www.segundaslenguaseinmigracion.es

La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica

Isabel García Parejo
Universidad Complutense de Madrid
igarcia@edu.ucm.es
Miguel Pérez Milans, Adriana Patiño Santos
Universidad Autónoma de Madrid
miguel.milans@uam.es , adriana.patino@dissoc.org

El análisis de las prácticas educativas que tienen lugar a través de las interacciones comunicativas, en aulas multiculturales pertenecientes a tres IES de la Comunidad de Madrid, muestra cómo el planteamiento de la educación intercultural que se aplica en la actualidad puede tener efectos más excluyentes que inclusivos.
Esto se revela, entre otros, en (1) la falta de recursos de algunos profesores de español como segunda lengua, (2) el uso de materiales en el aula que sólo representan las formas de ser y de hacer de un único colectivo de entre los muchos que conforman un aula, y (3) la falta de sensibilización hacia la diversidad que muestra parte del profesorado.
El estudio de los ejemplos que hemos encontrado exige una revisión de algunos de los presupuestos aún instalados en las aulas de la Comunidad de Madrid. Entre ellos, el concepto de "competencia intercultural" y la formación del profesorado al respecto pueden resultar claves en la construcción de una sociedad diversa más democrática

INTERCULTURAL EDUCATION IN MULTICULTURAL CLASSROOMS IN THE COMMUNITY OF MADRID: A GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE

The analysis, by means of observation of communicative interactions, of teaching practices found in multicultural classrooms at three High Schools in the Community of Madrid, shows how the current approach to intercultural education risks causing greater levels of exclusion rather than promoting inclusion.
This is shown up in, amongst other contexts, (1) the lack of resources of some teachers of Spanish as a Second Language, (2) the use of materials in the classroom which only reflect the ways of being and doing of a single collective amongst the many that make up a class and (3) the lack of sensitivity shown by certain teachers towards diversity.
Study of the examples we have found demand a fresh look at some of the assumptions still embedded in the classrooms in the Community of Madrid. Amongst these, the concept of "cultural competence", and teacher training in this regard, could turn out to be crucial in the construction of a more democratic society of cultural diversity.

1. Introducción

Aunque han pasado muchas décadas desde que en Europa surgió la necesidad de dar respuesta a la educación de los hijos de inmigrados en sus estados miembros (cf. Consejo de Europa, 1975), y a pesar de que se creó una comisión para investigar los efectos de la enseñanza reglada en los escolares inmigrantes, nunca sus comisiones fueron vinculantes ni sus recomendaciones sobre la formación del profesorado han dejado de ser eso, meras recomendaciones (cf. Consejo de

García, I, P., Pérez, M. y Patiño, A. (2008) "La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica" en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, *1* pp. 60-71

Cooperación Cultural del Consejo de Europa, 1986 en Fermoso Estébanez, 1992). Lo único evidente es que todavía, en el siglo XXI, diferentes investigaciones realizadas en diferentes países sobre la escuela multicultural llegan más o menos a las mismas conclusiones: que existe una ruptura entre los discursos políticamente correctos, sobre la atención a la diversidad lingüística y multicultural, y la realidad de las aulas. Cada centro navega como mejor sabe, puede o quiere, en medio de unas estructuras educativas que se resisten a ser flexibles (cf. Bartolomé Pina, 1997; Aguado, 1999; Martín Rojo, 2003; Garreta, 2003, entre otros). Además, la formación del profesorado, aun conociendo estudios, previsiones y experiencias de otros países, no ha llegado a planificarse de manera que fuese todo lo consistente que era de esperar para los cambios socioculturales que tendría la escuela (Bartolomé Pina, 1997; Muñoz Sedano, 2002; Jordan Sierra, 2004, entre otros). Sabíamos que serían necesarios nuevos tipos de conocimientos, nuevas técnicas y destrezas y sobre todo nuevas actitudes. Esfuerzos como los del grupo INTER (2005) con su Guía avanzan en la línea de proporcionar al profesorado una herramienta eficaz de reflexión para el cambio, por lo que creemos que es por ese camino por el que debemos avanzar y con ese propósito traemos al debate nuestro trabajo sobre diferentes formas de comunicación en el aula y las consecuencias didácticas que se derivan de ellas. Queremos así contribuir a la reflexión y al debate sobre los motivos por los que actuamos en el aula de una determinada manera y, de esta manera, identificar las barreras que impiden realizar las cosas de modo más flexible (Aguado, et al., 2005: 179).

Por ello, en 2003 continuamos el estudio que habíamos iniciado años atrás sobre la gestión de la comunicación en aulas multiculturales[7]. En esta nueva investigación (BFF 2003-04830) pretendíamos analizar las implicaciones de dicha gestión en la integración socioeducativa del nuevo alumnado y en las relaciones intercomunitarias. El método por el que optamos fue el de la etnografía sociolingüística (Martín Rojo 2007), buscando descubrir qué usos hace la comunidad escolar de los recursos lingüísticos y de los recursos culturales, qué significados cobran estos para estudiantes y profesores y cómo repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones de inclusión y exclusión y en las negociaciones del estatus en tanto que "buenos" y "malos" alumnos. Esto nos llevó recoger un corpus diverso de prácticas educativas que cubría, desde interacciones y entrevistas a toda la comunidad educativa de tres IES de la Comunidad de Madrid, hasta las producciones escolares que se generaron en las aulas (deberes, redacciones, exposiciones, etc.)

[7] "Diversidad cultural y lingüística: estrategias y recursos para la educación", dirigida por Luisa Martín Rojo y subvencionada por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Proyectos de Humanidades (2000-2001).

2. La comunicación intercultural en el aula: desde la desesperación a la libertad creadora

2.1 Este chico no sabe "ná"

Una primera muestra de las dificultades de aplicación de la educación intercultural la encontramos en el aula de enlace del IES Violetas, un centro situado en el sur de la Comunidad de Madrid[8]. En esta aula, el seguimiento de un grupo compuesto por dos profesoras y nueve alumnos (Gao Sheng, Shi Qing, Feng, Rodrigo, Arnaldo, Fadila, Fátima, Assya y Halyna)[9], los cuales proceden de orígenes diversos (China, Brasil, Marruecos y Ucrania), pone de manifiesto algunos de los riesgos que supone la implementación de este programa educativo cuando no se atiende a los principios básicos de la educación intercultural[10]:

EJEMPLO 1

Profesora: ¿Bustamante? {se dirige a Feng}
dime un cantante (2") el nombre / un cantante / dime
Feng: ¿en chino?
Profesora: no no / en español
Fadila: (no / español)o
[risas]
Feng: no↑ / yo no lo sé↑
Profesora: ¿no conoces ninguno en español?
Feng: sí↑ // no lo sé↑
(…)
Profesora: ACTRIZ // actriz // ¿PELÍCULA de cine? {se dirige a Feng}
Halyna: sí
Profesora: ¿PELÍCULA? // ¿TÚ VER PELÍCULA? {se dirige a Feng}
Feng: no↑
Halyna?: ¡oh! / sí
Fadila: cine / [cine]
Profesora: [alguna vez] sí·
Fadila: cine
Feng: ¡ah!
Profesora: TELE // película {hace el gesto de un cuadrado en el aire imitando la forma de la televisión}
Feng: sí / en la casa también

[8] En este tipo de aulas, diseñadas por el programa educativo de Escuelas de Bienvenida y dedicada a la enseñanza de español como segunda lengua, los alumnos suelen permanecer un curso escolar, tras lo cual se incorporan definitivamente en los grupos ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria. Véase Pérez Milans (2007) y Pérez Milans (2006), para un análisis detallado de la observación en el IES *Violetas*.
[9] Los nombres de los participantes y de los centros educativos en esta ponencia son pseudónimos para garantizar su anonimato.
[10] Ver anexo para una definición de los símbolos de trascripción utilizados

Profesora: PERSONASS / en la TELE / ACTRICES // PENÉLOPE CRUZ // MELL GIBSON
Arnaldo: Keanu [Reeves]
Profesora: [dime un- un] actor / o una actriz {se dirige a Feng}
Feng: eh // mm
Profesora: pensando actriz todos // o un actor // guapo o feo / [da igual]
Halyna: [yo lo sé] / mucho / pero no sé cómo se llama
Profesora: venga / dime uno↑ {se dirige a Feng}
{Shi Qing y el investigador hablan entre ellos de la traducción al chino de la palabra "construir", que ha sido trabajada anteriormente por la profesora}
Feng: eh // eh / eh // eh
Profesora: Arnaldo / dime uno
Arnaldo: Rodrigo Santoro
Profesora: ¿cómo?
Arnaldo: RODRIGO SANTORO // es brasileño y hace (( )) Los Ángeles de Charlie 2
Profesora: ¡aah! / yo la quiero ver // otro
Arnaldo: otro / (no sé)º [risas]
Profesora: MELL GIBSON // La Pasión de Cristo / el director / ¿no? de la película // ¿qué? (…) ANTONIO BANDERAS // ¿no lo conoces?
{Feng se encoge de hombros}
Profesora: este chico no conoce ná↑

Como se puede ver en este primer ejemplo, la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua puede dar lugar a la aparición de conflictos, debido fundamentalmente a que los bagajes previos sobre los que interactúan los participantes pueden no ser compartidos, que es lo que aquí ocurre cuando una de las profesoras del aula intenta explicar las profesiones. Ante las preguntas de la docente, acerca de ejemplos de cantante y actor/actriz, los alumnos respondieron ofreciendo referentes propios del contexto geográfico de origen de cada uno: por una parte, Feng preguntó por la posibilidad de citar un cantante chino; por otra, Arnaldo aportó el nombre de un artista brasileño. Sin embargo, estas contribuciones no fueron recogidas por la profesora, quien no aprovechó creativamente el surgimiento de esta situación comunicativa y únicamente consideró legítimos los referentes propios del contexto occidental (en concreto, del español y del estadounidense). Así se refleja en sus respuestas o valoraciones: en el primer caso, explicitando una norma (no no / en español); en el segundo, dejando a un lado la aportación (¡aah! / yo la quiero ver // otro).

La dinámica construida desde esta inflexibilidad acaba definiendo, por lo tanto, una secuencia interactiva caracterizada por la falta de cooperación de sus participantes, como se extrae del hecho de que sólo Halyna y Arnaldo terminen interviniendo. Esta falta de cooperación es muy marcada en la interacción entre la profesora y Feng, de modo la falta de una respuesta por parte de éste, tras las negativas de la profesora a considerar los referentes propuestos por él, hace que aquélla lo

represente como total desconocedor, lo que se traduce en la valoración final (este chico no conoce ná) y en la forma de dirigirse a él en toda la secuencia ("habla para extranjeros": volumen elevado, simplificación sintáctica y yuxtaposición léxica).

Como consecuencia de esta falta de colaboración, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede verse bloqueado, ya que no se establecen los puentes necesarios entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos conceptos que quieren ser trabajados. De hecho, este bloqueo se hace evidente en este ejemplo atendiendo a la forma de participación de otra de las alumnas chinas, Shi Qing, quien recurría constantemente, y en paralelo, al investigador, hablante de chino mandarín, para preguntar por los equivalentes de las profesiones que se habían trabajado con anterioridad por la profesora.

2.2 ¿"Papa" o "patata"?: Los americanismos también cuentan

Un segundo ejemplo, tomado del centro escolar Evangelista, ubicado en Madrid capital muestra las dificultades y retos para aplicar un verdadero programa de Educación Intercultural. Tal ejemplo cobra importancia no sólo por el tipo de conflicto interaccional que se revela allí, sino también por sus características contextuales[11].

El hecho de que la mayoría del alumnado de este centro proceda de países latinoamericanos, hace pensar en la idea de que el intercambio enriquecedor y la valoración positiva de la diversidad se viva en el día a día (Patiño Santos y García Parejo, 2004). El compartir la lengua castellana (aunque con diferencias de variedad) y algunos otros rasgos culturales intercambiados históricamente entre América y España son aspectos que favorecerían el desarrollo de una clase siguiendo un enfoque intercultural.

Sin embargo, los comportamientos que se dan en algunas aulas muestran una ruptura en la negociación de la interculturalidad. Por un lado, parte del profesorado interpreta en la actitud de sus alumnos formas provocadoras y conspiradoras que intentan neutralizar, y por otro lado, los alumnos ven en algunos de sus profesores (especialmente en los más mayores) personas a quiénes retar a través de diversas formas de resistencia.

Observemos de manera rápida en el ejemplo, el fracaso en la comunicación, a partir de los patrones interaccionales en una clase de sociales del grado 2º B, un curso en el que el 97% del alumnado es de origen latinoamericano y al que se le considera el más indisciplinado, de acuerdo con sus profesores. El docente viene

[11] En este centro se concentra alumnado de origen extranjero (87,9% en 2003-2004), y aunque cuenta con la voluntad, por parte del profesorado, así como con todas las ayudas que ofrece la administración para atender a la diversidad, los problemas disciplinarios y el absentismo escolar, entre otros factores, superan en más, cualquier programa de apoyo. Véase Patiño Santos (en prensa) para una descripción detallada de este centro.

hablando de los productos traídos de América y al querer presentar la patata, se equivoca y confunde el americanismo "papa" con "banana", a lo cual, los estudiantes se ríen y le corrigen burlonamente:

EJEMPLO 2

Profesor: ¿un producto que gracias a consumirle / que era barato / que daba muchas energías y permitía que la gente no pasase hambre y por tanto no cogiera pestes y en-/ enfermedades y virus de todo tipo? / ¿eh? / a partir del siglo dieciocho / un producto que se con- / que se consigue en América y se establece en Europa (...)
Jaime: ¡pan! / no
Profesor: ¡PA! (...)
Estudiantes: ¡PA!
Alexander: ¡patata! (...)
Profesor: PATATA! O BANANA / ¿eh? /
{los alumnos se ríen} (...)
Profesor: ¡no la banana es el plátano! / perdón! / ¡la PATATA! / ¡otro nombre de patata que tenéis en América! / (...)
Brian: ¡las patatas no son papas! {risas de los alumnos}
Profesor: ¡shu! / ¡lo tomáis mucho a cachondeo! / pero los países que todavía son muy desa- / sudesarrollados / o que tienen escasez de alimentos o que pasan hambre / muchos niños / lo veo en la televisión en esos programas de Antena Dos / (:..) ¿eh? / ¡NO comen más que un plato de patatas al día! /
Alexander: es suficiente
Brian: depende del sabor
Profesor: ¡sí tú toma el pelo niño! / {dirigiéndose a Jerry} ¡tenías que irte a Filipinas de donde procedes a ver si viven mejor que aquí para que nos vengas a tomar el pelo!
Brian: ya
Profesor: tú / eh / comportarte niño (( )) aquí /// ¡TOdas estas cosas son historia! / y todas estas cosas aprende e-/atien - / ee hacen entender al joven o a la persona / eh / cómo ha ido evolucionando el hombre y el hombre no ha ido- / el HOMbre! / la persona no evoluciona así de la noche a la mañana / los cambios / las transformaciones / ¿eh? / las mejoras / lo que llamamos hoy progreso no se consigue así tan de repente...

En un esfuerzo por mantener su autoridad, el profesor intenta cambiar de tema, asociando la consumición de patata con la idea de subdesarrollo. Dos de los alumnos deciden no colaborar, simulando participar en la clase pero con comentarios que no corresponden con lo que se está hablando. La ruptura violenta de la comunicación se da cuando el profesor se dirige al alumno que más bromas ha venido haciendo y le recuerda, de manera irónica, que viene de Filipinas, un lugar, ejemplo del subdesarrollo que él había intentado explicar antes.

Esta estrategia evidentemente de corte racista no busca otra cosa que mantener las normas del orden institucional sin negociar la participación. A pesar de que el alumno decide callarse, el profesor mantiene su turno para enfatizar en los valores éticos de la sociedad de acogida, sus ideas de evolución, progreso y transformación que corresponden con una idea eurocentrista.

En este ejemplo encontramos distintos aspectos que señalan la brecha que separa la teoría de la práctica intercultural en las aulas, pero queremos enfatizar dos, la falta de sensibilidad por parte de los dos grupos de participantes (profesor y alumnos) y en los pocos recursos utilizados para intentar resolver el conflicto. Aunque el profesor intenta traer un ejemplo de América en el que el alumnado pudiera ver reflejado un aporte cultural importante de sus países de origen, algunos estudiantes deciden tomar en broma su equivocación y poner en evidencia su error. El docente reacciona de manera brusca y directa, sin tener en cuenta una acción formativa o significativa.

Este ejemplo cobra mayor importancia, pues rara vez se promueve en esta clase la incorporación de conocimientos previos de los alumnos de origen latinoamericano o la comparación con las realidades del alumnado. La idea de que este centro escolar es diferente debido a la presencia de alumnado de origen extranjero, lleva a sus directivas a suponer que el alumnado no necesita actividades de tipo intercultural pues "ellos se integran solos".

2.3 ¿Y todo para qué?

El caso del IES Planetas que presentamos es algo distinto. No recoge la interacción entre sujetos, pero sí otra forma de comunicación habitual en las aulas: la comunicación a través de la expresión escrita de los alumnos, en esta ocasión de Józef, un chico de madre española y padre polaco que acaba de llegar de Segovia. El alumno está en el grupo de 2ºB, el más multicultural del IES Planetas[12]. Sus profesores, además, "le han sugerido" que elija la optativa "Procesos de comunicación", no tanto para reforzar su desarrollo lingüístico, cuanto para afianzar las relaciones con la tutora, que es la misma profesora que imparte esa asignatura: "Józef parece ser un chico problemático". Incluso parece que suele tener ciertas actitudes negativas hacia sus compañeros de origen guineano.

Por lo que hemos conocido a través de las observaciones realizadas por E. Alcalá, tanto en el aula de referencia como en las de Procesos de Comunicación, la profesora del grupo está realmente preocupada porque los alumnos escriban. Así lo demuestra el hecho de que exista una especie de portfolio individual donde cada alumno recoge redacciones y resúmenes. A veces, al presentar un texto, éste se comenta en clase y se valora en sus aspectos lingüísticos, intentando animar al alumno para que siga escribiendo. Sin embargo, ¿hasta qué punto podríamos

[12] Véase Alcalá Recuerda (2007) para una descripción detallada de este centro.

considerar todas estas prácticas como prácticas interculturales? Incluso, ¿hasta qué punto están facilitando el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas? ¿No quedan muchas veces estas prácticas en un vacío comunicativo?

En una de las actividades de clase, la profesora quiere recuperar todos los contenidos vistos sobre los elementos de la narración y se ha apoyado en unos cuadernillos de expresión escrita[13]. Tras recordarles brevemente los elementos de la narración vistos en días anteriores (inicio, desarrollo, desenlace), les remite a un ejercicio del cuadernillo titulado "Con lo que he aprendido".

El objetivo final es que el alumno no sólo construya su relato siguiendo una estructura ternaria, sino que, además, sea capaz de explicitar otros elementos de la narración, una vez que ha sido construida: el tiempo, el lugar y los personajes protagonistas y los tiempos verbales utilizados. La tarea exige, también, acompañar el escrito con una ilustración.

Veamos lo que nuestro alumno escribió como planteamiento de su historia.

EJEMPLO 3

"Jose, un joven trabajador, en una mina de diamantes, vivía en una chabola en Sierra Leona. Su novia Humbalele era una nativa del país y "curraba" con él en la mina. Durante el trabajo hacía calor y estaban tan sucios que no podían ni limpiarse el sudor."

Junto con este texto, Józef dibujó a José picando en la mina y a Humbalele trasportando una carretilla.

Por un lado, al leer el relato, nos llama la atención el hecho de que, para dar vida a sus protagonistas, el alumno escriba sobre una pareja mixta (con novia africana) y medio emigrada, pero no podemos olvidar que él es hijo de polaco y española. Por otro lado, quizás detrás se esconda una percepción real sobre la dureza del trabajo, como luego explicitará, aunque por ahora los elementos valorativos se han centrado en el calor y la suciedad.

Más abajo, el ejercicio solicita el nudo de la narración explicando que son acciones que conducen al planteamiento del problema y al desenlace. Józef, entonces, deriva su problema hacia la pérdida de salario:

EJEMPLO 4

"La pareja trabajaba duro y ganaban dinero hasta que dejaron de ganar dinero y constantemente pedían que se les devuelva todo. Su jefe encima

[13] Son los cuadernillos de apoyo a la expresión escrita que acompañan los materiales de Educación Secundaria de la asignatura de Lengua del proyecto Exedra de la editorial Oxford.

les mandó trabajar más horas diarias. Ellos se preguntaban que era lo que podía estar pasando. Durante dos días no hacían más que pensar".

Aparece aquí la figura del jefe, que les pide más y más, y la desesperación de la pareja, que no dejaba de pensar. Después, el ejercicio pide el desenlace, es decir, una solución al problema. Józef entonces resolvió de la siguiente manera:

EJEMPLO 5

"Hasta que llegaron a la conclusión de que eran unos explotadores de minas de diamantes Americanos y José y su mujer se llevaron puñados de diamantes a la tierra natal de Jose, España"

Alguien había tenido la culpa de su desgracia, y lo mejor era volver a la tierra de uno de ellos, pero con algo de valor: los diamantes.

Si el texto en sí nos puede ofrecer muchas pistas interculturales (recordemos que los profesores perciben al alumno con problemas hacia el alumnado de origen guineano). La reflexión que el alumno hace sobre cómo ha construido la narración, también resulta interesante. Para Józef el problema que desencadena la historia es "la explotación laboral". Quizás algo muy cercano a su experiencia vital. Pero los ejercicios sobre reflexión metalingüística nos podrían hacer pensar sobre la validez del tipo de tarea propuesta y el modelo de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Cuando se le pregunta a Josef por el tiempo utilizado, responde: "Pretérito, perfecto, simple". Y a la pregunta de que si ha mantenido el tiempo verbal a lo largo de toda la narración él contesta que no

EJEMPLO 6

"para que no sea todo igual".

Josef se "ha comunicado" con su cuaderno de ejercicios; ha establecido un diálogo cargado de elementos verbales y no verbales. ¿Qué pasa (o suele pasar) con este (tipo de) acto comunicativo? Una actividad tan rica, tanto desde el punto de vista del contenido narrativo, como desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de la narración que se supone fin último de la tarea. Una actividad que podría ser utilizada para establecer una verdadera comunicación intercultural en el aula… Sin embargo, se ha quedado en el cajón, como un ejercicio más de relleno de estructuras narrativas[14].

[14] Para una descripción etnográfica más completa de toda la secuencia de aula en la que se enmarca la producción de este texto véanse García Parejo (2007) y (2008). Para otras reflexiones sobre el valor de la narración en aulas multiculturales véanse García Parejo (2004) y (2006). Sobre es estudio de las producciones escritas dentro de este proyecto véanse García Parejo y Whitaker (2007); Whitaker y García Parejo (2005).

3. Conclusiones

Con estos tres ejemplos hemos querido mostrar ciertas formas de comunicación que se producen en las aulas y cómo estas formas explicitan unas prácticas educativas que se alejan de lo que podemos entender por educación intercultural: una educación que promueve el encuentro entre personas en igualdad, contrarrestando cualquier forma de exclusión, fomentando valores y actitudes necesarias para llevar a cabo experiencias interculturales y desarrollando transformaciones estructurales necesarias para poder poner en práctica estos valores (Amani 2004: 83-84). Si bien es cierto que cada ejemplo era representativo de una realidad y un contexto diferente, la cuestión de fondo es si esas prácticas hubiesen mejorado con un tipo de formación determinado. ¿Hasta qué punto y en qué dirección deberían definirse los programas formativos del profesorado? Sabemos que un modelo genérico de formación intercultural debería apuntar hacia las vertientes cognitiva, técnica y actitudinal (cf. Jordan Sierra 2004).

En el ejemplo 2, ¿hubiera tenido otra dirección la interacción si el profesor de Sociales hubiera tenido un mejor conocimiento del entorno de sus alumnos? Pero, ¿qué tipo de información?, ¿sería suficiente un conocimiento "extra", multicultural?, ¿o debería ir acompañado de un cambio de actitud, de querer conocer otras formas de ser y de hacer?

En los ejemplos 1 y 3-6, clases de lengua, estaríamos hablando de una competencia técnico pedagógica, pero no sólo como se señala habitualmente, en el aula de L2, sino en cualquier aula en la que estemos utilizando la lengua como medio de expresión: la narración es un acto social. Como señalan Trabasso y Özyürek (1997), la valoración de lo que realizan otras personas, reales o ficticias, nos dice mucho sobre lo que pasa por la conciencia de los individuos y nos puede dar muchas pistas, en este caso como docentes, para buscar líneas de actuación en el aula relacionadas no sólo con lo lingüístico-textual, sino con una educación intercultural más global. Por otra parte, cualquier profesor debería poder recibir una formación explícita sobre cómo desarrollar las habilidades lingüísticas de una manera más intercultural.

Por último, en los ejemplos 1 y 2 podemos observar también las consecuencias que se derivan del clima provocado en el aula (resistencia, burla, desesperación, ruptura de la comunicación, etc.) ante la falta, quizás, de reflexión y de sensibilidad hacia la diversidad, por parte de los profesores responsables del aula. Estas observaciones sobre el campo nos llevan a preguntarnos: ¿de qué manera podríamos acercar, de una forma significativa para toda la comunidad educativa, la teoría de la educación intercultural a las prácticas cotidianas? [15]

[15] Este artículo ha podido escribirse gracias a la financiación obtenida por el proyecto (BFF2003-04830), "Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el

Bibliografía

Aguado, Teresa; Álvarez, Beatriz y otros (2005): *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, Madrid, UNED.

Aguado Odina (coord.) (1999*): Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Adam, J.M. y Lorda, C.U. (1999*): Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Alcalá Recuerda, E. (2007): "Aprendiendo a comportarse". En Martín Rojo, L. y L. Mijares (eds.), *Voces del aula*. Madrid, CIDE/MEC, pp.73-110.

Bartolomé Pina, M (coord.) (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*, Barcelona: Cedecs.

Colectivo Amani (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*, Madrid: CIDE.

Fermoso Estébanez, P. (1992): "Formación del profesorado para la educación multicultural", en Fermoso, P. (ed.) *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea, pp.129-156.

García Parejo, I. (2004): "Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura", *Educación y Futuro*, 11, 11-24.

García Parejo, I. (2006): "De cómo se manifiestan los narradores diversos en el aula multicultural y multilingüe y de las implicaciones pedagógicas que se pueden derivar de ello", *Textos*, 42, 31- 42.

García Parejo, I. (2007): "El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe". En Guash, O y L. Nusbaum (eds.): *Aproximacions a la competència multilingüe*. Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 61-74.

García Parejo, I. (2008): "Los 'apoyos de lengua': análisis microetnográfico de las prácticas de escritura en un aula de 2º de la ESO". En *25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos*: Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), Murcia, pp. 67-80.

García Parejo, I. y Rachel Whitaker (2007): "Deconstructing language and literacy in multi-cultural educational setting", *Comunicación presentada en el 6th International Symposium on Bilingualism*, Hamburgo.

Garreta Bochaca, J. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural* Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Jordán Sierra, José Antonio y otros (2004): *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Martín Rojo, L. (2003): "Escuela y diversidad lingüística". En Martín Rojo, L. et al. (eds.): *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE/MEC.

Martín Rojo, L. (en prensa): "Viaje a nuestras aulas". En Martín Rojo, L. y L. Mijares (eds.), *Voces del aula*.

Muñoz Sedano, A. (2002): "La formación del profesorado en educación intercultural", en del CANTO, C. Y otros (coords) *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, pp.81-92.

Patiño Santos, A. (2007): "Extraños en las aulas". En Martín Rojo, L. y L. Mijares (eds.), *Voces del aula*. Madrid, CIDE/MEC, pp. 179-215.

---

aula", dirigido por la Dra. Martín Rojo. Una primera versión de este trabajo se presentó en el *Congreso Internacional sobre Educación Intercultural, Formación del Profesorado y Práctica Escolar*, organizado por el Grupo Inter en la UNED en marzo de 2006.

Patiño Santos, A. y García Parejo, I. (2004): "Towards an Intercultural Education: Pedagogical Practices in Spain and Latin America", *Workshop organizado para la 9ª Conferencia Internacional Metrópolis*, Ginebra, 27 septiembre-1 octubre, 2004.

Pérez Milans, M. (2007): "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida". En Martín Rojo, L. y L. Mijares (eds.), *Voces del aula*. Madrid, CIDE/MEC, pp. 111-146.

Pérez Milans, M. (2006): "Las escuelas de bienvenida de la Comunidad de Madrid", *Textos*, 52-64.

Trabasso, T. y Özyürek, A. (1997): "Communicating Evaluation in Narrative Understanding". En T. Givón (ed.): *Conversation. Cognitive, communicative and social perspectives*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 269-304.

Whichaker, R. e I García Parejo (2005): "Los géneros textuales en las aulas multiculturales de 2º de la ESO: estudio de caso", Póster presentado en el *XXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. Aprendizaje y uso del lenguaje en la sociedad de la Información y la Comunicación*. Palma de Mallorca.