

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo

Tony HARDEN

Lisbeth VEGA

La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento: lo primero que hace un hombre frente a una realidad desconocida es nombrarla, bautizarla. Lo que ignoramos es lo innombrado

Octavio Paz

La palabra es más que un simple medio de comunicación y repositorio de la historia de un grupo cultural; es la herramienta primordial para la formación del individuo, una herramienta para adquirir conocimiento, además de ser un vehículo para la imaginación y la creatividad.

Sin la palabra, el hombre está incompleto, perdido, en enorme desventaja. El lenguaje, como característica intrínseca del individuo, está ligado a su comprensión de la realidad; la lengua misma es indicativa de su historia y pertenencia, de ahí la importancia de preservar las lenguas indígenas.

El pronunciamiento de la Ley Federal de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003, abre el marco para fortalecer la identidad y cultura de los grupo originarios. Al regresarles el derecho a la palabra, también se les restituye la conciencia de su historia, su identidad, su pensamiento, su realidad.

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo
Tony HARDEN y Lizbeth VEGA

Este hecho significa de entrada que la posesión de una lengua indígena ya no puede representar un estigma, una carga, como se consideraba todavía hace unos siglos, cuando el hablante de lengua indígena era sometido a una educación substractiva, en un esfuerzo de asimilar el “pobre indio ignorante” a la cultura dominante, en el caso de nuestro país, a la cultura mestiza.

Históricamente la cultura hegemónica preponderante ha desacreditado en la práctica, (aunque no siempre en el discurso) la aportación y convicciones de la cultura minoritaria, con la premisa de que “siendo diferentes o ajenas, no las valido”. En respuesta, surgió un movimiento de “resistencia cultural”, principalmente en países africanos y de América Latina, reivindicando su derecho a existir como culturas (Cabral, 1970).

Al ser la identidad —ese conjunto de características y concepciones que le son propias a un pueblo y le permiten diferenciarse de otro—, conformada en sí misma por estructuras conceptuales cifradas en un código perfectamente identificable para quienes la comparten, al estar fundamentada en la historia e interpretaciones compartidas, es inaccesible para quienes son ajenos a ella, y a quienes dichas estructuras pudieran parecer incomprensibles y hasta absurdas.

Comprender las manifestaciones culturales ajenas como valiosas, advertirlas como resultado de las vivencias compartidas por un pueblo, requiere un esfuerzo sistemático y continuo, exige un proceso donde el sujeto se “apropie” de la perspectiva del otro, siendo capaz de advertir las manifestaciones culturales como resultado de un proceso natural y armonioso.

Afortunadamente, el predominio de las ideas de rechazo hacia las lenguas minoritarias y sus hablantes ha ido desapareciendo ante la tendencia actual en el mundo de hablar uno o más idiomas en adición a la lengua nativa, lo cual ahora se reconoce como una situación de ventaja para el individuo ya que además del incremento en sus posibilidades comunicativas, desarrolla ciertas habilidades mentales que no se presentan en los individuos monolingües.

Entonces, la intención en la retórica del gobierno y en ciertas acciones se puede considerar como positiva, ya que influye en la valoración de las lenguas nacionales y sus esfuerzos por preservarlas; sin embargo, ¿podrá esa enunciación por sí misma obtener los resultados deseados? Es una pregunta más que pertinente a un año de la celebración en México de los 200 años de la

Independencia Nacional y 100 años del inicio de la Revolución – una celebración en donde se esperaba fomentar la fraternidad en los mexicanos y el nacionalismo, entre otros valores.

Así, para preservar los aportes de otras culturas, antes se deben reconocer los de la cultura propia, partiendo de ello para estar en posición de comprender otras culturas a partir de su significación contextual, es decir, entender el contexto del “otro”, valorarlo como una construcción cultural enmarcada en una realidad determinada y tan valiosa como la propia.

De no considerar lo anterior en el intento de preservar las culturas minoritarias existe el riesgo de aislar a los grupos indígenas aún más, estigmatizando sus diferencias.

La diversidad cultural tiende a la extinción cuando no se sientan las bases para una interculturalidad efectiva. Hasta ahora, pareciera que la pretensión de lograr una sociedad intercultural involucra solamente a una parte de la sociedad –la parte indígena–. Sin embargo, lograr una sociedad intercultural, que “permita a los grupos reconocerse como iguales en la diversidad, a través de la convivencia mediante el diálogo, las acciones sociales conjuntas y la construcción de nuevas formas de vivir” (Vilar, 2009: 107) debe involucrar a todo miembro de la comunidad, a través de acciones que materialicen esta intención. En este sentido cabría preguntarnos ¿Por qué no se enseñan las lenguas originarias obligatoriamente en las escuelas de la cultura dominante?

Si la interculturalidad refiere necesariamente a la comprensión o la familiaridad con los elementos lingüísticos de dichas minorías culturales, no podemos entenderlos desde fuera, ni ellos “adherirse” a nosotros de manera pasiva, a través de la imposición de nuestros mecanismos de transculturización, sino que implica considerarlos actores protagónicos en este proceso de reconstrucción cultural, como co-constructores de su propia identidad, retomando la pedagogía de la escucha sostenida por Rinaldi (2005), quien enuncia la importancia de permanecer abierto a las diferencias del otro, dispuesto a escuchar.

Entonces debiera la cultura hegemónica abrir espacios para la comprensión y uso de aquellas lenguas originarias utilizadas por estas culturas, como un mecanismo preparatorio para favorecer una interacción que promueva el

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo
Tony HARDEN y Lizbeth VEGA

desarrollo intercultural, al mismo tiempo que sensibiliza a individuos pluriculturales hasta ser capaces de desarrollar relaciones de equidad y respeto con todo tipo de culturas. Seguir negando la importancia de las lenguas originarias, es más, seguir negando los espacios para una práctica en equidad, es una discriminación en revés contra la población hablante del castellano al no permitir a todos los mexicanos acceso a su herencia cultural, negándoles a la vez el derecho a ser escuchados.

Por tanto, preservar las lenguas no es sólo una necesidad cultural, también es un asunto político, puesto que una sociedad que se dice democrática no puede aspirar a serlo realmente si condena a sus individuos a renunciar a su idioma y cultura en bien de una homogenización social. La democratización social entonces debiera extenderse también al ejercicio de diversas lenguas y culturas.

De otra forma se aleja a los hablantes de lenguas minoritarias a tal grado de su cultura, que finalmente la desconocen e incluso la rechazan.

Lo anterior se agrava ante el argumento de que hablar inglés engendra la movilidad social y económica. Incentivada por dicha premisa, la SEP insiste que esta lengua extranjera de estructura ajena al español, sea obligatoria para todos los niveles de educación básica, fortaleciendo la percepción de que las lenguas originarias están en desventaja respecto al inglés al no representar para quienes las practican, las oportunidades atribuidas a los hablantes de la lengua extranjera.

Adicionalmente, la falta de reconocimiento hacia las lenguas minoritarias, reduce la posibilidad de una relación enriquecedora con culturas externas y desmotiva su práctica y trasmisión, comprometiendo el legado cultural que subyace en el plurilingüismo del país. Obviamente, el fuerte interés por el inglés es uno de los subproductos de la globalización. La globalización es una sirena que promete una vida mejor y el gobierno ha persistido en su atracción por 'la dictadura del inglés' (Cassen, 2005: 22 - 23), en un momento cuando en Europa el movimiento tiende hacia el plurilingüismo.

Promueven la lengua extranjera como algo que puede traer mucho beneficio para la nación y el individuo. ¿Entonces, las lenguas indígenas no tienen utilidad?

Una las conclusiones de Diamond (2005), es que el hombre es responsable de su propia destrucción. Igual, adoptar todos los aspectos de la globalización y dominio de lenguas extranjeras como el inglés es someter a los individuos a fuerzas homogeneizadoras que destruyen las particularidades biológicas y culturales del planeta, prefiriendo una visión exógena y no endógena, una apreciación hacia las culturas ajenas cuando no se ha logrado conectar al estudiante con la significación de la cultura propia.

No se puede negar que el dominio de lenguas como el inglés faculta el individuo para tener acceso a más información, más recursos, más posibilidades de comunicación. Aunado a ello, al no existir una pedagogía adecuada a la cultura de México, la tradición educativa ha sido la de copiar modelos y paradigmas creados y aplicados en el mundo occidental, lo que obliga al país a una dependencia hacia libros de texto fundamentados en el extranjero, y con ello, a la consecuente institucionalización del imperialismo lingüístico y ideológico de esta lengua extranjera, reduciéndose de esta forma los espacios para la preservación de la multiculturalidad.

Este fenómeno se repite en todo el mundo. La aplicación de modelos creados en contextos ajenos al lugar de aplicación, tienden a la estandarización, sacrificando las particularidades culturales e ideológicas de aquellos a quienes se les aplican.

La tendencia homogeneizadora impulsada por la educación durante las últimas décadas, ha actuado en contra de esa multiculturalidad que ahora sabemos, nos enriquece como seres humanos, dando lugar a un número creciente de “ciudadanos universales”, sin arraigo, trascendencia ni consciencia de su identidad cultural o la de los demás.

De continuar con esa unificación de identidades, el ser humano se encamina a la destrucción de todo legado cultural, identidad y pertenencia trascendentes, convirtiéndose paulatinamente en un grupo de seres anodinos exactamente iguales entre sí.

Por ello, la política pública debiera procurar el balance entre la necesidad de adquirir una herramienta comunicativa común para los negocios, y la imperativa de reconstruir la identidad nacional a través de la dignificación de sus lenguas, incentivando la perpetuación de la diversidad cultural a través de

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo
Tony HARDEN y Lizbeth VEGA

sensibilizar a los mexicanos hacia el reconocimiento, respeto y comprensión de sus propios valores culturales, así como la apertura hacia las manifestaciones de otros pueblos al reconocer que las diferencias del “otro” no deben advertirse como un peligro, sino como una posibilidad de adquirir nuevos significados (Rinaldi, 2005).

Porque un país como México, donde subsisten aún numerosos grupos originarios, representativos de una gran diversidad cultural, está obligado a realizar esfuerzos reales de inclusión, a detonar y mantener un proceso de interacción respetuosa, en la cual cada individuo pueda “sumergirse” en una interacción cultural que le permita comprender a ese “otro”, mediante la apropiación y uso del vehículo de transmisión cultural por excelencia: su lengua.

Esta sensibilización requiere en sí misma una educación de fondo, donde se trabaje en crear espacios que favorezcan el acceso de cada persona a la convivencia con otras culturas en un ambiente de igualdad, inclusión y respeto.

¿Cómo sistematizar dicha práctica hasta convertirla en una política educativa, e incluso en una política gubernamental? ¿Cómo sumarla no sólo al discurso sino a las prácticas cotidianas en todos los espacios? ¿Cómo promover una postura que convierta a cada individuo en un elemento de desarrollo intercultural?

Evidentemente en el uso de la lengua como formadora de estructuras de pensamiento está la clave. Incluir el uso de las lenguas originarias, diversidad de lenguas en todos los niveles y subsistemas educativos, tantas como lo exija la región y/o las condiciones, favorecerá la formación de estructuras conceptuales abiertas a la diversidad. Dicha inserción no precisa necesariamente el aprendizaje formal de las estructuras lingüísticas en sí mismas, aunque sí el rescate de las experiencias y significaciones culturales de quienes participan en el acto educativo.

Al contrario de lo defendido en culturas como la japonesa, donde existe una tendencia al monolingüismo al considerar que la interacción con todo tipo de lenguas pudiera ocasionar una babel moderna, el individuo expuesto de manera natural a la convivencia con representantes de varias culturas y lenguas, desarrollará necesariamente un criterio mayor hacia la diversidad,

abierto a nuevos esquemas y consideraciones, a la vez que será capaz de reconocer la valía de su propia herencia cultural.

La interacción multicultural y el aprendizaje de lenguas a través de la vida es un proceso natural en otros países. Fomentar el monolingüismo, como ha ocurrido tradicionalmente en México y Japón, es una situación atípica en la mayor parte del mundo.

En naciones europeas, por ejemplo, es común que los habitantes hablen una o dos lenguas adicionales a su lengua materna. En España misma, cuna del castellano, los habitantes hablan la lengua local, que puede ser catalán, gallego, vasco, euskera, etc., además de la lengua nacional. En el resto de los países europeos, el plurilingüismo es más marcado ya que el contacto obligado con otros países convierte en una necesidad el dominar varios idiomas.

En la mayor parte de naciones de oriente también es común el plurilingüismo. En China, por ejemplo, se habla el mandarín como idioma oficial, pero existen 56 etnias casi todas con su propio dialecto. Por tanto los chinos son mínimo bilingües e incluso los nacidos en las nuevas generaciones son trilingües en su mayoría. En la India, a pesar de ser una nación muy pobre, los pobladores hablan dos o tres lenguas adicionales a su lengua franca, como resultado de su lucha por subsistir en un país socialmente complejo.

En México aún estamos lejos de un plurilingüismo inclusivo. Fomentarlo precisaría de profundos cambios que permitieran incorporar a las estructuras e instituciones en general, una visión intercultural a los procedimientos ya establecidos, atendiendo a una conciencia de aceptación y apertura hacia diversas manifestaciones culturales.

En la educación pública, por citar un espacio que puede ser clave para detonar cualquier esfuerzo transformador, la condición para fomentar el plurilingüismo inclusivo exigiría por ejemplo, incorporar el aprendizaje de lenguas diversas en la enseñanza formal, aún más si se tratara de lenguas originarias, aunque esta propuesta demandaría modificaciones estructurales y presupuestales titánicas.

No obstante, existen otras vías que favorecerían el sano intercambio cultural y lingüístico en la educación pública, sobre todo en la impartida en regiones indígenas; una de ellas es la de proporcionar espacios de interacción

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo
Tony HARDEN y Lizbeth VEGA

dirigida donde se favorezca la expresión intercultural. Por ejemplo: puede pedirse en la clase de español que los alumnos escriban poemas en su lengua originaria, de haberla, o en una lengua que les resulte cercana, sin especificar cuál pudiera ser ésta. Dicha actividad contribuye a generar respeto por las diversas manifestaciones culturales que se presenten durante el ejercicio.

La selección de métodos y técnicas adecuados es trascendente en la labor de sensibilizar hacia la interculturalidad, puesto que debe tenerse presente que las mismas técnicas de enseñanza pueden abrir o cerrar los espacios para la expresión intercultural. En México existen malas prácticas en la enseñanza de la lengua, ya que al transmitir la sintaxis y gramática como método más usual para la enseñanza de un idioma, se deja de lado la significación cultural, dando por sentado que el alumno debiera comprender las estructuras ajenas como fórmulas que hay que memorizar, en vez de reconocerlas como resultado de una interacción en condiciones culturales determinadas.

Por ello, una formación basada en la interacción de culturas diversas, deberá rebasar el sólo ejercicio de la habilidad lingüística, fomentando habilidades que permitan al estudiante reconocer su propia cultura sin menoscabo de la ajena, o viceversa, en un escenario de equidad y respeto nacido de la aceptación de las diferencias culturales.

Para fomentar el plurilingüismo inclusivo y la interculturalidad, se precisa entonces una visión holística, fundamentada en la comprensión o aproximación a todos los códigos y significaciones, iniciando por el código supremo de intercambio comunicativo, el lenguaje, aunque atendiendo a una enseñanza encaminada al desarrollo de competencias y tomando en cuenta que el aprendizaje en un individuo no se da de manera lineal, sino en forma de “rizoma” (Deleuze-Guattari, 1980), un entramado vivo del cual éste es parte activa; una red de significaciones que lo envuelve y conecta con la realidad en un constante flujo de relaciones de interdependencia.

Lo anterior exige entonces un marco de enseñanza que Kumaravadivelu llama “centrado en el aprendizaje” (Silva, 2008: 176), donde se proporcione al aprendiz oportunidades de interacción significativa que impliquen la resolución de problemas, de forma que el esfuerzo por significar lleve al dominio de las estructuras gramaticales en el contexto de una escuela inclusiva.

Freire (2009) sostiene que para la enseñanza debe recurrirse más a las preguntas que a las respuestas, estableciendo círculos culturales a través de la praxis. En la enseñanza de lenguas adicionales, por tanto, debiera atenderse al contexto de la comunicación más que a la fórmula comunicativa en sí misma, por ejemplo: si los alumnos deben saber las formas de interactuar en un supermercado o los significados de los empaques, un día previo al tratamiento del tema debieran recorrer el supermercado para incorporar la experiencia necesaria, compararla e incluso confrontarla, en el proceso de asimilación de las estructuras expuestas.

Esta confrontación consigo mismo y su cúmulo de paradigmas integrados al inconsciente, prepararía al individuo para una interacción profunda con el nuevo idioma, modificando a la vez su propia perspectiva del mundo, al permitirle la formación de supraestructuras conceptuales sensibles a la diversidad cultural, convirtiéndolo en un ser más libre, al permitirse revalorar los prejuicios y concepciones que antes validaba de manera axiomática.

Karl Popper (1994: 61) lo expone de esta manera: *“Una estructura conceptual ajena, como una lengua que no es la nuestra, no es una barrera absoluta, podemos penetrarla así como es posible liberarnos de nuestras propias estructuras, de nuestra propia prisión.”* Como condición para poder insertarnos en un mundo marcado por la interculturalidad.

Una liberación originada por lo que Michel Byram (Citado por Rubio, 2009) llama “Competencia Comunicativa Intercultural”, esa capacidad del hablante de enfrentarse a situaciones de choque cultural, donde tiene que ser capaz de comprender “nuevas formas de vivir y de interpretar al mundo”. Desarrollar dicha competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de lenguas, demanda, según Byram, la aplicación de los cuatro pilares de la educación expuestos por la UNESCO (Delors, 1996: 34); Saber ser, Saberes, Saber aprender y Saber hacer.

Byram los enfoca a la convivencia intercultural mencionando que el primero, “**saber ser**” (actitud), se refiere a la habilidad cognitiva para relacionar la cultura propia con la ajena, aunado al ejercicio de valores donde se comprenda la “otredad”. Significa sensibilizar al alumno hasta convertirlo en un “mediador” entre la cultura propia y aquella en la que se inserta.

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo
Tony HARDEN y Lizbeth VEGA

El segundo, llamado “**saberes**” se refiere al conocimiento del mundo compartido por los integrantes de una cultura; el cúmulo de referentes comunes compartidos por los hablantes de una lengua y que obligan al aprendiz de una lengua a una recategorización de percepciones y consideraciones que son originalmente ajenas a la cultura que le es propia. Por tanto, este elemento es fundamental para la interculturalidad al aportar las bases de una interacción respetuosa, ya que a partir de este saber es posible desarrollar la conciencia cultural y política que permite al individuo la conciencia de sus propios valores y los de los demás.

“**Saber aprender**”, en tanto, se refiere a la capacidad para participar en experiencias nuevas, incorporando elementos adicionales al conocimiento existente. Saber aprender involucra la apertura hacia otras maneras de interactuar, la conciencia de otras realidades y el fomento a una actitud inclusiva hacia éstas.

El último de los saberes, “**saber hacer** se enfoca a la capacidad del individuo para descubrir e interactuar; aplicar todos los saberes anteriores en su contacto con otras culturas.

Sifakis (2004:239) señala a su vez que en la enseñanza de idiomas, existe la necesidad de cambiar de una perspectiva tradicional “N”, marcada por las normas, estándares y preconcepciones, a un enfoque “C”, consistente en la creación de un sistema de creencias y un enfoque en las percepciones, donde confluyen la comunicación, la comprensibilidad y la cultura, en un proceso de apropiación que convierta al individuo en un ser receptivo hacia otras formas culturales, resultado posible al combinar métodos (Silva, 2008: 181-183) donde se rescaten los siguientes principios:

Pedagogía de la particularidad. Sensibilidad hacia las condiciones sociales. El método debe adaptarse a las especificidades del contexto. Atender al contexto significa de inicio ser sensible al bagaje cultural e historia personal de quien aprende.

Parámetro de la practicabilidad. Vincular teoría y praxis. EL profesor debe, con base en su experiencia, identificar problemáticas y soluciones en una práctica constante de retroalimentación. Lo anterior considera una adecuación

constante de contenidos y textos, adaptados a cada grupo e individuo implicado en el aprendizaje de lenguas.

Parámetro de la posibilidad: insta a la necesidad de atender el la perspectiva personal de cada participante en proceso de aprendizaje dentro del aula: pretende generar procesos y prácticas que rescaten las experiencias que los alumnos traen al salón de clases, de forma que los educadores replanteen, reformulen y reinventen los contenidos con base a las experiencias de cada integrante y las acumuladas como grupo. Tal planteamiento aborda el aprendizaje como una condición cambiante e impredecible, donde cada variante y cada individuo pueden aportar, generando resultados diferentes en la aplicación de un mismo contenido.

A ese respecto, Marzano (2003) cita algunas técnicas para la enseñanza que han arrojado resultados destacados, por lo que se consideran adecuadas para el aprendizaje de lenguas con un enfoque intercultural e incluso, para la enseñanza en zonas indígenas, donde la tarea del educador “no sólo es permitir que las diferencias puedan ser expresadas, sino hacer posible que ellos puedan negociar y nutrirse a través del intercambio y la comparación de ideas. De esta manera (...) el grupo se vuelve consciente de ser "un lugar de enseñanzas", donde los lenguajes son enriquecidos, multiplicados, refinados y generados pero también donde chocan el uno con el otro y se renuevan” (Rinaldi, 2005).

Entre las técnicas que responden mayormente a los planteamientos señalados podemos citar:

Identificación de similitudes y diferencias entre culturas; esta técnica puede ser aplicada mediante el uso de viñetas o enunciados, de forma que el estudiante valore las diferencias en el uso y significación de diferentes situaciones, como tipos de saludo, gestos, conductas, etc. Entender estas diferencias, cuestionarlas y contextualizarlas en la realidad de cada país, abre las fronteras mentales de los estudiantes de lenguas, generando espacios propicios a posturas inclusivas.

Las viñetas de gestos, por ejemplo, pueden ser altamente ilustrativas: un caso que puede citarse es la señal consistente con una mano levantada, cuyo pulgar e índice se unen en un círculo; en Estados Unidos de Norteamérica representa “OK”; en México se le atribuye el significado de “muy bien”;

contrariamente, en Brasil es un insulto; en Japón significa dinero y en Rusia sería entendida como una representación de “cero”.

Otro método señalado por Marzano es el uso de **Representaciones no lingüísticas**, consistente en la aplicación de dibujos e ilustraciones, útiles en la enseñanza de lenguas para el aprendizaje y reforzamiento de vocabularios. Esta técnica incorpora el dibujo o cualquier otra forma de representación no lingüística como elemento de retroalimentación, dando a cada alumno la oportunidad de expresar su propia visión del objeto o la palabra, proporcionándole la herramienta de la forma y color para rescatar las propias significaciones culturales presentes en el concepto aprendido.

El **aprendizaje mediante preguntas**, también es sostenido por Marzano como una técnica de gran aporte a la enseñanza; favorece el aprendizaje consciente, la reflexión y la formación de estructuras significativas, creando individuos críticos y propositivos, al aportarles los elementos para trasladar los conocimientos adquiridos hacia contextos cotidianos externos al aula.

Entre otras técnicas que pudieran utilizarse, está también la de conducir la reflexión en torno a diferencias culturales mediante enunciados de respuesta múltiple (Castro, 2003: 224) lo anterior favorece una interacción intercultural sana al exponer las conductas que los integrantes de otras culturas pudieran calificar como inaceptables, reflexionando a partir de las diferentes interpretaciones dadas en cada cultura, sobre su verdadera significación en las relaciones interpersonales.

En general, aplicar ejercicios que rescaten y valoren la herencia cultural de cada exponente de una lengua, fomentar la interacción respetuosa, la reflexión en torno a diferencias, la apertura hacia posturas diversas, y, sobre todo, el cuestionamiento personal y resignificación de los criterios culturales propios, generará ambientes que promuevan escenarios para el desarrollo de las diversas culturas, a través de la formación de individuos abiertos a la diversidad, preparados para convivir armoniosamente en un contexto intercultural, y lo más importante, con el criterio y sensibilidad suficientes para convertirse, como lo señala Byram, en verdaderos “mediadores culturales”.

Sin embargo, la creación de esos espacios interculturales amerita más que la ejecución aislada de técnicas sensibles a las diferencias culturales, debe ser

resultado de la aplicación de un programa de política pública constructivista, con punto de partida en los principios de la pedagogía de la escucha (Rinaldi, 2005); además de los ya operados por la Secretaría de Educación Pública, los cuales desde la última reforma curricular incorporan un enfoque intercultural.

Atender al contexto multicultural del país como punto de partida para el diseño de las estrategias de enseñanza intercultural, abrirá el cauce a espacios educativos interculturales que den vida a esa dicotomía indisoluble: acción-reflexión, que Freire señala como necesaria para iniciar cualquier acción transformadora, en este caso, en favor del rescate y reivindicación de las lenguas y culturas minoritarias de México.

El nuevo milenio se muestra ante nosotros esperanzador para la interculturalidad, aunque también es un gran desafío en un punto histórico de no retorno para la humanidad que debe aprender que en el respeto a la diversidad cultural se cristaliza también el ejercicio de otros valores en los cuales, se implica la misma supervivencia de la especie humana, derivado de los tiempos de inseguridad y emergencia ecológica que vivimos: el respeto a la vida y sus diferentes manifestaciones, la solidaridad y la corresponsabilidad para la preservación del planeta y su sustentabilidad.

Bibliografía

BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1997.

CABRAL, Amilcar. *Libertação Nacional e Cultura*. Universidade de Siracusa -20 Fevereiro 1970. Texto escrito em homenagem a Eduardo Mondlane.

CASSEN Bernard. *Un mundo políglota para escapar de la dictadura del inglés*. Le Monde Diplomatique, España, enero, 2005, pp. 22 -23.

CASTRO Viudéz, Francisca. "Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües". *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia : Pérez Gutiérrez, Manuel; 2003. Pp. 217-227.

DELEUZE, Gilles y Guattari, Félix. *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Ed. Pre Textos, Valencia, 2002 (3ª. Ed.) 522 pp.

Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el ambiente educativo
Tony HARDEN y Lizbeth VEGA

DELORS, Jacques. *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Compendio)*. Ediciones UNESCO (Santillana) 1996. 44 pp.

DIAMOND, Jared *Colapso: Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Editorial Debate, Madrid, España, 2005.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização [Concientización y alfabetización]. *Estudos Universitários. Revista de Cultura de la Universidad de Recife, Pernambuco 4, Abril-junio, 1963*.

FREIRE, Paulo. *Education: the Practice of Freedom* [Educación, práctica de la libertad]. Londres, Writers and Readers Co-operative. (Publicado también en el Reino Unido con el título: *Education for Critical Consciousness* [La educación en el sentido crítico]. Londres, Sheed & Ward, 1974). [Edición en inglés de Freire, 1965].

FREIRE Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Editorial Siglo Veintiuno, México 1999.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, Yale University Press, 2003.

MARZANO, R. J. *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

POPPER, Karl. *The Myths of the Framework*. Routledge, London, 1994.

RINALDI, Carlina. *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood Series)*, Routledge, 2005. 226 pp.

RUBIO, Manuel. *El desarrollo de la competencia comunicativa Intercultural en la formación inicial docente*. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 273-286, 2009.

SIFAKIS, Nicos C. *Teaching EIL—Teaching “International” or “Intercultural” English? What Teachers Should Know*. ELSEVIER, Greece, System 32, 2004, pp. 237-250.

SILVA Villena, Omer. “¿Hacia una pedagogía en la enseñanza del inglés?”, *Estudios Norteamericanos*. Sevilla, España, No. 17, enero-julio 2008, pp. 171-189.