

# CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS DE LA OTREDAD PARA EL ÁREA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (EFL)

**JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA**

Universidad de Granada

---

65

## 1. Introducción

Cuando Rodríguez López-Vázquez (2001) o Heredia Maya (2001, 2002) utilizan el término ‘Otro’ piensan en las formas sociales o psicológicas mediante las cuales un grupo excluye o margina a otro. Al declarar a alguien como Otro, las personas tienden a centrarse en lo que le hace diferente o contrario, desembocando en imágenes estereotípicas. Esta situación también se hace extensible a las decisiones políticas y a las prácticas culturales. Por ejemplo, en el pasado reciente de los Estados Unidos, los angloamericanos convirtieron a los afroamericanos en los ‘otros’ a través del uso de “minstrel shows”, figuras literarias populares como “The Little Black Sambo” y políticas separatistas como las leyes “Jim Crow”.

La naturaleza del Otro es ser diferente. Sin embargo, la forma en que se construye y se sostiene es un producto cultural. Entre las personas y las culturas hay muchas formas de diferencia naturales (altura, peso, color) así como similitudes. Pero el punto de referencia para hacer que el Otro sea el Otro responde a cuestiones de poder, dominio cultural o condiciones históricas. Aquí entra en juego la política en tanto que influye en la distribución del poder: el Otro es el contrapunto necesario en el proceso de construcción de la identidad.

En el desarrollo de este trabajo trataremos la forma en que se forja el significado de la otredad desde tres enfoques bien diferenciados: la antropología, el postcolonialismo y el postmodernismo. Para los tres, el término otredad es un eje clave que

da sentido y forma a las preguntas y el amplio abanico de respuestas o soluciones que se presentan sobre el Otro en sí mismo, en su relación con los demás Otros y cómo el Otro llega a ser el Otro (el proceso de alterización).

Todo esto se aplica a la enseñanza de lenguas extranjeras cuando se empieza a valorar de forma positiva el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e intercambio entre personas de otras sociedades y culturas. Entender las prácticas culturales de los 'otros' y los significados y creencias de los grupos sociales dominantes o minoritarios se consideran ya aspiraciones legítimas del conocimiento. Es este el caldo de cultivo idóneo para el desarrollo de una competencia intercultural en las lenguas extranjeras donde la aprehensión de la multiplicidad de identidades de otras culturas se encuentra en el epicentro mismo de la matriz educativa.

Como presentamos en este trabajo, el aula de lengua extranjera se presta especialmente a la exposición sistemática de temas de otredad. A través de la interacción comunicativa entre los individuos se pone de manifiesto un intercambio de identidades y valores culturales que ayudan en el proceso de identificación con los 'otros' como seres diferentes a nosotros e igualmente valiosos axiológicamente hablando. El vasto acervo de materiales utilizados en el aula de *EFL* que recoge novela, poesía y teatro multiculturales o el uso del cine dan buena cuenta del inmenso potencial del que disponemos al servicio de la educación en la otredad desde el aula de idiomas.

66

## 2. Concepción antropológica de la otredad

La otredad es un hondo problema antropológico y sociológico que deriva de la convivencia de los seres humanos entre sí y representa una nueva dimensión en el intento de explicar y comprender los fenómenos de aprehensión del ser humano. Afirma Krotz (2002: 56) al respecto que “la pregunta antropológica [de la otredad] es el intento de explicitar el contacto entre culturas, de hacerlo consciente, de reflexionar sobre él, de resolverlo simbólicamente”. La otredad no es sinónimo de diferencia, ya que hablamos más bien de una categoría, de un fenómeno que va más allá del hecho de buscar y relacionar semejanzas y diferencias entre dos personas o dos culturas.

En este sentido, la otredad es una experiencia donde el ser humano, al entrar en contacto con otro individuo u otro grupo de individuos, vive una situación de extrañeza. Esta extrañeza, por su parte, surge ante la confrontación con la idiosincrasia particular y desconocida de los demás elementos del Otro. La representación de la identidad propia que surge cuando nos enfrentamos a otras identidades desconocidas es lo que posibilita la experiencia de la extrañeza. Por esta razón, ase-

gura Krotz (2002: 57) que “lo extraño está cargado siempre con una tensión intranquilizadora. El rechazo temeroso es tan recurrentemente testimoniado como la impaciente partida, e incluso como la emigración definitiva”.

En el complejo proceso de reconocimiento de identidades que nos acerca la otredad hay dos planos básicos que atender: un momento en que la diferencia visible puede compararse con lo conocido y otro momento en que la diferencia visible es tan distante a la propia identidad que el momento comparativo se transforma en un reto teórico y práctico de acercamiento al otro o distanciamiento del mismo (Krotz 2002: 58).

Krotz (2002) apunta una serie de características esenciales de la Otredad como esa categoría central de corte antropológico:

1. El Otro no puede escapar a la cultura (pp. 58-59).
2. La otredad no presenta al Otro como realidad estática (estereotipos) sino que presenta el proceso real de la historia de la humanidad (p. 60).
3. La alteridad tiene un precio elevado, “el etnocentrismo”. El etnocentrismo es el estado natural de la humanidad y es el que posibilita el contacto entre culturas. Resulta interesante ver cómo el contacto entre culturas puede tanto aumentar como disminuir el etnocentrismo; en ello pueden jugar un papel importante el grado de distancia y cercanía o la importancia de las diferencias y afinidades consideradas centrales. Los contactos entre culturas nunca se realizan en el vacío, es decir, que no pueden ser desprendidos de las respectivas dinámicas históricas que los abarcan (pp. 60-61).

Podemos afirmar que el Otro se define en y por su relación con el mundo y su relación con los otros Otros o conmigo. Rodríguez López-Vázquez (2001: 18) asegura que “la imagen que un ser humano tiene de los demás configura la idea que tiene de sí mismo. Los otros, y por extensión, el Otro, es lo que permite entender los límites y características de Sí Mismo”.

Desde una perspectiva antropológica, no se puede concebir al ser humano sin incluirlo en un colectivo, sin pensarlo en relación con otros, una relación que no es sólo vivida, sino también creada. En este sentido, el antropólogo norteamericano Malinowski comienza una nueva trayectoria en las investigaciones antropológicas abogando por el método de “ponerse uno mismo en la situación de la experiencia del Otro”. Las ideas y las conductas sólo tienen sentido en el contexto en que se producen y practican: es el inicio de la comprensión de los ‘otros’ por lo que hacen, piensan y dicen de sí mismos. Estas experiencias devendrán en lo que conocemos como el ‘otro cultural’ pensado como diverso, como distinto; dejando de lado los reduccionismos que lo considerarían como diferente. Es importante señalar que ya no se hablará de ‘la cultura’ o ‘la civilización’, sino de ‘culturas’. Este referente en plural contiene la crítica a un centro privilegiado de interpretación de las prácticas

humanas. Malinowski ya lo anunciaba en el cierre de *Los argonautas del Pacífico Occidental* publicado en 1922:

[...] nuestra meta final es enriquecer y profundizar nuestra propia visión del mundo [...] aprehendiendo la visión esencial de los otros, con el respeto y la verdadera comprensión que se les debe incluso a los salvajes [...] Nunca ha necesitado tanto como ahora la Humanidad civilizada la tolerancia, en este momento en que los prejuicios, la mala voluntad y el ánimo de venganza separan a las naciones europeas [...] La ciencia del Hombre [...] debe conducirnos a un conocimiento, una tolerancia y una generosidad basados en la comprensión del punto de vista de los otros hombres (Malinowski 1986: 505).

El esquema parecía claro y sólido: el “otro” era objeto de estudio y sujeto de dominación. Pero, tal vez en parte por los aportes de la antropología -lo cual no la exime de haber servido como agente al imperialismo occidental-, ese conocimiento del Otro se hace impreciso y ese poder inseguro.

En un intento por actualizar la concepción de la otredad, Augé (1995), antropólogo y sociólogo, plantea que “los otros” ya no son diferentes o, más exactamente, han perdido la facultad del exotismo en nuestros días. La relación con el Otro, ahora, se establece en la proximidad, real o imaginaria. Y el Otro, sin los prestigios del exotismo ganado en la época colonial, es sencillamente el extranjero. Este extranjero es temido no porque sea extranjero o diferente, sino porque está “demasiado cerca” y pone en peligro nuestro sistema cultural y de valores. Esta “distancia” simbólica (exótica, aventura, científica) que tenía el Otro anteriormente ya no nos protege de su invasión.

68

### **3. Desarrollo de la otredad desde el Postcolonialismo**

El Postcolonialismo como corriente crítico-ideológica ha contribuido enormemente al desarrollo del concepto de Otredad. Durante la época colonial, los pueblos europeos encuentran nuevos pueblos y culturas lejanos no solamente en el espacio, sino de forma simbólica; es el momento de los encuentros culturales con los ‘otros’, con gentes exóticas venidas de tierras lejanas. En la teoría postcolonial, se ha utilizado indistintamente Otredad/Alteridad/Diferencia como sinónimos. La propia identidad del sujeto colonizador, de hecho la identidad de la cultura imperial, es inextricable de la otredad de los Otros ‘colonizados’; una alteridad determinada por los procesos de alterización.

#### **3.1. Corrientes crítico-literarias**

La Teoría Postcolonial, basándose en estas conjeturas provenientes del psicoanálisis, trata sobre la producción y la recepción de la literatura que se produce en los

países colonizados o la literatura que se escribe en los países colonizadores que se ocupa de los procesos de colonización o de las culturas colonizadas. Se presta especial atención a las siguientes líneas:

- the way in which literature by the colonizing culture distorts the experience and realities, and inscribes the inferiority, of the colonized people;
- on literature by colonized peoples which attempts to articulate their identity and reclaim their past in the face of that past's inevitable otherness;
- the way in which literature in colonizing countries appropriates the language, images, scenes, traditions and so forth of colonized countries (Lye 1996: 1).

En este sentido, el postcolonialismo reconoce las diferencias simultáneas de género, raza y clase. Con sus críticas centradas en binomios, universales, esencialismo o eurocentrismo, el postcolonialismo pretende deconstruir las ideas culturales que han sido asumidas como normales o naturales. La deconstrucción es una teoría de la “lectura” que intenta dismantelar la lógica de la oposición binaria en los textos. Más que organizar el conocimiento y la experiencia en un escenario de pensamiento binario, el postcolonialismo acoge la diferencia y la diversidad como su punto clave y central (Lye 1996).

Veamos ahora algunas de las aportaciones centrales de los autores y críticos más influyentes dentro de esta corriente de pensamiento crítico y literario que ha ayudado en gran medida a forjar y caracterizar un término tan escurridizo y fascinante como es la otredad.

Bakhtin<sup>1</sup> (1981), que continúa siendo parte de la lucha contra el discurso autoritario, es el profeta del Postcolonialismo. Y no es coincidencia que aquellos aspectos que Bakhtin valoraba más en un texto sean los que han dado paso al florecimiento artístico de este siglo. Su resistencia a las ataduras de las Historias se materializa dando voz a los habitantes desfavorecidos de las diferentes culturas y civilizaciones y a los individuos que resisten ante la hegemonía, es decir, los otros. Las literaturas de los Otros son tan respetables como las de los centros de poder y merecen, entonces, ser leídas y aprehendidas en la polifonía que conforma su discurso de la otredad.

Cuando Spivak (1995) se pregunta “Can the subaltern speak?” se posiciona claramente en un puesto deconstructivista dentro del debate postcolonialista. Para esta autora, la visión de la gente sobre su identidad se compone de las ideas de sus orígenes y las ideas sobre la otredad, es decir, de dónde piensa la gente que viene y en qué grado difieren de los otros; lo que contribuye enormemente a crear sus sentimientos sobre la propia identidad. Partiendo de estas premisas, Spivak utiliza la deconstrucción como herramienta crítica para repensar el binomio del ‘colonizador’ (centro de poder) y el ‘colonizado’ (el Otro) y para cuestionar las asunciones metodológicas de los teóricos postcoloniales (incluida ella misma).

Bhabha (1995) argumenta que los marcos teóricos europeos no son constructos intelectuales válidos ya que ignoran la situación de los más desfavorecidos en el Tercer Mundo. La teoría, como instrumento ideológico, narra y, haciéndolo, crea la circunstancia política de la opresión en el Tercer Mundo. En otras palabras, Bhabha está interesado en yuxtaponer la política y la teoría para encontrar ese espacio liminal entre ambas y descubrir cómo la tensión entre ellas produce su hibridación:

The pact of interpretation is never simply an act of communication between the I and the You designated in the statement. The production of meaning requires that these two places be mobilized in the passage through a Third Space, which represents both the general conditions of language and the specific implication of the utterance in a performative and institutional strategy of which it cannot 'in itself' be conscious (*Ibid.*, 36).

De acuerdo con Bhabha, el 'tercer espacio' –otra forma de enmarcar lo liminal- es un espacio ambivalente e híbrido que se inscribe en la existencia. Es decir, lo que media entre la política y la teoría es la escritura –no solamente el discurso teórico sino los ejercicios culturales como las novelas, el cine y la música. Como sugiere Derrida (1978), la escritura no codifica de forma pasiva las realidades sociales sino que de hecho las precede y les da significado a través del reconocimiento de las diferencias entre los signos dentro de los sistemas textuales. Bhabha, entonces, se reapropia de la noción de 'difference' de Derrida para sugerir la diferencia cultural y su representación y negociación en la forma de la escritura.

Said (1993) confronta de igual manera el tema de la 'illusory centering' de la identidad y la subjetividad tanto individual como colectiva, en su relación con el lenguaje, la narrativa y la alterización (proceso de creación del Otro). Said hace referencia al tema de cómo la construcción binaria de oriente/occidente se rompe al igual que la maquinaria del Colonialismo y el Imperialismo bajo el peso de productos culturales como la literatura, que proporciona un contrapunto a la autoridad incuestionable de la voz del colonizador. El colonizado recobra su voz y la lucha por la identidad va más allá de las meras aseveraciones polarizadoras nacionalistas del poder y la independencia.

En el proceso de formación de la identidad postcolonial, el motivo del 'us' y el 'them', en cambio, se reafirma continuamente en nuevas guisas dentro de la política de la diferencia, a pesar de la deconstrucción de las fronteras rígidas entre el colonizador y el colonizado:

Gone are the binary oppositions dear to the nationalist and imperialist enterprise. Instead we begin to sense that old authority cannot simply be replaced by new authority, but that new alignments made across borders, types, nations, and essences are rapidly coming into view, and it is those new alignments that now provoke and

challenge the fundamentally static notion of identity that has been the core of cultural thought during the era of imperialism. Throughout the exchange between Europeans and their «others» that began systematically half a millennium ago, the one idea that has scarcely varied is that there is an «us» and a «them,» each quite settled, clear, unassailably self-evident. (Said 1993: xxiv-xxv).

### 4. El Postmodernismo y la otredad

Cuddon (1991: 733-734) define el postmodernismo como “[...] changes, developments and tendencies which have taken place (and are taking place) in literature, art, music, architecture, philosophy, etc. since the 1940s or 1950s. [...] non traditional and against authority and signification; [...] an eclectic approach; [...] a complete relativism”.

El término postmodernismo es utilizado primeramente por el filósofo francés Lyotard (1984) intentando definir una “post-modern condition”, es decir, cómo fuerzas técnico-económicas guiaban a Occidente hacia otras condiciones y pensamiento diferentes de las heredadas del Humanismo, el Individualismo Metodológico, el Racionalismo, el Moralismo Secular o el Progresismo. Uno de los slogans que mejor definen el pensamiento postmoderno francés es “difference produces identity”. Las identidades son lo que se nos presenta como género, raza, clase, nación, etc. y con lo que el postmodernismo se posiciona diagnóstico, suspicaz y crítico. En su postura post-estructuralista, los estudiosos investigan los caminos en los que el género, la raza o la clase son producidos en las prácticas materiales: género (ropa, pelo, atletismo); raza (categorías del certificado de nacimiento, segregación de vivienda, acento); clase (tiempo libre, seguridad económica, herencia); y legitimados en el discurso por estrategias que intentan conservar la parte privilegiada que los mantiene en su posición jerárquica de manera racional o natural. Lyotard explica la Posmodernidad como “the lost belief in big narratives”. De esta forma, podemos afirmar que el Postmodernismo presenta una gran frontalidad ante el reconocimiento de la autenticidad, la originalidad y las verdades universales.

71

#### 4.1. El reconocimiento de la otredad en el Postmodernismo

Oord (2001) identifica cinco pilares del Postmodernismo: a) la cultura popular; b) el deconstructivismo; c) el constructivismo; d) la liberación; y e) la narratividad. De los cinco, a nosotros nos interesa especialmente el ‘constructivista’ en tanto que hace referencia directa a modos y valores culturales. Pasamos a describirlo brevemente:

El Postmodernismo constructivista rechaza la noción de la fragmentación artificial y la compartimentalización del conocimiento (muchas materias transversales en el colegio, disciplinas universitarias separadas), ofreciendo a cambio una visión holística e interdisciplinar. Esta forma de Postmodernismo reclama una re-unión entre las instituciones científicas, éticas, estéticas y religiosas. Teniendo en cuenta estas premisas, el objetivo del Postmodernismo constructivo sería entonces imaginar un orden menos destructivo más allá del mundo Moderno (Oord 2001). El Postmodernismo hace una llamada a la apertura de puertas hacia los Otros y mantiene que todos los elementos se hallan interrelacionados, tejidos en una misma red común. En contraste, lo que conocemos como Modernismo se acercaba a la Otredad a través de las diferencias que daban lugar a la alienación, la apatía, la hostilidad, la arrogancia y la dominación. Ya apuntaba esta idea Hollinger (1994) cuando afirmaba que tanto Lacan, Foucault, Lyotard y Derrida “[...] define the self as multiple, not fixed, and always under construction with no overall blueprint” (p. 113).

Hutcheon (1988), en congruencia con el discurso postcolonial, ve al Postmodernismo especialmente relevante por compartir valores positivos con aquellos que son diferentes (los Otros), aquellos a los que la urgencia ideológica intenta totalizar y homogeneizar. De la misma forma, el “modernist concept of a single and alienated otherness is challenged by postmodern questioning of binaries that conceal hierarchies (self/other)” (*Ibid.*, 61). La diferencia, automáticamente, sugiere multiplicidad, heterogeneidad, pluralidad; el contrapunto a las oposiciones binarias y la exclusión.

72

#### 4.2. La Otredad en los estudios literarios del postmodernismo

Las teorías postmodernistas se interrogan las construcciones convencionales de la subjetividad y conceptualizan nociones alternativas para el sujeto. La ficción postmoderna trabaja contra la recuperación del sujeto autónomo; en cambio, muestra el sujeto como un constructo discursivo involucrado en una actuación de subjetividad que implica la reiteración de las normas culturales (se presta especial atención a los procesos que llevan a la otredad).

En *Bodies that Matter* (1991) Butler establece que los textos postmodernos examinan y deconstruyen la concepción de la subjetividad y ofrecen otros personajes con los que el lector/a no pretenda identificarse; una experiencia que permite al lector/a percibir de forma más profunda la otredad de los personajes, incluyendo su propia otredad. No sólo hay que identificar las perspectivas culturales hegemónicas, sino que hay que traspasarlas en nuestra enseñanza. El postmodernismo ha adoptado para sus propios objetivos el meollo reconstructivo de los movimientos de identidad (feminismo, negros, gays y lesbianas) creando un sentido amplio de crisis en el pensamiento y la cultura occidental a través de su articulación de los temas de la diferencia y la otredad.



En su énfasis en lo inestable y la heterogeneidad, la literatura postmoderna “more generally induces a series of transformations in identity and identity-forming processes in society itself that have worked to throw the nature and boundaries of the subject into question” (Dunn 1998: 6). La desestabilización de la identidad y la cultura es producto de los cambios en las condiciones de la existencia material y social. A partir de este punto de vista, la identidad se construirá a partir de la experiencia y la necesidad propia:

In a highly individualized and privatized society, the self becomes relatively detached from collective structures and traditions and more directly rooted in individual need and desire. The self stands at a remove from society, as aspirations, ideals and myths acquire greater personal specificity through privatization and consumption (Dunn 1998:10).

La primacía en el postmodernismo no es la supremacía hegemónica y matriz del “Own”, sino el derecho fundamental del Otro y un reconocimiento básico del Otro en su otredad. Así, la sociedad no es vista en globalidad, sino ya en sus operaciones concretas y diarias. La pluralidad no es percibida como un nuevo descubrimiento, sino como un elemento obligatorio para la plenitud de la vida y de la cultura, el nuevo paradigma de actuación. Los teóricos postmodernos no pretenden dar recetas para un decisión justa, más bien intentan asegurarse de que la lógica y práctica del debate sea reconocida y percibida como tal. Los discursos no son totalizadores, sino antiuniversalistas. Este es el caldo de cultivo idóneo para el Otro y su reconocimiento.

73

## **5. La otredad en la lingüística aplicada: Otredad y competencia intercultural, implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras**

El enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es un acercamiento orientado hacia el alumnado que no pretende únicamente enseñar el funcionamiento del sistema lingüístico, sino que tiene en cuenta las dificultades de las personas para tratar con la otredad y la diferencia de una forma seria y consciente. Integra el universo sociocultural del aprendiz (estructuras, tradiciones, sistema axiológico, etc.) con la forma en que éste percibe la cultura objeto de la lengua de estudio (perspectivas del mundo extranjero, estereotipos, prejuicios, taboos) (Vez y González 2004: 370).

La clase de lengua extranjera es el espacio donde la confrontación con la otredad puede introducirse de una forma sistemática (Byram y Zarate 1995: 13). Aquí la relación con el “otro” debe interpretarse en términos positivos donde el objetivo

principal sea comprender al “otro” y estudiar el punto de vista etnocéntrico que el otro tiene sobre su propia cultura, aunque de entrada parezca una labor ardua y desafiante. En este sentido, es imprescindible la aportación de van Lier (1996: 13) al considerar la interacción social como un elemento clave en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En esta interacción social se pone en juego de igual forma la identidad social que es una característica fundamental de la comunicación y parte de la vida cotidiana. De hecho, nosotros adquirimos los valores culturales y las reglas interactivas de la comunicación en el proceso de identificación e interacción con los “otros”.

El *Common European Framework of Reference for the Teaching of Languages* (2001) es claro respecto a las cuestiones de cultura e interculturalidad como respuesta que, desde la didáctica de las lenguas extranjeras, debe ofrecerse a las situaciones multiculturales de inter-comunicación. Siendo así, arroja luz sobre el significado y la significatividad de conceptos que no son tan obvios a simple vista como “multicultural”, “intercultural”, “sociocultural” o “pluricultural”.

Lo sociocultural es definido como “knowledge of the society and culture of the community or communities in which a language is spoken is one aspect of knowledge of the world” (Council of Europe 2001: 102). Por tanto, el conocimiento sociocultural es la llave que abre las puertas y sienta las bases para la interculturalidad entendida ésta en su vertiente actitudinal o procedimental (Trujillo Sáez 2004: 190).

La distinción entre lo multicultural y lo pluricultural es abordada por el Council of Europe (2001) desde dos conceptos paralelos clave, el “plurilingüismo” y el “multilingüismo”. Al respecto, se dice:

Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society... Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples [...], he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (p. 4).

Con esta distinción, el Council of Europe define dos planos que hacen referencia a dos situaciones claramente diferentes pero relacionadas entre sí. Por un lado, el “multilingüismo” que sería una situación social o personal donde coexisten dos o más lenguas; y por otro, el “plurilingüismo”, situación cognitiva, comportamental y afectiva donde un individuo integra diferentes lenguas y en consecuencia, diferentes culturas.

Teniendo en cuenta estas premisas, se definen entonces los conceptos de “multilingüismo” y “plurilingüismo”:

Plurilingualism has itself to be seen in the context of pluriculturalism. Language is not only a major aspect of culture, but also a means of access to cultural manifestations. Much of what is said above applies equally in the more general field: in a person's cultural competence, the various cultures (national, regional, social) to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted and actively interact to produce and enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components (Council of Europe 2001: 6).

El individuo, en su proceso de integración lingüística, va integrando al mismo tiempo sus conocimientos culturales; lo que deriva en el desarrollo de una competencia pluricultural, que el Council of Europe (2001) define en los siguientes términos:

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures (p. 168).

De esta forma, afirma Trujillo Sáez (2004: 191), la competencia pluricultural se halla dotada de un poder comunicativo para que el individuo pueda interactuar e interactuar con éxito dentro de contextos lingüísticos y culturales diferentes al materno. Asimismo, dirá que “[...] la interculturalidad es una capacidad comunicativa, es decir, de manejo de símbolos y significaciones, que implica la posibilidad de negociar significados para reproducir o modificar los significados propios de una cultura” (*Ibid.*, 194).

Kramsch (1998: 6) se refiere a este proceso aclarando que “people who identify themselves as members of a social group (family, neighborhood, professional or ethnic affiliation, nation) acquire common ways of seeing the world through their interactions with other members of the same group”.

En un intento por explicitar y llevar a términos concretos y reales los fundamentos teóricos expuestos anteriormente, el Council of Europe (2001) habla de destrezas y saberes interculturales que son causa y consecuencia de esa competencia pluricultural. Estas destrezas incluyen:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships (p. 104).

Estas habilidades manifiestas han de ayudar a lo que Geertz (2001: 27) entiende por competencia intercultural en el sentido de comunicación y creación de la propia identidad:

No tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual este designa mucho más que la charla) conversar con ellos, una cuestión bastante más difícil (y no sólo con extranjeros) de lo que generalmente se reconoce.

Sobre esta misma idea incide Byram (1994) al afirmar que en el aprendizaje de lenguas extranjeras “the confrontation and argumentation with another culture [...] requires a re-ordering of perceptions at a level of socialisation which is structurally different from primary (family) and secondary (peers) socialisation” (p. 24). Esto es lo que Trujillo Sáez (2004: 195) llama “socialización terciaria”.

De esta forma la propia identidad de un individuo se crea a partir de sus aportaciones a los otros y de las aportaciones que los otros hacen a él mismo en un proceso dinámico de continuo y constante flujo e intercambio de elementos. Jin y Cortazzi (2001: 124) lo definen en los siguientes términos:

[...] la identidad se considera una especie de “mosaico” en el que las personas se identifican no sólo en términos relativamente estables (dimensiones tales como la nacionalidad, la lengua materna, el grupo étnico, edad o género al que se pertenece), sino también en términos dinámicos.

Trujillo Sáez (2004: 196) concluye el debate afirmando que:

La construcción de la identidad (o desarrollo de la pluriculturalidad) supone, por tanto, la creación de una matriz cultural, a partir de las múltiples pertenencias, mediante la cual cada individuo realiza las permutaciones oportunas para adecuar su percepción, su cognición y su actuación a distintas situaciones.

Bruner (1997: 62) aúna todas estas consideraciones epistemológicas y las lleva al plano de la educación afirmando que “un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura”.

La competencia intercultural es importante en todas las situaciones de encuentro social en contextos de diversidad cultural. De hecho, podríamos decir que es una destreza absolutamente necesaria que se requiere en todas las situaciones y contextos que no sean monoculturales. Incluso en estas últimas situaciones, podemos enfrentarnos a grupos culturales minoritarios que necesiten la habilidad de relacionarse y comunicarse con otros que son diferentes a nosotros.

En la actualidad, uno de los modelos de competencia intercultural más extendidos es el de Byram (1997) que consiste en cinco elementos interdependientes entre sí, identificados de la siguiente forma:

Knowledge (p. 35): About social groups and cultures in one's own country and in the interlocutor's country. About processes of interaction at societal and individual levels.

Attitudes (p. 34): Curiosity and openness. Readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others' behaviours. Willingness to suspend belief in one's own behaviours and to analyse them from the point of view of the other.

Skills of discovery and interaction (p. 52): Ability to acquire new knowledge of a culture. Ability to use knowledge, attitudes and skills under the constraints of communication.

Skills of interpreting and relating (p. 25): Ability to interpret a document or event from another culture. Ability to explain it and relate it to documents and events from one's own culture.

Critical cultural awareness (p. 63): Ability to evaluate perspectives, practices and products in one's own and other cultures.

Le Roux (2002) establece que para el desarrollo de esta competencia es extremadamente importante el papel que juega la comunicación, verbal o no verbal. De ahí la importancia que se deriva a la enseñanza de lenguas extranjeras. La idea se sustenta en los fundamentos de que lengua y cultura corren paralelas, lo que también originará que esta competencia sea un fenómeno complejo y potencialmente problemático. A este respecto, comenta Rubinelli (2001: 2) que:

El lenguaje debe ser entendido como complejo entramado de relaciones humanas, y camino para la construcción de la interculturalidad, en tanto a través de él es posible la exploración de las conflictividades y pautas valorativas vigentes en los sujetos de las diferentes culturas.

A pesar de las divergencias existentes en los acercamientos teóricos y en los fundamentos filosóficos sobre el tema, son muchos los autores que coinciden en una serie de potenciales que caracterizan a las personas que son competentes interculturalmente hablando. Lynch (1999: 77) las tipifica en los siguientes puntos:

- respects individuals from other cultures;
- makes continued and sincere attempts to empathetically understand the world from other's point of view;
- is open to new learning;
- is flexible;
- has a healthy sense of humour;
- tolerates ambiguity well;

- is sensitive to own prejudices;
- approaches others with a desire and an openness to learn;
- is genuinely interested in others;
- sees differences not in terms of inferiority but as learning opportunities.

Lo que sí es importante aclarar es lo que no es la ‘competencia cultural’ o la ‘eficacia intercultural’: no implican en ningún momento convertirse en un miembro de otra cultura tras adoptar los valores, actitudes, creencias, costumbres, maneras de hablar, vestimenta o conducta de otro grupo. La competencia cultural tampoco implica conocer todos los aspectos de otras culturas. Sería más bien una demostración activa del respeto a las diferencias, una predisposición entusiasta por aprender de otras culturas, la aceptación de diferentes puntos de vista sobre la realidad y la flexibilidad necesaria y el deseo de ajustarse, cambiar y re-orientarse siempre que la situación lo requiera (Lynch y Hanson 1999: 493).

## 6. Proyectos para trabajar la otredad en el aula de Lengua Extranjera

78

Uno de los desafíos más importantes que han de afrontar los profesores de Lenguas extranjeras es la búsqueda e implementación de actividades que permitan al alumnado una reflexión crítica sobre los mecanismos que rigen los procesos interculturales de la otredad en el aula. Estas actividades han de concienciar al alumnado sobre las similitudes y diferencias entre ellos y los “otros”.

A continuación, presentamos una serie de propuestas de trabajo para llevar a cabo en el aula en relación a la otredad.

### 6.1. El uso del teatro en EFL

Isbell (1999) desarrolla un interesante proyecto de teatro en el contexto japonés para desarrollar la conciencia intercultural de estudiantes japoneses que en un futuro deben continuar sus estudios en colegios anglosajones. El objetivo principal del proyecto no es hacer teatro por hacer teatro, sino como un medio perfecto para ofrecer a los estudiantes un entorno en el que poder experimentar sentimientos y poder hablar sobre ellos. En el proceso de creación del proyecto de teatro, propone una serie de actividades que son muy necesarias para el verdadero aprovechamiento de la actividad por parte de los estudiantes:

1. *Risk-taking activities*: permiten al alumnado evaluar los efectos de estos riesgos sobre su identidad física, psicológica y cultural; ayudan a construir la identidad del grupo clase; y, ofrecen la oportunidad de discutir sobre una amplia gama de temas interculturales.

2. *Movement warm-up* y *movement activities*: se trata de actividades dirigidas a la preparación física de los estudiantes para afrontar las tareas programadas para el día: por ejemplo: respiración de yoga. También a través del movimiento, los estudiantes aprenden a expresarse con el cuerpo. Van desde simples actividades físicas hasta expresión de emociones y del carácter de forma individual o en grupos.
3. *Voice warm-up* y *voice activities*: los estudiantes tienen que hablar en voz alta y frente a la gente, y tienen que perder el miedo a hacerlo. Aspectos como la respiración, la postura y la proyección de la voz son muy importantes. Otras actividades más específicas están encaminadas a la expresión creativa de ideas, emociones y de la perspectiva cultural, improvisaciones, producción y presentación de pequeños *scripts* creados por los propios estudiantes.

Algunas de las actividades concretas propuestas son:

1. Diferencias entre los saludos en distintas culturas haciendo especial hincapié en los valores del lenguaje verbal, los gestos y la distancia física. De esta forma, si los estudiantes reconocen que hay formas diferentes de saludarse a la de su cultura, y que son tan válidas y útiles como la propia, habremos conseguido inculcar en ellos el valor del respeto a las diferencias interculturales.
2. Crear situaciones de debate que permitan el análisis de los factores que causan incomunicación entre unas culturas y otras, y cómo esto puede afectarles cuando viajen al extranjero para estudiar, trabajar o por placer.
3. Creación de grupos de trabajo para la creación y presentación de pequeñas escenas que hagan referencia a situaciones de ‘conciencia intercultural’ con la ayuda del profesor/a que actúa siempre como guía.

Otra interesante propuesta de trabajo con el teatro en el aula de lengua extranjera es el “Story Theater”<sup>2</sup>. Hines (1995: 1) habla de este método en estos términos:

Story Theater takes a text (a piece of fiction, a fable, or a folk tale) and students act it out. They have not written this text, but if there is narration, they recite that narration. They do not write dialogues; but if characters in the story have dialogue, then students will speak that dialogue. Students will orchestrate the drama that a story portrays, choosing sound effects, props, and blackboard pictures to provide background. They decide who stands where and what actions are needed to bring the story alive... in a special way.

Lo que el profesor tiene que tener en cuenta si decide utilizarla con sus alumnos es la elección del texto literario con el que se va a trabajar. Como estamos trabajando con elementos axiológicos, lo normal será elegir algún tipo de fábula o cuento que sea rico en valores y que presente situaciones de conflicto moral. Evidentemente, debemos tener en cuenta que el texto literario utilizado sea motivador.

Fleming (1998; en Pérez Valverde 2002), siguiendo los trabajos de Augusto Boal (1979, 1992) sobre el teatro y el hecho dramático en la educación, habla de la *Image technique* para promover actitudes positivas hacia otras culturas. El “Image Theater” (Boal 1979) consiste en crear imágenes tomando los cuerpos de los participantes en la actividad para construir un mensaje que haga referencia a algún problema. Este autor diseña la *Image technique* en la que los estudiantes tienen que construir cuadros que hagan referencia a situaciones en las que se les haya hecho pasar mal a los turistas extranjeros. Esta técnica puede ser muy útil para la clase de EFL porque un grupo representa la escena y el resto de la clase se ocuparía de la verbalización de la misma, aportando al mismo tiempo soluciones a la problemática presentada. No sólo nos interesa educar en valores a nuestros alumnos, sino que también aprendan inglés de una forma casi natural.

Hansley y Gay (2002) hacen una apuesta muy firme para la introducción del teatro en el aula como medio para educar en valores, lecciones morales, responsabilidades sociales, pensamiento crítico, resolución de conflictos y activismo social. Estas autoras estadounidenses hablan de la “improvisación” como una técnica muy útil para aplicar en el aula. Argumentan que el teatro no tiene que ser excesivamente sofisticado ni estar excepcionalmente escrito para ser una herramienta efectiva. Entre otras, para nuestro estudio nos interesa la ventaja de que “improvisation can help students learn how to relate to people of ethnic groups different from their own, since it creates a safe place and way for them to talk about racially sensitive topics” (*Ibid.*, 23). Las improvisaciones se pueden hacer de forma individual o en grupos y permiten trabajar una amplia variedad de destrezas como la comunicación, el respeto, la reciprocidad, el coraje, etc. Las improvisaciones tienen que operar con emociones, conflictos morales, sensibilidad hacia la otredad, ideas, acciones; y lo que es más importante, son los propios estudiantes los que tienen que sentir y experimentar esas situaciones para ponerse en la piel del otro.

## 6.2. El uso del cine en EFL

Guijarro Ojeda (2004) plantea el potencial que tiene el cine para el desarrollo de la interculturalidad en el aula de lengua extranjera. Concretamente, tras el análisis que realiza de la película *Billy Elliot* se propone tratar cuestiones de otredad, identidad, género y orientación sexual.

El cine en el aula de inglés es una ventana abierta al mundo, al Otro, a las diferencias y a formas diferentes de pensar, decir y hacer. Educar con el cine es una cruzada efectiva contra los dogmatismos ideológicos que se plasman en los discursos astringentes que nos invaden. La comunicación cinematográfica ofrece conexiones entre el aula y la sociedad. Las películas exploran contextos culturales que pueden ser integrados en el currículum fácilmente, son entretenidas y permiten la flexibi-



lidad de materiales y de técnicas educativas. El cine tiene también estrechas conexiones con las experiencias personales de los estudiantes; es un foco para la interacción profesor-alumno y puede ser utilizado para promover la conciencia de la interrelación entre imagen, movimiento, lenguaje y sonido.

El autor propone una serie de motivos para ser explorados en el aula de *EFL* tras hacerlo también con otros de corte más formal o estructural lingüísticamente hablando. Estos y otros aspectos ayudarán a adquirir cierto conocimiento sobre la otredad, la diferencia, las relaciones personales, sus causas, consecuencias y posibles soluciones desde la educación, la epistemología, la ética o la política. Los motivos estudiados a partir del texto filmico son: 1) Otredad, marginalidad, género y hombres homosexuales; 2) el ejercicio del poder –guerreros, reyes, magos y amates; 3) imaginario del ser hombre y mujer; 4) la identidad; 5) los significados de la homofobia; 6) la capacidad de acoger al otro; 7) la identidad como fenómeno de integración y acción política para el cambio; y 8) las voces silenciadas de las minas.

### 6.3. Trabajar la identidad sexual en *EFL*

Sin duda alguna, uno de los proyectos de transversalidad más ambiciosos de la última década dentro del campo TESOL, viene de la mano de la profesora e investigadora Cynthia Nelson. Nelson (1998) lleva a la clase de *EFL* la Teoría *Queer* y la convierte en el marco de referencia teórico para la creación de los debates en torno a las cuestiones de identidad en su vertiente de orientación sexual. En ningún momento, se cuestiona la autora las causas biológicas o culturales de la orientación sexual, sino que más bien le interesa incentivar el debate sobre las repercusiones sociales y personales de ésta y las actitudes (homofobia) y situaciones discriminatorias (heterosexismo) que origina.

Su objetivo principal es hacer de la educación lingüística un terreno ‘gay-friendly’ y, consecuentemente, convertir el aula de lengua extranjera en un área más relevante para más estudiantes. Hace referencia a aquellos que:

- identify themselves as lesbian, bisexual, or gay;
- interact with gay-identified people at work, at school, at home, or on the street;
- encounter lesbian or gay issues simply by watching television or reading a magazine.

Apunta Nelson (1998) que no es un terreno fácil hablar de identidades gays o lésbicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras por la reticencia mostrada por los propios compañeros del área al pensar que estas cuestiones tienen alguna relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas. Sin embargo, olvidan que las cuestiones de identidad sexual aparecen a diario en las prácticas didácticas al tratar temas de familia, parejas o legislación.

Otros colegas, por el contrario, ven en la enseñanza ‘gay-friendly’ un campo apropiado y fructífero; sin embargo, carecen de la formación académica necesaria, del apoyo, de los materiales y de los procedimientos necesarios para llevarla a buen puerto. Esta situación no es de extrañar teniendo en cuenta la esterilidad existente en la investigación sobre las identidades sexuales dentro de las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Nelson 1998).

Ante la necesidad de optar por un marco teórico que guíe las prácticas en el aula, Nelson (1998) opta por el ofrecido por la Teoría *Queer* en contraposición al Marco *Gay and Lesbian*. Este último, señala, es válido para la lucha por derechos civiles y personales, pero tiene pocas implicaciones para las prácticas pedagógicas, como sí lo tiene la Teoría *Queer*. Mediante la Teoría *Queer* se da un salto necesario hacia el análisis de las prácticas discursivas y culturales, y hacia la problematización de todas las identidades sexuales; se deja de lado la lucha por los derechos civiles y la afirmación de las minorías sexuales, de las que se encargaría el Marco *Gay and Lesbian*. Pasaríamos de las ‘pedagogías of inclusion’ (pedagogías inclusivas) a las ‘pedagogías of inquiry’ (pedagogías investigadoras). Pone como ejemplo, que si se hace referencia en clase a “a man’s wife” es muy improbable que se relacione con la sexualidad o con la identidad sexual; por el contrario, si se hace referencia a “a man’s male partner”, es altamente probable que surjan cuestiones de identidad sexual o sexualidad.

Nelson (1998: 378) propone una serie de preguntas o cuestiones para trabajar en clase presentadas como propuestas posibles de debate y no como prescripciones a partir de una oración: “Those two women are walking arm in arm”:

- In this country, what do people do or say (or not do or say) if they want to be seen as gay [lesbian] [straight]?
- How is this different in another country? How is it similar?
- Why do people sometimes want to be seen as straight [bisexual] [lesbian]? Why do they sometimes not want to?
- Why do people sometimes want to be able to identify others as straight [gay] [bisexual]? When is it important to know this about someone? When is it not important at all?
- Is it easy to identify someone as gay [straight] [lesbian]? Why or why not? Does it make a difference if the person is old or young, a man or a woman, someone you know or someone you only observe? What other things can make it easier or more difficult?
- Are there people who think their sexual identity is more [less] important than another part of their identity? Explain.
- In this country [in this city] [on this campus], which sexual identities seem natural or acceptable? Which do not? How can you tell?
- After people move to this country, do they change how they think about sexual identities? If so, how? If not, why not?

De esta forma, acercándonos a la manera en que se forman o representan las identidades sexuales se anima a los participantes a desmitificar potencialmente los aspectos desconocidos de la lengua y cultura objeto de estudio, pero sin reconstruir la cultura de forma reduccionista, es decir, como homogénea o incambiable. De igual manera, considerando más de un contexto cultural, ayuda a especificar más aún lo que implica la identidad de ser bisexual, heterosexual, homosexual, etc. Con las preguntas señaladas anteriormente, tanto los profesores como los alumnos tienen claro que las identidades no son imperativos categóricos, sino más bien, constructos teóricos que varían con el tiempo, el lugar y las contingencias o propósitos sociales.

#### 6.4. Los beneficios de la narrativa en EFL

Correa *et al.* (1999) desarrollan su trabajo en contextos bilingües en Tejas, Estados Unidos y defienden el uso de los cuentos y las leyendas en general por ser una fuente muy rica de cultura y valores. Y es que no nos podemos olvidar que todo este tipo de literatura de origen oral ha ido recogiendo a lo largo de cientos de años la esencia misma de los pueblos donde se han creado. Estos autores han diseñado un proyecto interdisciplinar y transversal para transmitir valores a través de la literatura en lengua extranjera.

Trabajan con una serie de libros muy relacionados con los valores como pueden ser *Magic Windows/Ventanas Mágicas* (1993) o *Making Tamales/La tamalada* (1987) de Carmen Lomas Garza que ensalzan el valor de compartir. El procedimiento propio para explotar estos libros sería: actividades de *brainstorming* sobre lo que significa compartir para los alumnos; comparar todas las respuestas y analizarlas; citar ejemplos en la historia sobre el valor de compartir; escribir una reflexión sobre cómo se conecta ese valor con él mismo; crear grupos de debate sobre lo que les gusta hacer con sus abuelos; o invitar a miembros de las familias para que cuenten historias en clase.

Con el uso de otras historias como *The Old Man & his Door* (1998) de Gary Soto, se trabaja el valor del respeto a las diferencias siguiendo procedimientos similares a los descritos anteriormente. En este caso, se propone otra actividad muy interesante donde toda la clase tendrá que crear una historia común sobre el valor de la tolerancia (*Round Robin Approach*). La clase se divide en tres grupos: uno escribirá el principio de una historia, pasará esta parte al segundo grupo que escribirá el desarrollo de la historia, y finalmente, este material lo recibirá el tercer grupo que tendrá que inventar un final para la misma. De esta forma, los estudiantes apreciarán el valor de la cooperación y del respeto a las ideas y opiniones de los demás.

Pedersen (1995) dice que el “storytelling” es la forma más antigua de literatura que conoce el ser humano. Por el origen oral de su transmisión de generación en ge-

neración, cada historia, leyenda o cuento se iba impregnando de la sabiduría de cada tribu o pueblo, constituyéndose al mismo tiempo, en la forma más primitiva de enseñanza. En el ámbito de *EFL*, los estudiantes se pueden beneficiar del desarrollo de la destreza de comprensión oral, del desarrollo del sentido de estructura global de una historia, y del aprendizaje de valores, miedos, esperanzas y sueños. El autor sugiere que sea el profesor quien actúe como cuentacuentos ante sus estudiantes y que sean éstos los que después le formulen preguntas sobre el qué, cómo, cuándo, dónde; además de la preparación y ejecución de actividades de gramática, sintaxis, fonética, escritura, etc.

Thompson (1996) recomienda el uso de las “YA Novels” (novelas para jóvenes adultos) para la educación en valores dentro del aula; aunque reconoce que es una tarea bastante complicada para los profesores porque significa luchar a contracorriente en la edad de los medios de comunicación donde los jóvenes están seducidos por el cine, la televisión, los vídeos, la música y todo el mundo de la informática. Sin embargo, invita al profesorado a acercarse a los estudiantes a la lectura a través de las “YA Novels” porque es ahí donde los jóvenes pueden encontrar a personajes que viven, sienten y se comportan como ellos mismos/as:

84

I would argue that it's natural and proper for kids to want to read books about people like themselves, just as women, gays, and ethnics do. It's right for them to value and enjoy such books — books whose characters are asking the same questions they're asking, are interested in many of the things they're interested in (like sex, for sure), and who even talk the same way they do, putting down the same things they put down. (Thompson 1996).

Si los estudiantes se identifican claramente con los personajes del libro, llegarán a clase y podrán discutir y argumentar de forma sabia sus ideas y sentimientos tomando en cuenta posturas contrarias a las suyas. Y esto, dice el autor, es la esencia verdadera de una educación en valores.

En la misma línea, Schwarz (1996) dice que actualmente hay una necesidad imperiosa de eliminar los prejuicios hacia otros pueblos y hacia las propias minorías dentro de un país. Para trabajar en este problema, propone el uso de *Foreign Young Adult Literature*. Schwarz (1996 19) argumenta a favor del poder de las historias:

Books can make a difference in dispelling prejudice and building community: not with role models and literal recipes, not with noble messages about the human family, but with enthralling stories that make us imagine the lives of others. A good story lets you know people as individuals in all their particularity and conflict; and once you see someone as a person (flawed, complex, striving) then you've reached beyond stereotype. Stories, writing them, telling them, sharing them, transforming them, enrich us and connect us and help us know each other.

Por lo tanto, los profesores de *EFL* tenemos un recurso valiosísimo en la *Foreign YA Literature* por la gran variedad de temas y situaciones que nos ofrece. Por ejemplo, podemos tomar conciencia del *apartheid* en Sudáfrica con la lectura de *No Tigers in Africa* (1994) de Norman Silver. Otro ejemplo viene de la mano del escritor noruego Mette Newth y su libro *The Abduction* (1993) que trata los temas de la injusticia y la opresión. De esta forma, a través de este tipo de historias podemos explorar no sólo temas históricos, sino que también podemos acercar a nuestros estudiantes a las complejas diferencias que dividen actualmente al mundo.

## 7. Conclusiones

Mientras que la otredad es algo que todos experimentamos en un sentido psicológico, los procesos de alterización tienen implicaciones específicas cuando se utilizan para quitar poder y colonizar a ciertas personas o pueblos. El proceso de alterización es una forma de definir y asegurar la identidad positiva de uno mismo a través de la estigmatización del Otro. Los marcadores de la diferenciación social que forjan el significado de ‘nosotros’ y de ‘ellos’ pueden ser raciales, geográficos, étnicos, económicos, ideológicos, sexuales, etc. Estos marcadores corren el peligro de convertirse en la base de una autoafirmación que depende de la denigración del otro grupo.

Antropológicamente, podemos decir que la otredad es un reconocimiento simplista de la diversidad humana, combinado con un pensamiento etnocéntrico que puede llevarnos al odio hacia los ‘otros’ (mujeres, nativos, homosexuales) como algo categórica, topológica e intrínsecamente diferente. Y es en esa ‘diferencia’ donde reside el potencial para el pensamiento jerárquico y estereotípico, es decir, “todos los nativos son iguales, todas las mujeres son iguales, todos los humanos son iguales, etc.”. Esta práctica de compararnos nosotros mismos con los otros, y al mismo tiempo distanciarnos de ellos, es lo que podemos llamar proceso de alterización mediante el cual las personas y las culturas cuya vida y experiencias históricas difieren de las tuyas propias son ‘diferentes’ (lo que es verdad) e incomprensibles (no es verdad). Se utiliza entonces la distancia simbólica y la diferencia para reafirmar la ‘normalidad’ de uno mismo.

Desde el campo de la educación y la enseñanza de lenguas, adoptando un discurso postmoderno, el aspecto más importante a señalar es que la diferencia no es una categoría fija, sino un proceso relacional y esto tiene que llevarse al discurso del aula de Lengua extranjera. La diferencia es un espacio *in-between*, ese tercer espacio que se abre en el proceso de construcción de la otredad como afirmara Bhabha (1995). La diferencia puede ser un *gap* y un *bridge*. De cualquier forma, sólo es posible hablar de diferencia en relación a otras categorías, cosas o personas, etc. O para ser más exacto: la diferencia se crea en esta relación.

La enseñanza de lenguas extranjeras es el campo de cultivo más fructífero dentro de la educación para tratar estos temas de otredad. Por un lado, aprender una lengua extranjera significa, antes que otra cosa, aprender una nueva cultura y con ella, las peculiaridades específicas de los seres humanos. Es ponerse en contacto con los Otros. Después de ese encuentro cultural con los Otros, el área de lenguas extranjeras nos abre la puerta del inmenso universo literario, que en el caso de la lengua inglesa, es enormemente rico desde el punto de vista de la otredad. Empezando por los textos surgidos en el colonialismo y el postcolonialismo y terminando en las literaturas de las minorías en el mundo anglosajón (otras literaturas), se nos ofrece un espectro interminable de materiales auténticos y novedosos para trabajar la otredad en el aula de Inglés lengua extranjera. Así ha quedado reflejado en las numerosas propuestas que hemos presentado en este trabajo abarcando un amplio espectro de materiales y géneros desde el teatro hasta el cine.

## Notas

---

86

<sup>1</sup>. Bakhtin (1981) en *Dialogic Imagination* creía que el discurso novelístico progresaba en la periferia de la cultura helénica y continúa desarrollándose en los alcances marginales de las sociedades porque es en esos márgenes donde las diferentes culturas interactúan y alimentan nuevas formas. Bakhtin ya

ha sido apropiado por el discurso postcolonial y la nomenclatura bajtiniana encontró oportuno inventar la heteroglosia y el hibridismo (término asociado con Homi Bhabha).

<sup>2</sup>. Kramersch (1993: 154) ofrece una técnica bastante parecida bajo el nombre "Teasing out the voices in the text".

## Obras citadas

---

AUGÉ, M. 1995. *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

BAKHTIN, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

BHABHA, H. 1995. *The Location of Culture*. London/ New York: Routledge.

BOAL, A. 1979. *The Theater of the Oppressed*. London: Pluto Press.

— 1992. *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.

BRUNER, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BUTLER, J. 1991. *Bodies that Matter*. New York: Routledge.

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

BYRAM, M., C. MORGAN, et al. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- BYRAM, M. y G. ZARATE, 1995. *Young people facing difference. Some proposals for teachers*. Language Learning for European Citizenship and European Youth Campaign against Racism, Xenophobia, Anti-Semitism, and Intolerance. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for the Teaching of Languages*. Cambridge: Cambridge U. P.
- CORREA, J. et al. 1999. "Learning values through cuentos, leyendas and children's literature". Disponible en [[http://coehd.utsa.edu/programs/mxamlit/docs/TM\\_values.pdf](http://coehd.utsa.edu/programs/mxamlit/docs/TM_values.pdf)]. Fecha de acceso: 9 de marzo de 2004.
- CUDDON, R. 1991. *Dictionary of Literary Terms*. London: Penguin.
- DERRIDA, J. 1978. *Writing and Difference*. London: Routledge and Kegan Paul. (*L'écriture et la différence*. Paris: Seuil, 1967)
- DUNN, R. G. 1998. *Identity Crises: A Social Critique of Postmodernity*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- FLEMING, M. 1998. "Cultural awareness and dramatic art forms". En Byram, M. y Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge U. P.: 147-157.
- GEERTZ, C. (1973) 2001. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. 2004. "Cine y otredad en ELT: Educar a través de las voces silenciadas de Billy Elliot". *Odisea*, 5: 81-94.
- HEREDIA MAYA, J. 2001. "Suecia sucia o la metáfora de cenicienta". *La mirada limpia o la existencia del otro*, nº 1 (marzo-abril): 14-18.
- 2002. "Justicia distributiva soy". *La mirada limpia o la existencia del otro*, nº 10 (noviembre-diciembre): 36-66.
- HANSLEY, M. S. y G. GAY. 2002. "Teaching moral education and social action through drama". *Talking Points*, 14 (1): 22-26.
- HINES, M. 1995. "Story theater". *FORUM*, 33 (1): 6.
- HOLLINGER, R. 1994. *Postmodernism and the Social Sciences. A thematic Approach*. London: Sage.
- HUTCHEON, L. 1988. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
- ISELL, K. 1999. "Intercultural awareness through drama". *FORUM*, 37 (1): 7.
- JIN, L. y M. CORTAZZI. 2001. "La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?". En Byram, M. y M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge U. P.: 104-125.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford U. P.
- 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford U. P.
- KROTZ, E. 2002. *La otredad cultural entre utopía y ciencia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- LE ROUX, J. 2002. "Effective educators are culturally competent communicators". *Intercultural Education*, 13 (1): 20-36.
- LOMAS GARZA, C. 1987. *Making Tamales/ La Tamalada*. Austin. Mediodía Productions.
- 1993. *Magic Windows/ Ventanas Mágicas*. San Francisco: Children's Books Press.
- LYE, J. 1996. "On the Uses of Studying Literature". En [<http://www.brocku.ca/english/jlye/uses.html>]. Fecha de acceso: 2 de marzo de 2004.
- LYNCH, E.W. 1999. "Developing cross-cultural competence". In Lynch, E.W. y M. J. Hanson. 1999. *Developing Cross-cultural Competence. A guide for working with children and their families*. 2nd ed. Baltimore, MD/ London: Paul H. Brookes.

- LYOTARD, J. F. 1984. *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- MALINOWSKI, B. (1922) 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Madrid: Planeta.
- NELSON, C. 1998. "Sexual identities in ESL: Queer Theory and Classroom Inquiry." *TESOL Quarterly*, 33 (3): 371-391.
- NEWTN, M. 1993. *The Abduction*. New York: Demco Media.
- OORD, T. J. 2001. "Postmodernism –What is it?" *Diadache*, 1(2). En [<http://www.nazarene.org/iboe/riie/Didache/Didachevol12/postmodernism.Pdf>]. Fecha de acceso: 7 de febrero de 2004.
- PEDERSEN, E. 1995. "Storytelling and the art of teaching". *Forum*, 33 (1): 2-10.
- PÉREZ VALVERDE, C. 2002. "Theatre in Education (TIE) in the Context of Educational Drama". *Lenguaje y Textos*, 20: 7-19.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. 2001a. "El negro, indio y morisco en el teatro del Siglo de Oro". *La Mirada limpia o la existencia del otro*. 4: 18-31.
- 2001b. "La mirada luminosa o cómo ver el horror". *La mirada limpia o la existencia del otro*. 1: 28-32.
- RUBINELLI, M. L. 2001. "Interculturalidad y transversalidad: Reflexiones para pensar sus vinculaciones". *Kairos*, 5 (8): 7-20.
- SAID, E. 1993. *Culture and Imperialism*. New York: Random House.
- SCHWARZ, G. 1996. "The Power of Foreign Young Adult Literature". *The Alan Review*, 23 (3). Disponible en [<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/schwarz.html>]. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2004.
- SILVER, N. 1994. *No Tigers in Africa*. New York: Puffin Books.
- SOTO, G. 1998. *The Old Man and His Door*. San Francisco: Perfection Learning.
- SPIVAK, G. 1995. "Can the subaltern speak?". En Ashcroft, B. et al. (eds.). *The Postcolonial Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- THOMPSON, J. F. 1996. "An under-utilized resource: Values education and the Older YA Novel". *The Alan Review*, 23 (3). Disponible en [<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/spring96/pubconnection.html>]. Fecha de acceso: 15 de mayo de 2004.
- TRUJILLO SÁEZ, F. 2004. *Proyecto docente "Aspectos Socioculturales del Idioma Extranjero (Inglés)"*. Plaza de Titularidad de Universidad. Universidad de Granada.
- VAN LIER, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman: London.
- VEZ JEREMÍAS, M. y M. GONZÁLEZ PIÑEIRO. 2004. "Intercultural competente and the European dimension". En Madrid Fernández, D. y N. McLaren. *TEFL in Primary Education*. Granada. Editorial Universidad de Granada: 341-383.