

Hacia una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)

Marimón Lorca, Carmen

(España)

Resumen

En este trabajo se plantea una revisión y ampliación del objeto de estudio –la lengua– en dirección hacia la formación del sujeto-como-ser-social y el establecimiento de puntos de contacto con el contexto a través del análisis de la lengua meta. Para ello se propondrá una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). A partir de las competencias establecidas en el MCER y de los fundamentos lingüísticos y las dimensiones del aprendiente del PCIC, una lectura ampliada del concepto de hablante intercultural permite vincular la Competencia Intercultural –que abre al estudiante hacia una visión compleja y diversa del mundo– con una dimensión crítica de la enseñanza de la lengua –que le proporciona instrumental metodológico para un abordaje no inocente del lenguaje a través del cual se le da a conocer nuevos aspectos de la realidad–.

1. Introducción: Lengua y diversidad

La “Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural” en 2001 señaló directamente el papel de las lenguas en la construcción de una ciudadanía democrática (Beacco y Byram, 2003:64 y ss.) y supuso el punto de partida para el desarrollo de estudios y proyectos orientados hacia una educación plurilingüe e intercultural (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010). En Europa y en España (Souto, 2009) la preocupación por este aspecto esencial de la educación de los jóvenes no es menor y, de hecho, está presente en las recomendaciones del Consejo de Europa del año 2002. Así, en la “Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática” se declara, entre otros objetivos:

que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas

Estas ideas fueron igualmente recogidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE) española del año 2006 en cuyo artículo 2 se señalan los fines del sistema educativo entre los cuales están el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. En lo que coinciden todas las propuestas es en que se trata de un aprendizaje activo, participativo, capaz de convertirse en actos (Gabalachis, 2009: 2), en saberes productivos (La Porta, 2009: 2) y constructivos, en valores que impliquen el crecimiento personal y el desarrollo justo de la comunidad.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, frente al dominio de lo prescriptivo y descriptivo, desde los años 80 se empieza a percibir una apuesta más

clara por la enseñanza productiva de la lengua, de manera que el proceso se orienta hacia aprender a usar el lenguaje para distintos propósitos Halliday (1964: 223 y ss.) y distintas situaciones comunicativas. Así, por ejemplo en España, en la Introducción de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, primera Ley general sobre educación después de Franco, se dice que "la educación lingüística y literaria estará guiada por la consideración del lenguaje como actividad que tiene como funciones básicas la comunicación y la representación de la realidad física y social". Fueron los movimientos de profesores cercanos a los postulados de Freire y la pedagogía crítica quienes cuestionaron la neutralidad del proceso pedagógico y de la transmisión del conocimiento e insistieron en la formación del estudiante en las competencias sociales, éticas y críticas que le ayudarán a ser en un futuro cercano un adulto responsable. En este sentido, los trabajos de Cassany sobre la Comprensión Crítica o Literacidad crítica (2005 y 2006) suponen una propuesta novedosa en relación con la actividad a llevar a cabo en la enseñanza de la lengua. La misión de la educación, más allá de los saberes declarativos tendría que estar orientada a:

[...] desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está de acuerdo o no con las representaciones y la distribución del poder que reproduce el discurso" (Cassany, 2005: 40)

En definitiva, estos enfoques ponen en primer plano un aspecto pocas veces abordado en la pedagogía lingüística y es la capacidad representacional de la lengua, es decir, la manera en la que codificamos y transmitimos verbalmente el mundo a través del uso del lenguaje.

Por lo que se refiere a la enseñanza de segundas lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), propuesto en 1991 y aprobado por el Consejo de Europa en 2001, reitera el concepto de actividad en relación con la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (capítulo 2, "Enfoque adoptado http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm)

Se trata, por tanto, ahora también en L2/LE, de aproximarse al lenguaje atendiendo a su naturaleza de instrumento esencial para comprender el mundo, de "herramienta para articular el sentido de las relaciones y de la experiencia" (apud Christie, F. and Unsworth, L., 2006: 5). En este sentido, las propuestas más próximas a esta vertiente del aprendizaje de lenguas tienen que ver con la enseñanza de la interculturalidad y la necesidad de inculcar en el estudiante valores de respeto y comprensión hacia la otredad que suponen una lengua y una cultura nuevas. Por otra parte, la propuesta para la práctica de una Competencia Crítica en clase de ELE de López Ferrero y Martín Peris (2010) es la iniciativa teórico-práctica que ha llevado más lejos este propósito, pues asume la necesidad de formar hablantes capaces de interpretar el sentido de las representaciones también en una L2/LE (López García, 2006). Su propuesta es aplicar a L2/LE los conceptos de Comprensión y Literacidad Crítica con el

fin de formar lectores críticos en L2, lo que en su opinión, significa formar individuos capaces de “manejar los diversos tipos de discursos desde una actividad activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido” (2010: 508). Sin embargo, hasta ahora no se ha planteado cómo encajar esta perspectiva crítica en ELE ni desde qué modelo de lengua y con qué tipo de análisis sería posible conectar los contenidos lingüísticos y los interculturales y sociales en un currículum de español L2/LE. El objetivo de este trabajo es proponer una revisión y ampliación del objeto de estudio –la lengua- en dirección hacia su proyección en la formación del sujeto-como-ser-social y el establecimiento de puntos de contacto con el contexto a través del análisis de la lengua meta. Con el fin de integrar este conocimiento socio-discursivo en la enseñanza de ELE se propone el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). A partir de las competencias establecidas en el MCER y de los fundamentos lingüísticos y las dimensiones del aprendiente del PCIC, una lectura ampliada del concepto de hablante intercultural permite vincular la Competencia Intercultural –que abre al estudiante hacia una visión compleja y diversa del mundo- con una Dimensión Crítica de la enseñanza de la lengua –que le proporciona instrumental metodológico para un abordaje no inocente del lenguaje a través del cual se le dan a conocer nuevos aspectos de la realidad-. Esta Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC) se justifica además sobre la idea del lenguaje como “recontextualizador” de las acciones sociales, es decir, como sistema semiótico capaz de crear un universo representacional que no es real, en el sentido material de la palabra, pero a través del cual conocemos la mayor parte de la realidad. El objetivo es justificar que a través del análisis y comprensión de las herramientas lingüísticas comunicativas de la lengua en ELE/L2, de sus discursos, es posible hacer explícitas las distintas maneras que tiene el lenguaje de expresar la experiencia y desarrollar, así, el espíritu crítico y la conciencia social que dan valor como ciudadano plurilingüe.

Asumimos que aprender una lengua es, como señala Barros (2006: 14), aprender prácticas sociales y valores culturales que aportan una nueva visión del mundo. Y esto es así porque ni unos conocimientos –los lingüísticos- ni los otros, -los sociales y culturales- son meros “saberes”, sino que son, sobre todo, habilidades, destrezas, comportamientos indisolubles de las actividades sociales que cualquier individuo realiza cotidianamente; y esas actividades, en una gran medida, son, sobre todo, prácticas verbales.

2. La Competencia Comunicativa Intercultural y El Plan Curricular del Instituto Cervantes

En el PCIC al sujeto de aprendizaje se le concibe como un agente social, que conoce el sistema de la lengua y sabe desenvolverse en situaciones de interacción; un hablante intercultural que reconoce y respeta una nueva cultura con sus valores y creencias y sabe relacionarse con ella desde los suyos; y un aprendiente autónomo, que controla su proceso de aprendizaje y adquiere un papel activo sobre él. Es a través del desarrollo de la dimensión de “hablante intercultural” como se busca establecer una relación entre el aprendizaje de la lengua y la toma de conciencia por parte del estudiante de los valores y la cultura del “otro” a partir, como señalan Castro y Pueyo (2003: 61) de su [propio] punto de vista, de su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones”. Es precisamente la necesidad de que el estudiante identifique críticamente esas representaciones desde las que tendrá que abrirse hacia la

diversidad lo que justifica que nos resulte idónea la dimensión de hablante intercultural como punto de partida para el desarrollo de una CCIC.

2.1. El estudiante de español como hablante intercultural

La idea de interculturalidad procede de las ciencias sociales y fue desarrollada en relación con el estudio de la inmigración y de las relaciones que se establecen entre los colectivos que integran el fenómeno. Desde este punto de vista, el concepto de interculturalidad surge a partir de la necesaria revisión de la idea de multiculturalidad o multiculturalismo tras la constatación del fracaso de dicho modelo en las sociedades europeas en los últimos años. Por lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, es en el MCER donde aparece por primera vez el concepto de Competencia Intercultural como parte integrante del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En él, el desarrollo de la “consciencia intercultural” forma parte, por un lado, de los “saberes” declarativos que el estudiante debe desarrollar. Pero el desarrollo de la interculturalidad es también considerado parte de los conocimientos instrumentales, de las destrezas y las habilidades interculturales (5.1.2.2) del “saber hacer” del estudiante. Y finalmente, como se ha señalado, (Arnold, 2007; Hernando Calvo, 2009), el conocimiento intercultural está estrechamente relacionado con el “saber ser”, es decir, con la competencia existencial, en la medida en que esta tiene que ver con “las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal”. En este sentido, como señala el PCIC, “La competencia intercultural supone en cierto modo, una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades” PCIC (2007: 447).

Milton Bennet, con su *The Development Model Of Intercultural Sensitivity (DMIS)* ha sido el autor que ha proporcionado la respuesta más concreta a la pregunta de cómo construir ese conocimiento intercultural. En 1993, Bennett diseñó un modelo constructivo en dos fases –etnocentrismo y etnorrelativismo– que se desarrollaría en seis etapas. Las tres primeras -negación de la diferencia, defensa contra la diferencia y minimización de la diferencia- corresponden a la fase etnocéntrica, cuando el individuo se enfrenta por primera vez a una otredad que le produce curiosidad, rechazo e indiferencia sucesivamente. A partir de este primer contacto se produce la asunción del etnorrelativismo -aceptación de la diferencia, adaptación a la diferencia e integración de la diferencia. Todo este proceso estaría a su vez asociado al progreso en los tres niveles tradicionales de enseñanza/aprendizaje de la lengua: inicial, intermedio y avanzado-. Es, precisamente la necesidad de concretar la conexión entre la enseñanza de la lengua y de la competencia intercultural de manera que el desarrollo de estas dimensiones sociales y culturales en el alumno se puedan integrar con la práctica del aprendizaje de la lengua es lo que ha conducido al concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), en el que se aúnan dos objetivos indisolubles: comunicación y diversidad cultural, lengua, discurso y sociedad. Y es esta coincidencia en la necesidad de activar destrezas comunicativas relacionadas con valores y actitudes sociales lo que ofrece la posibilidad de dar un paso más y pensar en el desarrollo ampliado de la CCI hacia una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica.

3. Hacia una Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)

En nuestra opinión una CCIC debería permitir al aprendiente establecer un puente coherente entre los indicadores léxico-gramaticales y semánticos de la lengua, las funciones que realiza el discurso como hecho sociocomunicativo y las parcelas del contexto que resultan relevantes en los distintos actos de comunicación. Esto permitiría no sólo comprender aspectos esenciales de la organización de la lengua, sino que, al concebir el lenguaje como un sistema de opciones (Eggins, 2002:40), que se actualiza en cada enunciado, para cada hablante, según qué necesidad, a tenor de qué contexto, podemos entender los textos como el resultado de la selección de un hablante –o una institución- que elige unos términos para significar y deja otros, que asume una actitud frente a su propio enunciado frente a otras posibilidades, que elige priorizar una determinada información y minimizar otra. Es esta una perspectiva crítica de análisis lingüístico en la línea de van Dijk, van Leeuwen (2008), Bloomaert (2005) o Goatly (2003) que considera que uno de los papeles fundamentales del lenguaje y sus manifestaciones discursivas en las sociedades humanas es proporcionar a quienes integran una comunidad, determinadas representaciones sociales, es decir, formas de conocimiento y de interpretación del mundo. La toma de conciencia de este hecho es esencial para la práctica de una CCIC pues coloca el punto de mira en la necesidad de hacer al alumno consciente de que la lengua no es un mero instrumento de transmisión a través del cual “pasa” el conocimiento y por eso debemos dominarla. Lo esencial ahora es hacer ver que la lengua “es” conocimiento y que determinadas estructuras textuales y gramaticales significan por sí mismas. Así, por ejemplo, la forma de organización de un enunciado – elegir explicar, narrar o describir – no es indiferente al contenido que se quiera transmitir; la selección del vocabulario puede ser indicativo de la intención de nombrar o evitar nombrar algo o a alguien; el reparto de papeles –quién hace o quien no hace las acciones que se enuncian- tiene que ver con la agentividad y con la condición activa o pasiva que se da a las personas o a los acontecimientos; el orden de palabras – que se pone en primer lugar y lo que se expresa en último- expresa la intención de destacar u ocultar algo o a alguien. En definitiva, la tarea es tomar conciencia de que cualquier texto es el resultado de elecciones más o menos conscientes por parte un hablante que, necesariamente, nos está haciendo ver la realidad desde un determinado punto de vista. Y saber eso y saber, además, que se pueden cambiar los roles –y ser capaz de hacerlo- o nombrar lo no nombrado o hacer actuar a quien no actúa –y hacerlo también- sitúa a quien se acerca a una lengua en un papel verdaderamente consciente y activo, no sólo frente a un sistema lingüístico, sino frente la nueva realidad social que se abre ante sus ojos. Con la CCIC se busca que el estudiante reflexione sobre cómo contribuye el lenguaje a la construcción del mundo, cómo identificar sus formas y sus mecanismos y cómo ser conscientes de ellos.

BIBLIOGRAFÍA

1. ARNOLD, J., 2007: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Edinumen.
2. BARROS GARCÍA, P., 2006: «La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas». En P. Barros García y K. van Esch (eds.): *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, Granada, Universidad de Granada, pp. 11-24

3. BEACCO, J-C y BYRAM, M., 2003: *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
4. BLOMMAERT, J, 2005: *Discourse. A Critical Introduction*, New York, Cambridge University Press.
5. CASSANY, D, 2005: «Los significados de la comprensión crítica». *Lectura y vida*, vol. 26, nº 3, pp. 32-45.
6. CASSANY, D, 2006: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
7. CASTRO, M.D. y PUEYO, S., 2003: «El aula: mosaico de culturas». *Carabela*, nº 54, pp. 59-70.
8. CHRISTIE, F. AND UNSWORTH, I., 2006: «Developing dimensions of an educational linguistics». En Webster, J., Matthiessen, C. and Hasan, R. (eds). *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. London: Equinox
9. GABALACHIS, 2009: «Construyendo un modelo educativo generador de ciudadanía e inclusión social», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas*, Santa Fe, UNL, pp. 1-8.
10. GOATLY, A., 2000: *Critical Reading and Writing*, London, Routledge.
11. GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLEN DÍAZ, C. Y VEZ, J.M., 2010: *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Síntesis.
12. HALLIDAY, M.A.K., 1964: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longman.
13. HERNANDO CALVO, A.: *La competencia existencial en el desarrollo del alumno como hablante intercultural*. Memoria de Máster, Universidad Complutense de Madrid.
14. LA PORTA, Patricia Alejandra (2009): «Educación para la participación como requisito para la ciudadanía plena», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas*, Santa Fe, UNL, 10-18.
15. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE), 2006: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
16. LÓPEZ FERRERO, C. y MARTÍN PERIS, E., 2005: «La competencia crítica en el aula de L2/LE: textos y contextos». En *XXI Congreso Internacional de ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, pp. 507-516.
17. LÓPEZ GARCÍA, M.P., 2006: «Los contenidos interculturales: aplicaciones didácticas». En P. Barros García y K. van Esch (eds.): *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, Granada, Universidad de Granada, pp. 61-70.
18. *PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES*, 2007: Madrid, Edelsa, Instituto Cervantes.
19. SOUTO GALVÁN, Beatriz (2009): «Educación para la ciudadanía: un estudio comparado entre los ordenamientos español y portugués», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas*, Santa Fe, UNL, 1-8.
20. VAN DIJK, T. A., 2006: «Discurso y manipulación: discusión teórica y algunas aplicaciones», en *Signos*, 39, 60, pp.49-74.
21. VAN LEEUWEN, T., 2008: *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*, Oxford, Oxford University Press.