Académicas

San Justo, 09 de junio de 2005

SR SECRETARIO
DR. Jorge L. NARVAEZ
S / D

Informo a Ud. lo solicitado por la Prof. Graciela Malevini respecto de la situación de los alumnos extranjeros de nuestra Universidad.

Total de alumnos activos **19368 (al 01/09/2004)**

Total de alumnos extranjeros **395**

Composición matrícula extranjeros

	Total	Femeninos	Masculinos
Alemania	12	8	4
Australia	1	1	
Bolivia	110	49	61
Brasil	9	4	5
Canadá	1		1
Chile	15	9	6
Colombia	5	3	2
Corea	2		2
Ecuador	4	2	2
Escandinavia	1		1
España	13	6	7
Estados Unidos	3	2	2
Filipinas	1		1
Francia	3	2	1
Gran Bretaña	2	1	1
Italia	14	11	3
México	1	1	
Paraguay	87	51	36
Perú	28	14	14
Polonia	1	1	
Rusia	4	2	2
Taiwán	1		1
Ucrania	5	2	3
Uruguay	62	39	23
Venezuela	10	5	5
Totales	395	214	181

Sin otro particular, lo saludo atentamente

Universidad Nacional de La Matanza
Secretaría Académica

San Justo, 17 de junio de 2005.-

Sra. Profesora
Lic. Graciela Malevini
SD

Me dirijo a Ud. en respuesta a su nota de fecha 8 de junio, en la cual solicitaba información de la población total de extranjeros en la Universidad.

Se adjunta la nota remitida a esta Secretaría, del Centro de Registraciones Académicas.-

Sin otro particular, saludo a Ud. atentamente.-

U.N.L.M.
Reg. Agente.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA
SECRETARIA ACADEMICA
29/06

Dr. JORGE LUIS NARVÁEZ
SECRETARIO ACADEMICO
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

242

Primeras escuelas bilingües en zonas de límites

GENTILEZA MINISTERIO DE EDUCACION

Los alumnos de una de las escuelas de frontera bilingüe, con todas las expectativas del primer día de clase

La Argentina y Brasil se unen en una frontera educativa

Se intercambiarán docentes y habrá contenidos comunes

Por Silvina Premat
Enviada Especial

BERNARDO DE IRIGOYEN, Misiones.– De la misma forma que ayer se mezclaron las banderas brasileñas y argentinas, durante la inauguración de las dos primeras escuelas públicas bilingües en zonas de frontera, se confunden en esta ciudad las palabras del portugués y del español, en un híbrido que aquí todos parecen entender sin problemas: el *portuñol*.

Y de la misma forma que la frontera entre Brasil y la Argentina está indicada en esta ciudad por pequeños monolitos dispuestos a la vera de una calle, también son imprecisos los límites entre los idiomas de ambos países.

A acercar las distancias y promover la integración entre ambos países apunta la apertura de cuatro escuelas bilingües –dos de cada lado de la frontera– concretada ayer por los ministros de Educación: el argentino Daniel Filmus y el brasileño Tarso Genro.

"Los que vienen a nuestra escuela podrán diferenciar ahora los dos idiomas y aprenderlos bien", dijo a La Nacion Andrea Farías, maestra de uno de los tres grupos de primer grado de la Escuela de Frontera N° 604 Juan Carlos Leonetti, que a partir del lunes comenzarán a estudiar en sendas lenguas.

Este establecimiento de jornada completa, fundado en 1909 y al que asisten 430 alumnos, se convirtió en la primera Escuela Bilingüe Intercultural en la que, como experiencia piloto, los 90 alumnos de primer grado tendrán todos los martes y jueves tres horas de clase con docentes brasileños.

Los mismos días, las maestras argentinas de primer grado irán a dar clases a la Escuela Theodoretto de la ciudad brasileña de Dionisio Cerqueira, cuya traza urbana está entremezclada con la de Bernardo de Irigoyen, en lo que se conoce como frontera seca, porque es el único tramo del límite entre Brasil y la Argentina que no está dividido por ríos.

Ambas escuelas son las dos primeras que participan del programa Modelo de Enseñanza Común en Escuelas de Zonas de Frontera. En los próximos días se sumarán la N° 667 Vicente Verón, de Paso de los Libres, en Corrientes, y un establecimiento brasileño de Uruguayana.

Además de la enseñanza del idioma, compartirán en el aula temas vinculados con la historia de la región, la geografía y la literatura, y harán los actos escolares en forma conjunta.

"Si esta experiencia piloto tiene éxito, lo extenderemos a ciclos superiores y a otras escuelas", prometió el ministro de Educación, Daniel Filmus, tras el acto de inauguración, que no se hizo en el establecimiento escolar sino a unas pocas cuadras, en suelo brasileño.

El escenario y las sillas estaban prolijamente dispuestas sobre la calle. En el fondo, del lado argentino, los carteles de propaganda política del gobernador de Misiones, Carlos Rovira, casi impedían disfrutar el lugar en el que la selva se integra con las sierras. "Este es un día histórico. Vinimos a legitimar al *portuñol* con la mejor arma: la educación", dijo Rovira.

Para los chicos argentinos, aprender portugués puede facilitarles la vida cotidiana. "Si lo hablamos bien podemos entender más cuando vamos a hacer las compras o cuando miramos la televisión", contó a La Nación Daiana Fernández, de 12 años.

"Nosotros entendemos bien el brasileño pero ellos no nos entienden el castellano", agregó su amiga Sandra González, de 13 años. Yessina Boschetti, profesora de nivel inicial, está convencida, como sus compañeras docentes, que "acá todo se mezcla, menos el fútbol".