

Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo

Elisabet Areizaga

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Este artículo intenta explicar las tendencias actuales y los retos ante los que se encuentra la enseñanza del componente cultural, dentro de la enseñanza de lenguas. Las propuestas más relevantes de los últimos años apuntan hacia un enfoque formativo que rechaza enseñar cultura como información y propone como objetivo la formación de una competencia comunicativa intercultural, necesaria para relacionarse con la alteridad en sociedades multilingües y multiculturales. El enfoque formativo ha evidenciado los problemas del enfoque informativo tradicional, pero al mismo tiempo se encuentra ante retos nada fáciles de afrontar, tanto en relación con la propia disciplina (formación del profesorado, materiales, etc.), como en relación con el papel que la enseñanza del componente cultural puede jugar en la educación general, dada su dimensión política.

Palabras clave: *lengua y cultura - enseñanza de lenguas, competencia intercultural - enseñanza de lenguas, enseñanza de lenguas extranjeras.*

The aim of this article is to present the current trends and challenges for the teaching of the cultural component in foreign language teaching. The most relevant ones point towards an educational approach which refuses the teaching of the cultural content as just getting information and claims for the intercultural communicative competence, necessary for dealing with otherness in multilingual and multicultural societies, as the main goal in language teaching. This educational approach has shown the problems of the traditional informational approach, but at the same time it is confronting new challenges not easy to resolve, concerning both the discipline (teacher training, curricular materials, etc.) as well as the role that the teaching of culture can play in the general education, due to its political dimension.

Key words: *language and culture- language teaching; intercultural competence- language teaching, foreign language teaching.*

INTRODUCCIÓN

Me gustaría contribuir con esta ponencia a la reflexión que el título de las Jornadas nos sugiere: Enseñar en el nuevo milenio. Entiendo que dicho título nos plantea una pregunta sobre cuáles son los cambios que se están produciendo en la enseñanza y cuáles son los retos ante los que nos encontramos. El cambio de siglo también ha generado en los últimos años un ambiente de reflexión dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, y de forma particular, sobre la enseñanza del componente cultural: así lo sugiere el subtítulo *preparing for the 21st century* de los Standards para la enseñanza de lenguas extranjeras (National Standards: 1996), documento redactado por encargo del gobierno federal de Estados Unidos, y que tiene una proyección clara de futuro en su contenido.

De igual manera, en Europa son abundantes las publicaciones en la última década que tratan de discutir los desafíos educativos que la enseñanza de lenguas tendrá que abordar en los próximos años, en un contexto europeo multilingüe y multicultural (Byram: 1992a; 1995a). Una respuesta a tales desafíos es la redacción de la Definición, objetivos y evaluación de la competencia socio-cultural publicada por el Consejo de Europa (Byram y Zarate: 1994).

De todo ello, se podría destacar la tendencia dominante que propone un cambio de enfoque en la enseñanza del componente cultural en la clase de lenguas extranjeras. Podríamos decir que muchos de los autores más relevantes del área, defienden un giro del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Este planteamiento intenta abordar de forma coherente el problema de redefinir tanto el papel del componente cultural como la metodología para su enseñanza y aprendizaje: si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos.

Trataremos, pues, de explicar tanto los presupuestos como las nuevas propuestas del enfoque formativo.

LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA CLASE DE LENGUAS

Decir que el componente cultural contribuye al logro de objetivos educativos generales que van más allá del dominio de una lengua, no es algo nuevo. En realidad, es un presupuesto que está presente en los planteamientos más tradicionales, cuando, además de enseñar una lengua, se añadían lecturas y documentación sobre diversos aspectos de los países donde se hablaba la lengua meta: se trataba de ofrecer información sobre lo que se ha llamado cultura formal o cultura con mayúscula, o lo que para otros era civilización: geografía, historia, instituciones políticas, y producciones artísticas de prestigio, junto con lo más pintoresco del folklore de cada lugar. La cultura era un añadido que adornaba la clase y que contribuía al conocimiento general del mundo.

Cuando a partir de los años 60 el concepto de cultura, bajo la influencia de las

ciencias sociales, cambia, y se empieza a hablar de la cultura no formal o cultura con minúsculas, es decir, los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta, empiezan a proliferar las taxonomías sobre el contenido cultural (Stern: 1992): se intenta organizar de alguna manera toda esa ingente cantidad de información que ahora cabe bajo el término cultura. Pero en un primer momento, este cambio no tiene efectos en cuanto al papel que la cultura juega en la clase de lenguas: sigue tratándose de obtener información sobre las personas que hablan la lengua meta, como parte integrante de un grupo social determinado. A medida que la presencia de la cultura meta se hacía mayor en la clase de lengua, aumentaban también las críticas sobre el tipo de información y las miradas sobre la cultura que dicha información ofrecía. Estas críticas llevaban irremediablemente a cuestionarse el enfoque informativo.

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos. El componente cultural cobra mayor protagonismo, pero ahora podemos ver dos áreas de cultura: por un lado, los aspectos socioculturales de la lengua (que incluyen las variedades lingüísticas, el comportamiento comunicativo y los significados socioculturales del vocabulario) ; y por otro, la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en el que la lengua se usa y cobra sentido.

El hecho de que el componente cultural se convirtiera en los años 80 en objeto de enseñanza-aprendizaje central del enfoque comunicativo aportó una visión más pragmática a la clase de lenguas, reduciendo el papel educativo que había venido teniendo la cultura hasta entonces. De hecho, podríamos decir que a partir de aquí se dieron dos tendencias:

1.-dedicar los esfuerzos de la clase al desarrollo de la competencia comunicativa; esto incluye los aspectos socioculturales de la lengua pero abandona el contenido cultural que va más allá de la lengua; de este modo, los objetivos educativos quedan en un segundo plano; esta tendencia ha sido dominante en Europa hasta muy recientemente.

2.- incluir los aspectos socioculturales de la lengua y tratar de integrarlos con el conocimiento de la cultura meta como contexto de comunicación entre los hablantes. Con este planteamiento, algunos autores, predominantemente en el contexto norteamericano, intentaron diseñar objetivos culturales para la clase de lengua (Omaggio: 1986). El modelo más conocido es el de Seelye (1984), que propone 7 objetivos de instrucción cultural:

1.-El sentido o funcionalidad de la conducta culturalmente condicionada. El estudiante debería demostrar una comprensión de que la gente actúa como lo hace porque usan opciones que la sociedad permite para satisfacer necesidades físicas y psicológicas básicas.

2.- Interacción entre lengua y variables sociales. Los estudiantes deberían demostrar una comprensión de que tales variables sociales como edad, sexo, clase social y lugar de residencia afectan a la forma en que la gente habla y se comporta.

3.- Conducta convencional en situaciones corrientes. Los estudiantes deberían indicar una comprensión del rol que la convención juega en modular la conducta, demostrando cómo la gente actúa en situaciones corrientes mundanas y críticas en la cultura meta.

4.- Las connotaciones culturales de palabras y frases. El estudiante debería reflexionar sobre el hecho de que las imágenes culturalmente condicionadas se asocian incluso con las palabras y frases más corrientes de la lengua meta.

5.- Enunciados que evalúan la sociedad. El estudiante debería demostrar la habilidad de evaluar la fuerza relativa de una generalización relacionada con la cultura meta en cuanto a la cantidad de evidencia que apoya la afirmación o enunciado.

6.- Investigar sobre otra cultura. El estudiante debería mostrar que ha desarrollado la habilidad necesaria para localizar y organizar información sobre la cultura meta a partir de la biblioteca, medios de comunicación, la gente y la observación personal.

7.- Actitudes hacia otras culturas. El estudiante debería demostrar curiosidad intelectual por la cultura meta y empatía hacia su gente.

Modelos como el de Seelye no sólo suponen un intento de programar el contenido cultural de forma paralela a la programación lingüística, sino que replantean los fines educativos que el componente cultural venía cubriendo: ya no se trata sólo de aportar información, sino de formar al estudiante para dotarle de las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre otras culturas: reflexionar, evaluar, investigar, mostrar curiosidad. La inclusión de aspectos no sólo conceptuales, sino procedimentales y actitudinales suponen un cambio importante en la didáctica del componente cultural. De forma creciente, se reivindica un enfoque llamado por muchos procesual (Singerman: 1988) que dé prioridad a la dimensión afectiva y formativa, frente a la cognitiva. El enfoque procesual no imparte hechos, sino que intenta ayudar a los estudiantes a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la L2(Omaggio:1986, p. 358).

Por otra parte, las críticas al enfoque informativo durante las dos últimas décadas, han ido generando cierto consenso en torno a la necesidad de replantear los objetivos educativos que el componente cultural debería perseguir: la reflexión como toma de conciencia (cultural awareness) sobre la cultura meta es uno de los aspectos centrales en las propuestas curriculares y las orientaciones didácticas de la última década en diferentes países de Europa y en Estados Unidos. Pero también hemos hablado de otros aspectos. Para entenderlos mejor, intentaremos ver cómo las críticas al enfoque informativo han puesto de manifiesto las dificultades, las incoherencias y los resultados no deseados de la enseñanza de la cultura como información.

CRÍTICA AL ENFOQUE INFORMATIVO

Las críticas al enfoque informativo han sido numerosísimas desde diferentes puntos de vista.

A medida que el concepto de cultura se amplía resulta evidente la imposibilidad de ofrecer semejante cantidad de información sobre la realidad socio-cultural de los hablantes de la lengua meta. Pero además, incluso limitándonos a los aspectos socioculturales de la lengua para la comunicación, nos damos cuenta de que resulta inviable una enseñanza de elementos aislados que pretendan dar cuenta de todo el conocimiento compartido necesario para construir sentido. Si dicho conocimiento es el resultado de todo un proceso de socialización que dura años, ¿cómo enlazarlo en libros de texto, en unidades didácticas, en listas y clasificaciones imposibles, para una clase de unas horas a la semana? El resultado siempre será parcial, superficial y sesgado. El profesorado se siente no sólo desbordado ante semejante empeño, sino falto de formación y de recursos para llevarlo a cabo. Esta es una de las razones por las que desde algunas posiciones se renuncia a incluir el contenido cultural como parte de la programación de los cursos de lenguas (Stern: 1992).

Pero el problema no sólo reside en cómo organizar semejante cantidad de información, sino en que la propia visión del aprendizaje cultural como adquisición de contenidos conceptuales genera una visión monolítica, estereotipada, y falsa sobre la realidad cultural. Enseñar cultura como información es pretender que podemos describir objetivamente una realidad cultural, partiendo de la visión del aprendiz como la norma de la que los otros se apartan curiosamente. El peligro de la tan reclamada tolerancia reside en mirar a los demás desde la distancia y con la superioridad del que se considera a sí mismo el punto de referencia, y sólo contribuye a crear barreras en la comprensión de otras formas de ver las cosas. Esarte-Sarries y Byram (1989) mostraron en sus investigaciones que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los aprendices hacia ésta, ni mejora su comprensión. Presentar la cultura meta como una realidad objetiva en espera de ser descubierta por el aprendiz supone una visión cerrada, basada en generalizaciones que llevan a respuestas estereotipadas y en la que los individuos son vistos en términos de identidades nacionales en lugar de como actores sociales, conscientes de sí mismos, que continuamente regulan su acción en respuesta a aquellos con los que interactúan (Met y Byram: 1999, p. 67).

Esta visión de la cultura, además, crea la ilusión al aprendiz de que la realidad descrita es atemporal y no va a variar con el tiempo, porque no deja lugar para el cambio ni la diversidad. Acumular datos deja a los estudiantes sin armas para enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado previamente: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para vérselas con diferentes modelos de comportamiento (Omaggio: 1986).

El enfoque informativo se ha visto favorecido a menudo por la herencia instrumental de los orígenes del enfoque comunicativo: desde sus inicios y hasta muy recientemente, el énfasis se ha puesto en el desarrollo de la competencia comunicativa como una cuestión meramente lingüística y no como parte de una formación humanística más amplia. La atención a los aspectos instrumentales de la lengua que

permitieran al aprendiz mantener un contacto superficial, como turista o visitante temporal, con otros individuos, llevó a muchos profesionales a abordar las cuestiones socioculturales de la comunicación como mera transmisión de información. El resultado consiste en separar la lengua de otros fenómenos culturales para hacerla más accesible y familiar, pero con la consecuencia de que otros fenómenos culturales se hacen más extraños: la lengua se hace más accesible, la tarea de dar y adquirir información más fácil, y los extraños hábitos de otros países tienen que tolerarse como aberraciones del modo natural de hacer las cosas (Byram: 1988b, p.4).

Pero a medida que el concepto de competencia comunicativa se va explorando y entendemos mejor la naturaleza y la importancia del conocimiento compartido en la construcción de sentido, nos damos cuenta de que los esquemas culturales que forman parte de dicho conocimiento del mundo, no pueden transmitirse como información, porque son el resultado de un largo proceso de socialización. Sólo mediante la experiencia y el esfuerzo mental en situación podremos empezar a hablar de comprensión y no de tolerancia.

Las críticas al enfoque informativo revelaban la imposibilidad de que la visión de la cultura subyacente a tal enfoque pudiera permitir el desarrollo de un conocimiento y comprensión de la cultura meta. Las propuestas curriculares y educativas de las últimas décadas han incorporado algunos de los principios reivindicados por los especialistas y hay un acuerdo generalizado a la hora de atribuir a la clase de lenguas extranjeras unos fines educativos que van más allá del aprendizaje lingüístico y que pretenden formar ciudadanos para una sociedad multicultural y multilingüe. Sin embargo, todavía resulta difícil operativizar tales objetivos y encontrar los medios apropiados para ello (Byram: 1992b).

El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y EL ENFOQUE FORMATIVO

Cuando el enfoque comunicativo puso en evidencia que la competencia comunicativa significa tanto el conocimiento como la habilidad de uso de la lengua para la comunicación, hubo un intento de establecer una conceptualización paralela para la enseñanza de la cultura: se trata no sólo de adquirir conocimientos sobre la cultura meta sino de desarrollar las habilidades necesarias de uso (competencia y actuación en el ámbito norteamericano). Un paralelismo similar fue establecido entre los conceptos de interlengua e intercultural.

Un primer intento de operativizar la competencia cultural fue presentarla como la 5ª habilidad (junto con leer, escribir, escuchar y hablar). Resultado de este planteamiento fue la descripción hecha por ACTF en los años 80 (ACTFL: 1986) de niveles de proficiencia cultural, paralelamente a los niveles en las cuatro habilidades lingüísticas. Esta descripción recibió muchas críticas y se retiró en versiones posteriores. Kramsch (1991) atribuye a la tradición positivista en la educación de Estados

Unidos el intento de desmenuzar en aspectos parciales y conductuales el aprendizaje cultural. El énfasis en el conocimiento imperativo, es decir, cómo hacer las cosas y cómo hacer que la gente haga las cosas, nos dice, produce la idea de que adquirir conocimiento es una mera transmisión e intercambio de información, y no deja lugar a la interpretación. La cultura no sólo se basa en el conocimiento compartido, sino en reglas compartidas de interpretación. Considerar lo medible y evaluable como lo educable es un error: resulta imposible medir una competencia global mediante puntos discretos. El resultado de todo esto es que hay un abismo entre los objetivos interculturales de la enseñanza de lenguas extranjeras y su teoría conductista de la lengua: ¿Se desarrolla la comprensión global, la conciencia transcultural automáticamente por dominar el presente de indicativo, encargar una comida en un restaurante o manejarse en una situación social?(Kramsch: 1991, p.223)

Esta visión de la educación es similar a la que a menudo encontramos en la pedagogía de la comunicación intercultural.

La comunicación intercultural, como disciplina, se ha ocupado de los problemas generados por las diferentes conductas y visiones del mundo de los sujetos que hablan diferentes lenguas y pertenecen a diferentes culturas. Se desarrolló independientemente de la enseñanza de lenguas, pero a menudo ha compartido prácticas similares: enseñar a los alumnos hechos correctos y conductas culturalmente apropiadas. De nuevo, el planteamiento sigue manteniendo las culturas en compartimentos estancos, y su comprensión se reduce a la adquisición de información y el desarrollo de conductas que, bajo la apariencia de objetividad, están teñidas de etnocentrismo. Las propuestas de aculturación que encontramos tan a menudo, especialmente en la formación de trabajadores inmigrantes que deben adaptarse a un modelo estandarizado de sociedad como forma de evitar el conflicto, no sólo es éticamente cuestionable, sino que no contribuye a los objetivos educativos de comprensión entre individuos y culturas.

La comunicación intercultural ha recibido críticas recientes también por su visión simplista de las culturas: A comienzos del siglo XXI, la esencialización de los rasgos nacionales y las características culturales, como por ejemplo, la comparación de diferencias entre una cultura nativa y una extranjera, vistas como espacios establecidos sobre el mapa y permanentes en el tiempo, resulta demasiado reduccionista. Tal visión del estudio de la comunicación intercultural no refleja las complejidades de una época post-colonial y global en la que la gente vive en espacios múltiples y cambiantes, y participan de múltiples identidades a menudo en conflicto entre sí (...).La comunicación intercultural tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos situados en culturas nacionales estables y homogéneas(Kramsch: 2001, p.205). Kramsch habla de un cambio que pasa de enseñar hechos correctos y conductas culturalmente apropiadas, a enseñar los contextos sociales e históricos que han dado a los fenómenos culturales actuales su significado dentro de redes transculturales más amplias (p.205).De nuevo, la interpretación es clave para la comprensión de los fenómenos culturales.

De lo dicho hasta aquí se puede concluir que ni la información que refleja sólo la visión superficial y externa de la cultura meta, ni la asunción de una identidad pres-

tada mediante el aprendizaje de una serie de conductas determinadas, pueden lograr los objetivos educativos que la enseñanza de lenguas persigue, entre ellos, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. Por ello, se hace necesario un cambio de orientación en la enseñanza de la cultura: el énfasis no debe estar en saber cosas sobre los otros o adoptar sus supuestos comportamientos o valores, sino en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los otros.

Gran parte de las propuestas de cambio hacia un enfoque formativo coinciden en defender que:

- No se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas.

- Se hace necesaria la comprensión desde una visión tanto interna como externa de la C1 y de la C2 y de sus relaciones.

- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

- Las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general (Kramsch: 1991): pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción, y habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar.

- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, lejos de las posturas etnocéntricas, pero también de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas. La tercera perspectiva constituye el exponente más claro del carácter formativo para la educación integral que persigue la enseñanza de lenguas, porque permite la construcción de una identidad intercultural (Russell: 1999). Byram habla de una socialización terciaria: no es simplemente la adquisición de tolerancia hacia la diferencia y la alteridad. Requiere una modificación de los modos existentes de pensar y actuar que tienen los aprendices. Mediante métodos de comparación y contraste, requiere una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar (Byram: 1992a, p. 11), tanto de la C1 como de la C2.

- Se potencia la capacidad de transferencia : aprender sobre una cultura meta en la clase de lenguas debe ser aprender sobre cualquier cultura, cómo funciona la propia y la de los demás. De nuevo nos encontramos con un planteamiento formativo, puesto que se asume que la reflexión y la toma de conciencia sobre lo propio y lo ajeno permite desarrollar la capacidad para entenderse a uno mismo y relacionarse con la alteridad. Deberíamos darnos cuenta de que los problemas y malentendidos en la comunicación que se dan entre personas que hablan diferentes lenguas y pertenecen a diferentes culturas a menudo no son muy distintos de los que se dan entre personas que hablan la misma lengua y comparten la misma cultura (Kramsch: 2001, p.201).

El modelo de competencia intercultural de Byram refleja esta visión del enfo-

que formativo. Un hablante intercultural es alguien que puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico de la relación entre lengua y el contexto en el que se usa, para (1) manejarse en la interacción entre límites culturales, (2) para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, y(3) para hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad (Byram: 1995: p.25).

La competencia intercultural se desarrolla a través de una serie de saberes (Byram: 1997):

- Conocimientos /saberes: conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal.
- Habilidades /Saber comprender: habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
- Habilidades /Saber implicarse: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas.
- Habilidades /Saber aprender y hacer: habilidades para descubrir e interactuar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real.
- Actitudes/ Saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; curiosidad, mente abierta y disposición a cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia.

DIFICULTADES Y RETOS DEL ENFOQUE FORMATIVO

Me gustaría concluir hablando de las dificultades y retos ante los que se encuentra el enfoque formativo.

Para empezar, me gustaría hablar de su dimensión política. El propio Byram reconoce que es un enfoque esencialmente político, porque reta y relativiza la naturalidad que se da por supuesta de los sistemas conocidos de pensamiento y valores (Byram: 1992a, p.11)

Al hablar de la competencia intercultural y la movilidad en contextos multinacionales, en relación con el caso europeo nos dice:

La dimensión europea en la enseñanza de lenguas extranjeras no es simplemente una cuestión de elevar la conciencia de los aprendices sobre otros países y pueblos, sino más bien de retar y modificar sus modos de conceptualizar la realidad social.(...) Es evidente que mirar desapasionadamente puede convertirse pronto en mirar críticamente y que la competencia intercultural puede, y debería, convertirse en una competencia crítica intercultural. El aprendizaje de lenguas extranjeras puede

llevar a la insatisfacción con lo que hasta ese momento se ha dado por supuesto, y las sociedades que retan lo que se da por supuesto son sociedades sanas, sociedades que pueden aceptar la diversidad y la interculturalidad. Esta es la dimensión del aprendizaje para la competencia intercultural que contribuye a una educación para la ciudadanía, al igual que prepara a los aprendices para la movilidad y nuevas identidades culturales(Byram: 1995, pp.22, 34-35).

Es evidente que asumir un enfoque formativo es parte de una política educativa para la formación de un determinado tipo de ciudadanos. Pero el gran problema ante el que nos enfrentamos es la existencia de dinámicas políticas divergentes en relación con el contacto entre culturas. No sólo por el tratamiento que encontramos en los medios de comunicación, que dinamita el poco trabajo que desde las aulas se pueda hacer por el desarrollo de la interculturalidad, sino incluso por los mismos planteamientos que encontramos en otras áreas curriculares, como por ejemplo, visiones etnocéntricas y patrióticas de la historia y la literatura, por no hablar de otras políticas en las relaciones internacionales o ante el problema de la inmigración. Como dice Kramsch: ¿cómo puede la paz mundial, y la participación eficaz en una sociedad global interdependiente ser fruto de la visión del mundo en términos de adversarios que se asume en ciertos informes de política educativa? (Kramsch: 1991, p.223) ¿Podemos pretender desarrollar una competencia intercultural desde la clase de lenguas extranjeras en un contexto como el actual? Sinceramente, creo que no: sería como intentar curar una pulmonía con una aspirina.

Que la educación intercultural debe extenderse más allá de la enseñanza de lenguas, y que ésta es sólo una de las muchas influencias en la formación de la competencia intercultural, es algo sobre lo que los especialistas ya han llamado la atención (Buttjes- Byram: 1991). Pero aun así, deberíamos entender que cuando la educación intercultural se limita sólo al marco de la instrucción formal, corremos el riesgo de convertirlo en pura doctrina, un discurso aprendido para cuando nos ponen el micrófono delante, pero que no afecta a nuestras vidas ni a las relaciones con los demás. La educación intercultural no es un reto para los profesores, como se nos está diciendo, sino para los políticos y para todos los ámbitos de la sociedad. Una vez más se delega a los ámbitos educativos las responsabilidades que son de todos.

Otra de las grandes dificultades del enfoque formativo es la formación del profesorado así como la falta de un marco teórico y metodológico suficientemente consistente. Este hecho, destacado a menudo por quienes han estudiado la práctica en el aula, produce que muchos profesores renuncien a la enseñanza del componente cultural y se centren en los aspectos más lingüísticos. Por este motivo, algunos han defendido que los profesores de lenguas deberían abrir su perspectiva, y salirse de su orientación exclusivamente filológica y literaria, hacia áreas como las ciencias sociales, y la etnografía. Quienes han argumentado que el enfoque informativo resulta inabordable hoy en día, porque requiere saber mucho sobre otras culturas, y además, culturas que están cambiando, y han defendido que deberíamos enseñar a los alumnos a observar y analizar otras culturas para llegar a comprenderlas (Met-Byram(1999), quizás no se han dado cuenta de que este enfoque formativo requiere un conocimiento mayor y unas habilidades muchos más complejas y sofisticadas, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Si el enfoque formativo

no se toma en serio la formación del profesorado, no pasará de ser una declaración de buenas intenciones, para seguir haciendo en el aula lo de siempre.

Algunas propuestas metodológicas intentan basarse en las técnicas de la etnografía para la observación y participación en otra cultura (Jensen-Jaeger-Lorensen: 1995; Byram y Fleming: 1998). Estas propuestas son coherentes con los presupuestos del enfoque formativo y realmente válidas para los aprendices que se ven en situaciones de inmersión, así como en la formación del profesorado. Pero probablemente no se adaptan igualmente a todas las situaciones de aprendizaje. Situaciones muy diversas ante las que se encuentran los profesores de lenguas, quienes, del mismo modo que hacen un análisis de necesidades lingüísticas para programar sus cursos, deberían también hacer un análisis de necesidades interculturales, si quieren incluir una programación cultural en sus clases de lenguas. No es infrecuente el caso del profesor que cegado en su empeño de desarrollar un enfoque formativo, se encuentra luchando contra la resistencia del alumno que sólo quiere que le hagan fotos de la cultura meta para llevarse a casa como souvenir, lo cual nos lleva a plantearnos la legitimidad ética del profesor y su empeño.

Quisiera poder ofrecer algunas conclusiones para el optimismo, pero no me es posible. Creo que no debiéramos caer en el error, frecuente en la historia de la enseñanza de lenguas, de dejarnos seducir por la ilusión de que las nuevas corrientes van a traernos soluciones definitivas, porque no es así. El enfoque formativo ha puesto en evidencia los errores de la enseñanza del componente cultural como información, pero también ha planteado preguntas y retos que van mucho más allá de la clase de lenguas extranjeras. Aquí hemos intentado presentar algunas de ellas.

REFERENCIAS

- ACTFL *Proficiency Guidelines* (1986). Hastings-on-Hudson, New York: ACTFL Materials Center.
- Buttjes, D. y Byram, M. (eds.) (1991). *Mediating Language and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1988a). The effect of language teaching on young people's perceptions of other cultures. *Culture and Language Learning. Triangle*, 7, 39-47.
- Byram, M. (1988b). Post- Communicative Language Teaching. *British Journal of Language Teaching*, XXVI, 1, 3-6.
- Byram, M. (1990). Foreign Language Teaching and Young People's Perceptions of Other Cultures, en Harrison, B. (ed.): *Culture and the Language Classroom*, Modern English Publications in association with The British Council.
- Byram, M. (1992a). Foreign language learning for European citizenship, en *Language Learning Journal*, 6, 10-12.
- Byram, M. (1992b). Language and Culture Learning for European Citizenship, en *Language and Education*, vol.6, n°2, 165-176.
- Byram, M. (1994). Residence abroad- fieldwork in pre-service teacher development, en *The European Dimensión in Pre-and-In-Service Language Teacher Development: New Directions. Triangle*, 12,67-87.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M.(1995a). Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: a European View, en Tikoo, M.L.(1995).
- BYRAM, M.(1995b). Defining and describing cultural awareness, en *Language Learning Journal*, 12, 5-8.
- Byram, M., Murphy, Lejeune, E, y Zarate, G.(eds.)(1996). *Cultural Representation in Language Learning and Teacher Training. Language, culture and Curriculum*, 9:1.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, G. (1998). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, en *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde. Recherche et applications* (Numéro special). Julio,70-153.
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (1998). Competence plurilingue et pluriculturelle, en *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde. Recherche et applications* (Numéro special). Julio, 8-67.
- Esarte-Sarries, V. y Byram, M. (1989). The perception of French People by English

- Students: findings from the Durham Cultural Studies Project, en *Language, Culture and Curriculum*, vol.2, n°3, 153-165.
- Fantini, A.E. (1995). An Expanded Goal for Language Education: Developing Intercultural Communicative Competence, en TIKOO, M.L.(1995)
- Hoadley-Maidment, E. (1988). Language and cultural awareness for ethnic minority students, en *Culture and Language Learning. Triangle*, 7, 85-91.
- Jensen, A.A., Jaeger, K. y Lorentsen, A. (eds.) (1995). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: A View from the United States, en De Bot, K., Ginsberg, R.B, y Kramsch, C. (eds.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kramsch, C. (1992). Foreign Languages and International Education in the United States, en Gnutzmann, C, Konigs, FG. y Pfeiffer, W. *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg, 102-115.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C. (2001). Intercultural communication, en Carter, R. y Nunan, D. (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lambert, R.D. y Shohmay, E. (eds.) (2000). *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of Ronald Walton*. Philadelphia, PA: Benjamins.
- Met, M. y Byram, M. (1999). Standars for foreign language learning and the teaching of culture, en *Language Learning Journal*, 19, 61-68.
- Morgan, C.(1995). Cultural awareness and the National Curriculum, en *Language Learning Journal*, 12, 9-12.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for Foreign Language Learning: preparing for the 21st Century*. Ney York.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Heinle& Heinle, Boston.
- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura, en *Textos*, 22, pp. 105-113.
- Seelye, H.N. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. NTC, Lincolnwood.
- Singerman, A.J. (ed.) (1988). *Towards a New Integration of Language and Culture*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury.
- Stern, H.H.(1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford Univ. Press.

- Swiderski, R.M.(1993). *Teaching Language, Learning Culture*. Wesport, CT: Bergin & Garvey.
- Tikoo, M.L.(ed.) (1995). *Language and Culture in Multilingual Societies: Viewpoints and Visions*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Widdowson, H. (1988). Aspects of the relationship between culture and language, en *Culture and Language Learning. Triangle*, 7,13-22.
- Zarate, G. (1988). La description d'une culture étrangère dans la classe de langue: deux modèles didactiques, en *Culture and Language Learning. Triangle*, 7, 23-27.
- Zarate, G.(1994). La relation à l'altérité dans la formation des enseignants de langue, en *La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues: Nouvelles Directions. Triangle*, 12,49-65.