



in cotutela con Università di Valencia

DOTTORATO DI RICERCA IN

**Lingue, Letterature e Culture Moderne: Diversità e
Inclusione**

Titolo Tesi

Ciclo 39

Settore Concorsuale: 10/G1 Glottologia e linguistica

Settore Scientifico Disciplinare: L-LIN/02

TITOLO TESI

**El aprendizaje de una segunda lengua en aulas
multiculturales de institutos de enseñanza secundaria
en Italia y en España: análisis del pensamiento y de la
actuación del profesorado**

Presentata da: [Alice Fatone](#)

Coordinatore Dottorato

Supervisore

Serena Baiesi
Borghetti

Claudia

Esame finale anno 2024

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.

Eduardo Galeano

Grazie al professor Cesáreo Calvo Rigual che mi ha sempre aiutata non solo con la sua grandissima professionalità e competenza ma anche con la sua infinita pazienza.

Grazie alle professoressa Claudia Borghetti e Rosa Pugliese che mi hanno guidata nella costruzione di questo lavoro.

Grazie a Bologna, Valencia e Toulouse, sedi di scrittura e riscrittura, e grazie alle persone di queste Università per il lavoro di sostegno burocratico e amministrativo.

Grazie alle persone che hanno permesso che questo lavoro prendesse forma: i/le docenti che mi hanno dedicato tempo ed energia partecipando alle interviste e al questionario e aprendomi la porta della loro aula, gli/le apprendenti che hanno colorato le mie lezioni, a Andrea e a Sara che mi hanno sollecitato a “mettere un punto finale”.

Grazie alle persone che formano parte della mia famiglia biologica e di quella logica, a chi mi ha sopportato e supportato.

Índice

I. *Introduzione e riassunto*

Prima fase: incipit.....	1
Seconda fase: le domande della ricerca.....	5
Terza fase: la situazione.....	9
Quarta fase: il percorso.....	12
Quinta fase: lo stato dell'arte (i numeri in Italia).....	25
Sesta fase: lo stato dell'arte (i numeri in Spagna).....	28
Settima fase: la strategia.....	29
Ottava fase: le risorse, le criticità e le prospettive future.....	40

II. Objetivos y Metodología..... 45

2.1. Justificación del trabajo.....	45
2.2. Interés de la investigación.....	46
2.2.1. Aproximación y estructura del trabajo.....	46
2.2.2. Interés personal.....	48
2.2.3. Interés social.....	50
2.2.4. Interés de este estudio para el campo de la didáctica de las lenguas.....	53

III. Marco teórico: el multilingüismo en la normativa..... 61

3.1 Respuestas institucionales educativas ante el multilingüismo, la interculturalidad y el alumnado migrante.....	61
3.1.1. Herramientas de la Unión Europea en tema intercultural.....	61
3.1.2. Multilingüismo, plurilingüismo e interculturalidad en la normativa europea.....	63
3.1.3. Primeros pasos en los años '50.....	65
3.1.3.1 <i>El Convenio Europeo de Derechos Humanos y el Convenio Cultural Europeo</i>	65
3.1.4. Las políticas lingüísticas y culturales de los años '70 y '80.....	66
3.1.4.1 <i>La convención cultural europea y el Proyecto Lenguas modernas</i>	67
3.1.4.2 <i>El Reglamento de 1968 y la Resolución de 1976</i>	68
3.1.4.3 <i>El Convenio y las Directivas del 1977</i>	69
3.1.4.4 <i>El proyecto n.7 de 1980: del multilingüismo al multiculturalismo</i>	70
3.1.5. Las recomendaciones de los años 80	61
3.1.6. Los años 90: del tratado de Maastricht al MCER.....	73
3.1.6.1 <i>El tratado de la Unión Europea (TUE) y la Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias</i>	74

3.1.6.2.	<i>La Resolución del Consejo de 1995, el Libro blanco y la revisión de la Carta social europea</i>	76
3.1.6.3.	<i>El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)</i>	79
3.1.7.	A partir de los años ‘2000.....	82
3.1.8.	La educación intercultural de la Unión Europea: diferentes enfoques.....	83
3.1.8.1.	<i>El Plan de Acción, el Cuadro estratégico del multilingüismo y la Recomendación CRI (2007)</i>	96
3.1.8.2.	<i>El Libro Blanco (2008)</i>	102
3.1.8.3.	<i>2008: año europeo del diálogo intercultural (AEDI)</i>	112
3.1.9.	Otros documentos importantes (2008-2015).....	115
3.1.9.1.	<i>El papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE: indicaciones y cambios a partir de 2016</i>	119
3.1.10.	Nuevos documentos de la Comisión Europea.....	122
3.1.11.	Las últimas investigaciones.....	125
3.1.12.	Estrategias europeas sobre la educación intercultural y el multilingüismo: límites.....	127
3.2.	Escuela y multilingüismo.....	131
3.2.1.	Introducción.....	131
3.2.2.	La clase multilingüe.....	131
3.2.3.	Multilingüismo e integración en el aula.....	132
3.2.4.	Educación monolingüe vs valoración de las competencias multilingües.....	134
3.2.5.	Enseñar en las clases multilingües.....	137
3.2.5.1.	<i>La formación del profesorado</i>	138
3.2.5.2.	<i>Interacción en el aula y evaluación</i>	145
3.2.5.3.	<i>Valoración del bagaje lingüístico del alumnado</i>	147
3.2.6.	Aprender en las clases multilingües.....	150
3.2.6.1.	<i>La lengua de las asignaturas curriculares</i>	151
3.2.6.2.	<i>La interacción entre pares</i>	154
3.2.7.	Integración y multilingüismo en las escuelas italianas.....	159
3.2.8.	Marco político y legal en el ámbito educativo estatal español.....	163
3.2.8.1.	<i>Marco legislativo en las comunidades autónomas</i>	165
3.2.8.2.	<i>Contexto demográfico: datos de escolarización general y por Comunidad Autónoma</i>	168
3.2.9.	Evolución de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español.....	169
3.2.10.	Alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español.....	170
3.2.10.1.	<i>Alumnado extranjero según nivel educativo y titularidad del centro</i>	170
3.2.10.2.	<i>Distribución del alumnado extranjero según Comunidad Autónoma</i>	171
3.2.10.3.	<i>Breves conclusiones con respecto a la situación educativa del alumnado migrante en España</i>	172
3.2.11.	La segunda lengua en Italia y en España.....	172

3.2.12.	Los datos en Italia.....	173
3.2.12.1.	Breve historia de la A23 en Italia.....	173
3.2.13.	Capacitación Didáctica ELE.....	180
3.2.14.	Diferencias entre la didáctica del italiano L2 y ELE en los sistemas educativos.....	182

IV. Marco teórico: el componente cultural..... 185

4.1.	Introducción.....	185
4.1.1.	El lenguaje: reflejo semiótico de producción y reproducción de la realidad cultural.....	186
4.1.2.	La competencia comunicativa.....	190
4.1.3.	Implicaciones en la didáctica de segundas lenguas.....	192
4.2.	El componente cultural en la enseñanza de las lenguas.....	195
4.2.1.	Introducción.....	195
4.2.2.	El concepto de cultura en algunos documentos oficiales.....	196
4.2.3.	Cultura-natura.....	198
4.2.4.	Cultura-identidad.....	199
4.2.5.	Cultura-civilización.....	200
4.2.6.	Cultura en movimiento.....	202
4.2.7.	Cultura y sociedad.....	203
4.2.8.	Cultura como objeto.....	203
4.2.9.	De cultura a diversidad cultural.....	204
4.2.10.	Cultura como conocimiento del mundo.....	207
4.2.11.	La cultura con un enfoque lingüístico.....	210
4.2.12.	De cultura a intercultural.....	211
4.2.13.	El concepto de cultura en la didáctica de las lenguas.....	212
4.2.14.	Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad.....	222
4.2.15.	Atención a la dimensión (inter)cultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.....	223

V. Marco teórico: la formación del profesorado..... 231

5.1.	Introducción.....	231
5.2.	Situación docente y realidad de la educación.....	233
5.3.	Formación inicial del profesorado.....	234
5.4.	Actitudes del profesorado hacia la educación intercultural.....	236
5.5.	Necesidades formativas.....	240
5.6.	Una buena formación intercultural.....	243
5.6.1.	La formación permanente.....	249
5.6.2.	El docente sujeto y agente intercultural.....	252

<u>VI. Marco teórico: Propuestas para el profesorado</u>	259
6.1. Introducción	259
6.2. El componente pragmático	259
6.3. Propuesta para el futuro de una formación docente intercultural de calidad	261
6.4. Propuestas metodológicas para una educación inclusiva e intercultural	264
6.4.1. El teatro en la didáctica de las lenguas	267
6.4.2. Orígenes del teatro en la educación	269
6.4.3. El teatro en la normativa italiana y española	270
6.4.4. Proyecto de teatro con alumnado ELE en el IES Conselleria	271
6.4.5. Proyecto de teatro con alumnado ELE en Aldini Valeriani	273
6.4.6. Teatro con el profesorado	274
6.4.6.1. ¿Por qué el teatro del oprimido?	276
6.4.7. Reto: teatro con el profesorado y fomento de la oralidad	277
<u>VII. Marco práctico: la investigación</u>	279
7.1. La metodología de investigación: introducción	279
7.1.1. La metodología cualitativa	279
7.1.2. El enfoque etnográfico	283
7.1.3. Métodos para generar y recoger los datos	288
7.1.4. La investigación-acción	289
7.2. El cuestionario	291
7.2.1. Análisis del cuestionario facilitado al profesorado	294
7.3. Observaciones en el aula	296
7.3.1. Detalles de las observaciones en el aula	298
7.4. Entrevistas en profundidad: líneas teóricas	299
7.5. Las entrevistas en profundidad: en la práctica	301
7.6. Los dos institutos: una fotografía	303
7.6.1. Instituto IES Conselleria (València, España)	303
7.6.1.1. Situación del entorno	303
7.6.1.2. El instituto	303
7.6.2. Proyecto ELE del Instituto	305
7.6.2.1. Justificación del proyecto	305
7.6.2.2. Marco teórico	307
7.6.2.3. Originalidad	308
7.6.2.4. Concreción de la metodología	309
7.6.2.5. Carácter inclusivo	311
7.6.2.6. Evaluación: indicadores y criterios de evaluación	312
7.6.2.7. Análisis de resultados	315

7.6.2.8.	<i>Impacto y propuestas de mejora</i>	315
7.6.3.	Instituto Aldini Valeriani (Bologna, Italia).....	316
7.6.3.1.	<i>Situación del entorno</i>	316
7.6.3.2.	<i>El Instituto</i>	317
7.6.4.	Proyecto de Italiano L2.....	318
7.6.4.1.	<i>Finalità e motivazione delle attività</i>	318
7.6.4.2.	<i>Articolazione degli interventi e descrizione dei destinatari</i>	319
7.6.4.3.	<i>Integrazione del progetto con altri presenti nell'istituto</i>	319
7.6.4.4.	<i>Altri progetti</i>	320
7.6.4.5.	<i>Risultati attesi</i>	321
7.7.	El cuestionario.....	323
7.7.1.	Introducción.....	323
7.7.2.	Los encuestados.....	323
7.7.3.	El cuestionario: la segunda parte.....	324
7.7.4.	Las familias.....	328
7.7.5.	El alumnado.....	332
7.7.6.	La gestión de las clases multiculturales.....	335
7.7.7.	Las metodologías.....	342
7.7.8.	La formación.....	355
7.7.9.	Para el profesorado de lenguas extranjeras.....	361
7.8.	Las observaciones en el aula.....	373
7.8.1.	Introducción.....	373
7.8.2.	¿Por qué adoptar un enfoque etnográfico en la investigación en el aula?.....	374
7.8.3.	¿Qué significa observar?.....	374
7.8.4.	La observación: una herramienta de alejamiento.....	375
7.8.5.	Bajar el umbral de la subjetividad con un lenguaje denotativo.....	377
7.8.6.	Un recorrido de observación formativa.....	379
7.8.7.	¿Cómo recolectar los datos? Herramientas directas.....	379
7.8.8.	Observación en los dos institutos: comparaciones y diferencias.....	385
7.9.	Las entrevistas en profundidad al profesorado italiano.....	406
7.9.1.	<i>Breves reflexiones sobre las entrevistas en italiano</i>	437
7.10.	Las entrevistas en profundidad al profesorado español.....	442
7.10.1.	<i>Breves reflexiones sobre las entrevistas en castellano</i>	471
	Conclusioni.....	479
	Bibliografia.....	487
	Referencias a normativas.....	530
	Anexos.....	534

I. Introduzione e riassunto

Per cercare di introdurre questo lavoro e tentare di spiegare le ragioni che mi hanno spinto a intraprendere questo percorso; credo sia importante e necessario ricostruire e riassumere, seppur brevemente, il viaggio del mio percorso accademico e professionale. Così ho deciso di dividere questa introduzione in nove fasi per raccontare al meglio una parte di storia. Ognuna di esse è un tassello utile per comprendere la complessità e la profondità del progetto che ho costruito in questi anni.

Prima fase: incipit

Da sempre, mi considero una persona dinamica e con il desiderio di nuovi stimoli culturali, professionali e di studio. Per queste ragioni e per capacità sviluppate durante gli studi liceali, ho deciso di iscrivermi alla laurea magistrale di Lingue e Letterature Straniere Moderne presso l'Università di Bologna.

I miei viaggi in metropolitana, in autobus, in treno e in aereo potevano anche diventare viaggi attraverso le vite, i luoghi, i tempi e le avventure di personaggi di fantasia: dalla famiglia Buendía ai labirinti di Borges, dal malessere di Sartre alle avventure di Malaussène, dall'inadeguatezza di Meursault alla delicatezza di Éluard, dalle peripezie del Conte di Montecristo alla durezza di Camus, dalla forza delle parole di Mistral alla potenza delle poesie di Neruda, dalle lezioni americane di Calvino alle indagini del commissario Montalbano, dalla luna di Leopardi alle lacrime per i soldati di Ungaretti.

Dopo aver conseguito la laurea, nel 2005, mi rendevo conto di avere letto molti libri di prosa e poesia, di avere conosciuto molti autori e autrici, di possedere molti contenuti ma di avere poca dimestichezza con la lingua parlata. Mi rendevo conto, infatti, di possedere conoscenze letterarie ma di saper malamente affrontare e capire una conversazione qualsiasi di un livello medio - alto. Inoltre, avendo scelto il curriculum storico-culturale tra i quattro possibili, avevo indagato poco gli aspetti squisitamente didattici e glottologici delle tre lingue che studiavo.

Tuttavia, non avevo del tutto le idee chiare sugli sbocchi professionali del percorso universitario e non sapevo come mettere in artica le conoscenze e le abilità apprese. Così, pochi mesi dopo la laurea, ho vinto un bando del MAE (Ministero degli Affari Esteri) che mi avrebbe portata a Santiago del Cile.

Non era uno stage che rispecchiasse le mie competenze, perché si trattava di far parte dell'ufficio stampa dell'Ambasciata italiana di Santiago del Cile ma, per lo meno, avrei «cruzado el charco»¹ provando a immergermi direttamente in un ambiente stimolante e ricco dal punto di vista linguistico. Probabilmente non avrei applicato quello che avevo acquisito ma, per lo meno, avrei sviluppato competenze e abilità diverse e avrei iniziato a fare chiarezza. Dopo alcuni mesi svolti presso l'Ambasciata, mi chiesero di cominciare a lavorare presso l'Istituto Italiano di Cultura. Ero molto titubante, intimidita, spaventata anche. Pensavo di non avere le adeguate capacità e l'esperienza sufficiente. E sicuramente era vero perché non ero mai entrata in aula prima di allora. La mia professionalità, quindi, inizia 18 anni fa quando, in un mondo più lento di questo, senza così tanta facilità di connessione e senza la possibilità di imparare una lingua stando fermi a una scrivania, nell'Istituto di Cultura Italiano di Santiago del Cile, risuonava una canzone italiana in un cd per avvicinare i miei studenti al mondo italofono. Si trattava, in assoluto, della mia prima esperienza «al di là della cattedra». Io, in un 2005 senza l'immediatezza, la gratuità e l'accessibilità di Internet; mi introducevo nelle aule dotata di registratore e della mia (poca) esperienza per trasmettere quegli elementi di lingua e cultura italiana a un pubblico (per lo più adulto) di volenterosi apprendenti (per lo più cileni). Credo che, in quell'occasione, l'essere italiana mi bastasse per gestire quelle poche ore di lezione e per diventare l'unico riferimento di una lingua e di una cultura. Evidentemente dovevo capire ancora molto e studiare di più e in profondità.

Da quel momento, iniziò il mio viaggio verso la didattica sui banchi, direttamente sul campo, con un approccio, all'inizio molto goffo e ingenuo, ma spontaneo e vivo che veniva da anni di studi letterari e linguistici ma delle lingue straniere e senza possedere adeguati riferimenti scientifici e approfondimenti teorici.

Dopo il Cile, tornata a Bologna per un breve periodo, fu la volta di Toulouse dove, come assistente di lingua italiana presso due Istituti di scuola secondaria di secondo grado (il liceo Toulouse Lautrec e l'Istituto Tecnico Raymond Naves) cominciai ad avvicinarmi ad un mondo nuovo, quello delle scuole superiori di primo e secondo grado, dove motivazione, didattica e approccio cambiavano totalmente rispetto agli adulti cileni. Continuava a mancarmi, tuttavia, una formazione solida; peccavo di creatività e di empatia

¹ Si tratta di un'espressione spagnola per indicare di avere attraversato l'oceano Atlantico (di solito usata dai Centroamericani o dai Sudamericani che si trasferiscono in Europa).

ma non conoscevo a fondo le metodologie, gli approcci, le competenze. Sicuramente andavo dritta al contenuto senza avere una forma ben definita.

Dopo l'Académie de Toulouse, fu la volta dell'Università di Bordeaux dove una squadra di professionisti (tra tutti vorrei menzionare Blandin Patrick per il suo lavoro organizzativo, la sua serietà e i suoi consigli) mi accompagnò nella preparazione e nella gestione dei corsi in un'epoca in cui, tuttavia, gli strumenti informatici e i materiali didattici utilizzabili, erano ancora molto limitati.

Così, tornata in Italia, nel 2008, dopo quell'unico esame di glottologia della laurea magistrale, desideravo approfondire una professionalità che avevo acquisito sul campo ma della quale avevo un bagaglio teorico insufficiente.

Così mi iscrissi alla laurea specialistica di filologia moderna a Bologna dove seguii corsi di didattica delle lingue moderne e di didattica dell'italiano per iniziare a unire la mia esperienza concreta con quella teorica.

A fianco di questo nuovo percorso accademico, svolgevo anche diverse collaborazioni con Università italiane (la Hopkins di Bologna, l'Unibo, l'Università di Camerino in provincia di Macerata) e con scuole secondarie di secondo grado a Bologna e provincia (ITC² Keynes di Castel Maggiore, ITC Salvemini di Casalecchio, ITC Manfredi Tanari di Bologna, il liceo Enrico Fermi di Bologna, l'Istituto Professionale Aldini Valeriani di Bologna, l'ITC Rosa Luxemburg di Bologna) dove potevo mettere a frutto gli studi che stavo approfondendo e dove sperimentavo l'insegnamento dell'italiano L2 (e non lingua straniera)³ e l'insegnamento dello spagnolo e del francese lingua straniera.

Sono seguiti poi due Master in didattica dello spagnolo presso Unimarconi, un Master in didattica delle lingue romanze all'Università di Toulouse, un Master in gestione delle classi in contesti interculturali presso Unibo, un Master in Didattica delle Lingue Moderne presso l'Università Cà Foscari di Venezia, due specializzazioni (prima il Tirocinio Formativo Attivo in francese e poi il Percorso Abilitante Speciale in spagnolo per la scuola secondaria).

² Istituto Tecnico Commerciale.

³ Tra un attimo rifletterò su questa differenza per poi spiegarla in dettaglio.

Oltre alla formazione, stavo acquisendo esperienza diretta con tanti pubblici diversi (adulti migranti, studenti di scambio, adolescenti di età diverse NAI⁴, studenti universitari italiani) cercando di differenziare, di volta in volta, le attività, gli approcci alla didattica, i modelli operativi.

Prima di procedere con la presentazione del lavoro e del processo di scrittura e di spiegarne in dettaglio le diverse fasi, è bene, in questa sede riflettere e spiegare alcune scelte metodologiche e il significato di alcune sigle e di alcuni nomi che riproporrò molto spesso nel corso del lavoro.

Di cruciale importanza è, innanzitutto, distinguere la differenza tra L2 e LS: si intende per L2 (lingua seconda) la lingua imparata dove viene correntemente parlata (ad esempio l'italiano insegnato in Italia). Si intende, invece LS (lingua straniera) la lingua straniera studiata nel paese in cui, abitualmente, non si parla (ad esempio lo spagnolo nelle scuole italiane). In spagnolo, viene usato il termine LE (*lengua extranjera*).

Inoltre farò spesso riferimento ai NAI. Questa sigla si distingue, invece, da quelle persone di seconda o terza generazione che studiano in Italia e che hanno un background migratorio ma non hanno propriamente difficoltà con la lingua di tutti i giorni o con le competenze di base BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) ma con le CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) cioè con quelle difficoltà linguistiche che presuppongono una conoscenza approfondita e tecnica della lingua.

Invece di usare termini che mi sembravano poco precisi o politicamente scorretti, ho scelto il termine «background migratorio» per sottolineare l'importanza del bagaglio culturale e linguistico che possiedono queste persone e, quindi, per dare valore a una caratteristica invece di sottolineare una carenza o usare termini che la stampa usa e che non condivido perché mi sembrano riduttivi o razzisti o che non inquadrano bene la portata del fenomeno. In spagnolo la definizione è traducibile come «con bagaje migratorio».

Altre scelte linguistiche importanti, le ho compiute anche al momento della stesura del questionario. Intanto il termine «apprendenti» che mi permetteva di togliere un'ambiguità di genere tra il femminile e il maschile. Più volte avevo pensato alla parola «alunni» ma poi avrei dovuto accompagnarla, ovviamente, anche dal femminile «alunne»; lo stesso accadeva per «studenti» e «studentesse». La scelta è ricaduta, quindi, per un termine che

⁴ Sigla che indica gli studenti Neo Arrivati in Italia.

avesse un identico plurale al maschile e al femminile, «apprendenti», appunto. Per lo spagnolo era più semplice perché, al contrario, il termine «estudiantes» o «alumnado» risolveva questa ambiguità e mi permetteva di essere sintetica.

La creazione stessa del questionario⁵ (devo ringraziare in particolare le docenti Rosa Pugliese e Paola Polselli per i suggerimenti, le possibilità e le proposte di cambiamento) è stata una lunga successione di scelte, di riscritture, di ripensamenti. La struttura stessa del questionario implica una precisa formulazione di enunciati che devono rispettare l'ordine soggetto, verbo, complemento in tutte le possibili scelte dei e delle rispondenti. Lo stesso accade per la traduzione in spagnolo. Il passaggio a un'altra lingua ha implicato una difficoltà maggiore per rispettare i contenuti e la forma della versione originale.

Seconda fase: le domande della ricerca

Accanto alla professione di docente di lingue (francese e spagnolo) nelle scuole secondarie di secondo grado, affiancavo sempre anche l'attività di docente di Italiano L2 in contesti universitari ma anche a scuola con attività finanziate da fondi europei per alunni di recente arrivo in Italia o in difficoltà con le CALP soprattutto in materie come storia, diritto o economia aziendale.

Così, nell'Istituto Aldini Valeriani e poi nell'Istituto Rosa Luxemburg di Bologna, ho accompagnato i colleghi Paolo Botti e Graziella Giorgi nella funzione strumentale dell'Intercultura e ho iniziato, quindi, accanto al lavoro di alfabetizzazione degli studenti NAI, il potenziamento della lingua dello studio e delle competenze che, anche dopo molti anni in Italia, gli studenti non riuscivano ad acquisire in materie che continuavano a risultare ostiche.

Inoltre, accanto all'attività didattica, mi stavo rendendo conto che, una parte delle difficoltà, era legata alle inadeguatezze e alle mancate conoscenze del ventaglio linguistico e culturale degli e delle apprendenti da parte dei docenti. Sempre più spesso mi stavo chiedendo quali competenze dovessero avere i docenti, quali conoscenze e abilità per affrontare ogni giorno classi ricche di diverse culture, lingue, tradizioni senza cadere nel buonismo, nel volontariato o nel paternalismo e cercando di proporre una didattica seria e ragionata. Mi rendevo conto che il corpo docente doveva affrontare situazioni nuove che

⁵ Come spiegherò in dettaglio più avanti.

non conosceva bene o nelle quali, forse, si trovava impreparato. Così, come referente dell'intercultura, avevo anche proposto una breve formazione ai docenti che risultò, tuttavia, un parziale fallimento. Nell'istituto Aldini Valeriani di Bologna, dove i docenti presenti sono circa duecento, la partecipazione fu scarsissima per un corso articolato in un incontro mensile e che cercava di toccare alcuni aspetti fondamentali e diversi della didattica e della pragmatica in aula, quali le buone pratiche della didattica dell'italiano L2, la semplificazione e facilitazione di un testo, i materiali disponibili e consultabili in rete, problemi di tipologia linguistica, alcuni possibili ostacoli all'apprendimento dell'italiano L2.

Come mai? Cosa avevo sbagliato? Era stata inadeguata la diffusione tra i docenti? Era stato l'orario pomeridiano che coincideva con altri impegni? Era stato il tema degli incontri? Era stato il tipo di approccio?

Dal 2015, quindi, ho cominciato ad interrogarmi seriamente su cosa stesse succedendo tra i docenti, sulla scarsa (o nulla) partecipazione a un aggiornamento, sulle difficoltà quotidiane nella gestione di classi multiculturali, sulle perplessità legate alla professione. Certamente non avevo risposte a tutte queste domande ma pensavo che, mettendo in comune le mie competenze, attraverso il dialogo e con i *focus group* (strumento che avevo imparato ad usare durante il Master in Gestione delle Classi Interculturali dell'Unibo), potessi riuscire ad avere risposte ad alcune domande e a districare alcune questioni.

Sempre di più veniva ripetuta, a scuola e nella stampa, la parola «emergenza» collegata alla situazione degli studenti in arrivo in Italia e sempre di più intuitivo una difficoltà crescente di fronte a gestioni scolastiche complesse. A scuola, inoltre, venivano spesso ripetute le parole «stress», «incapacità», «difficoltà» o mi sentivo circondata di frasi come «non so che fare», «servirebbero delle risorse», «così è impossibile», «sono troppi in classe», «non mi capisce», «resta sola in un angolo e non parla», «non sono preparato», «non sa niente», «se non parla nemmeno italiano, come faccio a fare storia?», «io sono di matematica, non ho le competenze», «poverino, non capisce nulla», «io spiego ma lui sta lì e mi guarda», «cosa ci devo fare con quelli appena arrivati?», «loro Dante lo capiscono? », «non sa scrivere», «non parla niente», «ah, ma io l'inglese non lo so mica». Alcune di queste frasi sono le stesse che emergono dal questionario che presento nel progetto di ricerca e che spesso si troveranno nelle interviste e perché usate da docenti italiani e spagnoli.

Queste affermazioni e queste domande non sono frutto di invenzione o di creatività; sono situazioni concrete che ho vissuto durante gli anni di lavoro a stretto contatto con la referente all'Intercultura.

Anche per cercare di essere più pragmatica e per approfondire certe tematiche, ho deciso di iniziare un percorso di ricerca in ambito accademico che partisse dalle domande che mi ponevo spesso (e che continuo a pormi).

Iniziavano così a concretizzarsi alcune delle domande di ricerca che poi sono diventate effettive e fondamentali durante il percorso: i docenti davano importanza ai temi interculturali? In aula consideravano e riflettevano sul ventaglio linguistico e culturale che si trovavano in aula ogni giorno? Come erano organizzate le scuole? Erano preparate ad affrontare tematiche interculturali? E i docenti si sentivano pronti? Erano formati? Come e dove si erano formati? Avevano elaborato sufficienti competenze? Quali erano i punti di forza e di debolezza? Quali erano le criticità maggiori e gli aspetti positivi delle classi multiculturali? Quali materiali venivano usati e dove venivano trovati? Quale lavoro sommerso avveniva? Perché la formazione sembrava così importante e utile ma poi risultava poco seguita e veniva giudicata quasi sempre scarsamente pragmatica o inadeguata al reale contesto scolastico? Quali possibilità di miglioramento consideravano i docenti? Quali gli ostacoli da superare?

Per cercare di rispondere a questi quesiti, pensavo che conoscere un altro sistema educativo, diverso da quello italiano, potesse servire per approfondire confronti, per aprire la mente verso risposte nuove e per imparare metodologie differenti.

Molti dei riferimenti scientifici e delle ricerche che ho letto in questi anni introducono il tema con una frase spesso ripetuta «oggi che viviamo in una scuola plurale» ed è da questa frase che vorrei partire per tentare di riassumere questo lavoro di ricerca durato cinque anni e ricco, spero, di spunti per il futuro.

Se il fenomeno delle migrazioni e degli spostamenti è uno dei più antichi e il termine «villaggio globale» risale al 1964 e a McLuhan, perché pare che il mondo scolastico non sia adeguatamente preparato? Perché la scuola, alla quale spesso si pensa e si fa riferimento come bacino per risolvere i problemi dell'attualità, non ha strumenti adeguati? Si tratta solo di finanziamenti e di un'organizzazione che pare non tenere conto delle reali esigenze della scuola? Perché, seguendo i dati e la stampa, la formazione dei docenti è sempre un argomento controverso e polemico?

Perché spesso si associano alla presenza di apprendenti con bagaglio migratorio le parole «difficoltà», «emergenza», «incapacità», «gestione difficile», «ostacoli»? Perché non esistono soluzioni efficaci e metodologie chiare e stimolanti?

Il 12 giugno 2023 è uscito un articolo sul settimanale *Internazionale* dal titolo «I percorsi a ostacoli della scuola multiculturale»⁶ dove si legge di scuole «in cui gli insegnanti, pur nella carenza di politiche e finanziamenti, lavorano ogni giorno per supportare i ragazzi stranieri». E si legge ancora la testimonianza di un dirigente scolastico che afferma che «inseguire fondi per corsi L2, mediatori, progetti interculturali, è ormai un lavoro parallelo, gravoso per presidi e insegnanti» e un altro dirigente scolastico sostiene che «abbiamo bisogno di molte risorse per fare alfabetizzazione, supporto, sportelli di ascolto, laboratori sulle relazioni» e che «con i fondi ordinari copriamo il 20 per cento, il resto lo troviamo scrivendo progetti e cercando ogni tipo di bando: del comune, del MIUR, dell'Unione Europea».

Quindi nel 2023 pare che i problemi principali siano «i fondi da inseguire» e la «carenza di politiche». Emerge un generale disinteresse da parte dei decisori politici che non mettono a disposizione fondi sufficienti per affrontare queste realtà e, nelle loro politiche, non considerano sufficientemente il problema.

Il 13 giugno, esattamente un giorno dopo questo articolo, il quotidiano spagnolo *El País* titolava «la OCDE hace un duro diagnóstico de la educación española y da cinco ideas para mejorarla»⁷. Nell'articolo, si leggeva che «la OCDE ha elaborado un duro diagnóstico del sistema educativo español, ha reconocido que la reforma educativa en marcha trata de abordar buena parte de los problemas, que vienen en general de lejos, y ha propuesto cinco acciones, subdivididas en 44 medidas, para mejorarlo. Entre ellas identificar los centros educativos socioeconómicamente desfavorecidos, concentrar abundantes recursos en ellos, premiar al profesorado que los elijan y ampliar el horario de permanencia en la escuela del alumnado vulnerable».

⁶ <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/marzia-minore/2023/06/12/scuola-multiculturale-ostacoli>.

⁷ <https://elpais.com/educacion/2023-06-13/la-ocde-hace-un-duro-diagnostico-del-sistema-educativo-espanol-y-da-cinco-ideas-para-mejorarlo.html>.

Si riconoscono, in queste parole, alcune criticità comuni al sistema educativo italiano evidenziate dalle parole «problemas» e dalla necessità di agire nei centri educativi economicamente in difficoltà. Anche in questo articolo, quindi, si sottolinea la mancanza di risorse e la necessità di riformare un sistema educativo dove emergono «medidas para mejorarlo».

Ma cerchiamo di procedere in parallelo e sottolineare alcuni elementi chiave in queste riflessioni di grande attualità.

Terza fase: la situazione

La scuola da anni affronta la sfida dell'accoglienza e dell'intercultura: dapprima come risposta a un'emergenza e oggi come necessità di rispecchiare e rispondere con interventi più strutturati alle esigenze di una società di fatto transculturale. La scuola rappresenta il luogo chiave in cui combattere le disuguaglianze educative, teatro principale d'incontro e interazione tra studenti con provenienze diverse e di contaminazione tra culture, saperi e lingue. Tuttavia le difficoltà di rinnovamento legate alla scarsità di risorse organizzative, economiche e professionali che caratterizzano la scuola italiana (MIM, 2020) e spagnola rendono la sfida particolarmente ardua, in particolare per gli istituti collocati nelle aree più svantaggiate dal punto di vista socioeconomico. Nonostante gli sforzi fatti negli ultimi anni, l'impegno di molte e molti dirigenti e docenti e le tante esperienze positive territoriali, nel suo insieme il nostro sistema scolastico incontra difficoltà, ancora oggi, a mettere a sistema approcci didattici inclusivi e interculturali in grado di riconoscere e valorizzare le diversità, le culture, le lingue e superare gli stereotipi e gli ostacoli legati al percorso migratorio. Inoltre, assistiamo sempre più spesso, nell'esperienza quotidiana degli istituti scolastici, a fenomeni di segregazione nelle scuole⁸, in particolare il cosiddetto *white flight*, ovvero lo spostamento, da parte delle famiglie, di bambini e adolescenti verso scuole situate in aree urbane centrali, aumentando così la concentrazione di alunni stranieri nelle scuole periferiche. Secondo una ricerca condotta dal Politecnico di Milano (Pacchi & Ranci, 2017), nei quartieri periferici di Milano con una forte presenza di migranti, l'80% dei genitori italiani tende a iscrivere i propri figli in scuole situate nel centro della città o in

⁸ Per approfondire si vedano i rapporti pubblicati da Fondazione ISMU sul tema degli alunni con background migratorio disponibili al seguente link: <https://www.ismu.org>.

istituti privati al di fuori del proprio quartiere, creando un distanziamento non solo fisico ma anche sociale e culturale rispetto agli alunni con background migratorio, che rimangono concentrati nelle scuole di prossimità al proprio domicilio e vedono così i loro percorsi d'inclusione compromessi. Inoltre, uno studio dell'ISMU (Santagati & Colussi, 2022) rileva che, in particolare alla scuola primaria, i docenti meno preparati e motivati⁹ vengono assegnati alle classi con una più alta concentrazione di alunni di origine straniera. L'articolo di *Internazionale* presenta la situazione italiana con una chiara fotografia degli ultimi dati del MIUR (che poi approfondirò nella tesi) che sottolineano che gli alunni con background migratorio sono il 10,3% di tutta la popolazione scolastica, che provengono da 200 paesi diversi (in particolare da Romania, Albania, Marocco, Cina, Egitto) e si concentrano soprattutto al nord (un quarto in Lombardia). La definizione che viene coniata è «nativi multiculturali» che «a casa alternano italiano e bengali, mangiano lasagne e pollo tandoori».

Una prima grande differenza con la Spagna che, infatti, emerge nell'articolo di *El País* è che l'educazione non è centralizzata (affidata quindi al Ministero Italiano dell'Istruzione) ma è responsabilità delle varie regioni¹⁰ che la gestiscono in modo diverso (per questa questione, rimando alle riflessioni del secondo capitolo).

Nell'articolo spagnolo si legge che «no existe una definición ni una medición comunes a nivel de todo el país que permita saber qué convierte a un centro educativo en vulnerable, y las diferentes interpretaciones territoriales ponen en peligro la asignación equitativa de los recursos a los centros en las distintas zonas del país. Colegios e institutos recopilan una buena cantidad de datos sobre su alumnado, pero a menudo carecen de información sobre el entorno de los alumnos, las necesidades individuales de aprendizaje y los avances en los que fundamentar un diagnóstico de apoyo». In quest'occasione, l'obiettivo è porre l'accento sull'importanza delle risorse e dei finanziamenti che diventano necessari e

⁹ Lo studio ha indagato cinque caratteristiche degli insegnanti che possono rimandare ad una minore efficacia media degli stessi, ovvero: la contrattualizzazione a tempo determinato, un'esperienza nella scuola inferiore a 10 anni, il fatto che non abbiano insegnato nella stessa classe dall'inizio del ciclo scolastico, il possesso del solo titolo di istruzione minimo necessario per insegnare in quel grado scolastico, avere dichiarato di aver intrapreso la carriera dell'insegnamento senza una vocazione specifica per la professione, bensì per contingenze legate alle opportunità occupazionali.

¹⁰ CCAA: Comunidades Autónomas, in spagnolo.

fondamentali per la creazione di percorsi, per immaginare progetti e per rispondere a emergenze scolastiche.

Altre frasi di *Internazionale* evidenziano che «i ragazzi migranti possono arrivare in ogni mese dell'anno e, diversamente che in altri paesi europei, sono subito inseriti in classe. Non parlano italiano, vengono da sistemi scolastici eterogenei, devono affrontare la migrazione in un'età difficile. Accoglierli e supportarli è un lavoro enorme». In queste righe si pone l'accento sulla difficoltà e sulla complessa e intricata macchina burocratica che ruota attorno a questa organizzazione. Inoltre, si evidenzia il punto di vista psicologico, emotivo, affettivo, la questione dello sradicamento dalle origini soprattutto non per scelta personale ma, spesso per obbligo o per necessità. Così si esprime una giornalista riferendosi a un'alunna: «provo a immaginare come si sente: dover ricostruire tutti i punti di riferimento, immersa in suoni che comprende solo in parte. Per alunne come lei imparare l'italiano è prioritario. Ha un piano personalizzato di apprendimento, che la faciliterà nelle valutazioni e nell'esame. Durante la settimana ha due ore di lezione di italiano per stranieri e due pomeriggi di sostegno per i compiti. I corsi sono svolti da operatori esterni alla scuola, in convenzione con cooperative e associazioni, come avviene a Roma e in molte città italiane».

Questa macchina burocratica non solo è difficile e gravosa da far partire, come già sottolineato, ma poi è molto complicato gestirla, manovrarla, sostenerla. C'è di più, infatti «in Italia il sistema dei bandi ha grosse lacune. Perché le ore di L2 sono poche, perché non c'è continuità, perché i corsi, per i tempi burocratici, partono mesi dopo l'inizio della scuola, lasciando i ragazzi senza un supporto». Soprattutto, perché le attività per gli stranieri, come sostiene Fiorella Farinelli, esperta di politiche di istruzione e formazione «non sono nell'ordinario funzionamento didattico: da nessuna parte è scritto che sono obbligatorie». Esistono, infatti, scuole attive e inclusive e, altre, che non lo sono affatto. A volte sono solo gli insegnanti di sostegno che seguono gli stranieri, anche se questo non rientra nei loro compiti specifici. Oppure esistono insegnanti che si rendono disponibili perché insegnano lettere in Italia o, nel caso della Spagna, sono insegnanti di spagnolo che devono completare il loro orario curricolare.

Nell'articolo italiano si legge ancora: «in Italia gli alunni con background migratorio entrano subito nelle aule (magari con alcuni corsi pre-scolastici o con il sostegno delle cooperative, come sottolineato nel secondo capitolo) per prendere parte attivamente e

immediatamente alla vita scolastica. Tuttavia, in Italia esiste una classe di concorso dedicata all'insegnamento dell'italiano agli stranieri (la A023), con un nutrito gruppo di insegnanti altamente specializzati che operano principalmente nei centri per l'istruzione degli adulti (CPIA, rivolti a coloro che hanno superato i 16 anni) o nel terzo settore, spesso in situazioni di precariato. Sorprendentemente, all'interno del sistema scolastico obbligatorio, non è previsto un insegnante di ruolo specificamente per la L2, neppure nelle scuole (che ammontano a 3.788 su un totale di 55.240) con oltre il 30% di apprendenti con background migratorio. Nonostante l'esistenza di linee guida nazionali ben definite dal MIM, che risultano eccellenti dal punto di vista teorico (l'ultimo documento in merito, gli *Orientamenti interculturali*, risale al 2022), il sistema scolastico italiano, come evidenziato da un recente rapporto della Fondazione ISMU, «rimane ancora carente, a distanza di venticinque anni dai primi ingressi, delle risorse organizzative e professionali necessarie per garantire una piena inclusione».

Quarta fase: il percorso

L'idea di intraprendere il percorso del dottorato, quindi, nasce da un doppio desiderio: conoscere due realtà scolastiche ed educative specifiche (quella italiana e quella spagnola, in particolare per quel che riguarda la secondaria di secondo grado) e approfondire le opinioni dei docenti, ascoltarli, capirli, confrontarmi per tentare, in qualche modo, di proporre possibili soluzioni o almeno cambiamenti in una situazione che, come ho sottolineato e come evidenzia la stampa anche recente, sempre appare emergenziale.

Il percorso di questo lavoro parte proprio dall'idea di analizzare non solo come viene proposta la didattica della seconda lingua nella scuola secondaria di due paesi; ma anche (e soprattutto) rendermi conto della formazione dei docenti e delle loro opinioni legate alle difficoltà e alle opportunità di relazionarsi ogni giorno con classi plurali dove la situazione degli e delle apprendenti con background migratorio sembra essere solo parzialmente risolta.

Il lavoro si è svolto tra le Università di Bologna e di Valencia con una breve pausa di ricerca presso l'Università di Toulouse, in Francia.

Nello specifico ho trascorso a Bologna l'anno accademico 2018/2019, a Valencia i tre successivi (2019/2020, 2020/2021, 2021/2022) e di nuovo a Bologna il 2022/2023.

Ho trascorso, invece, a Toulouse cinque mesi tra luglio e dicembre 2021. Sicuramente ho scelto Toulouse perché costituiva per me un riferimento noto durante il Master di lingue romanze e una porta sicura di accesso a biblioteche e a riferimenti bibliografici utili per il progetto di tesi.

La progettazione è andata a rilento perché ho dovuto conciliare impegni lavorativi e difficoltà burocratiche e ha presentato alcuni intoppi dovuti alla pandemia di Covid e alla conseguente chiusura delle scuole. Per questa ragione, le prime ricerche a Valencia erano cominciate presso l'IES Jordi de Sant Jordi ma si sono interrotte per dure restrizioni dell'Istituto stesso che non mi ha più permesso di svolgere le ricerche anche dopo l'emergenza sanitaria di Covid. La normativa interna, infatti, non permetteva più con uguale facilità l'entrata e l'uscita di personale esterno. Ho dovuto, quindi, cambiare l'Istituto di indagine e cercarne uno differente con caratteristiche simili a quello italiano di riferimento (per tipologia, per dimensioni, per indirizzo e per pubblico).

Il lavoro si divide in un riassunto dell'intero progetto, nove capitoli, le conclusioni che riflettono sulle criticità del progetto e sulle possibilità di miglioramento, gli allegati, la bibliografia e la sitografia di riferimento.

Le domande della ricerca avevano un ampio raggio d'azione e si centravano prevalentemente sui docenti e sulla gestione delle classi plurali. Le domande generali alle quali ho cercato di rispondere sono state: i temi dell'intercultura sono centrali nella legislativa vigente delle politiche europee? E nelle politiche nazionali (quelle italiane e spagnole)? E cosa significa cultura intesa nell'ambito della didattica delle lingue? Sono le nostre lezioni interculturali? I docenti riflettono su questi temi? I docenti (di tutte le discipline) considerano la lingua del paese di provenienza dell'alunno? Vengono valorizzate le lingue e le culture altre? Come avvengono i processi di accoglienza nelle scuole italiane e in quelle spagnole? Come vengono insegnate le seconde lingue? Quali sono i processi di apprendimento per gli studenti con background migratorio? I docenti si sentono pronti per gestire classi plurali? Quali sono le competenze necessarie? Come vedono i docenti le classi plurali e gli/le apprendenti con background migratorio? Come si gestiscono queste classi? Alla stessa maniera? Ci sono strategie o competenze diverse? Si sentono i docenti supportati nella gestione di questa situazione che, apparentemente, viene considerata come emergenziale e alla quale spesso (e volentieri) si associa la parola «difficoltà»? I docenti sono formati?

La formazione proposta è sufficiente? E anche se sufficiente, è adeguata? Quali caratteristiche dovrebbe avere una formazione con questi obiettivi? Come considerano i docenti la situazione dell'italiano seconda lingua e dello spagnolo lingua straniera?

A questi interrogativi cerca di rispondere questo lavoro che parte dalle premesse della mia esperienza personale e delle considerazioni con colleghi.

Esiste uno scarto tra le realtà delle politiche linguistiche sul multilinguismo, delle politiche interculturali europee e nazionali? Se le linee guida europee e nazionali, dal punto di vista teorico, sono salde sull'idea di una scuola plurale e multiculturale, cosa avviene nella pratica? Come è possibile colmare questo divario percepito chiaramente da chi la scuola la vive ogni giorno (personale docente, educatori, operatori sociali, dirigenti scolastici)? E come interviene l'Università? Esiste un ponte formativo che possa accompagnare i docenti almeno nella formazione in questo senso?

Il lavoro che propongo ha diversi obiettivi. Principalmente, come esposto dalle domande di ricerca, è importante considerare due elementi: comprendere il ruolo del multilinguismo e della competenza interculturale nella normativa e definire l'importanza della cultura nella didattica delle lingue. Analizzare lo stato dell'arte di queste due dimensioni ha come scopo quello di confermare, o meno, le impressioni che ho maturato nel tempo: i riferimenti legislativi sembrano ottimi ma sono distanti dalla pratica di tutti i giorni e dal quotidiano che vive chi si interfaccia con certe realtà. Un'altra sensazione che mi sembrava autentica era la generale difficoltà dei docenti a risolvere certe situazioni per svariati motivi: formazione assente, difficoltà comunicative, distanza culturale, fatiche professionali.

Accanto a queste considerazioni, bisogna aggiungere che la scuola è una rete costituita da molti elementi e, tra questi, esistono anche le relazioni che si intrecciano con le famiglie. E, infatti, un'altra realtà che bisogna considerare è quella che sottolinea sempre l'articolo di *Internazionale*: «se i genitori non parlano italiano non è facile coinvolgerli. Avremmo bisogno di aiuto, di un mediatore sempre presente. A volte il ragazzo non tira fuori un disagio perché non lo sa comunicare». Se le famiglie faticano a essere implicate nel processo, chiaramente manca qualcosa ed esso non risulta completo. Spesso, oltre alle difficoltà comunicative, linguistiche e culturali; si affiancano quelle economiche di alcune famiglie con background migratorio. Per queste ragioni, ad esempio, non tutti gli/le apprendenti possono partecipare alle attività scolastiche per mancanza di fondi o per distanze/differenze culturali e/o sociali. Si legge così nell'articolo di *Internazionale* che: «a

non andare alle gite sono soprattutto loro. Facciamo di tutto per coinvolgerli, parliamo con le famiglie. Spesso è un problema economico: per il campo scuola abbiamo creato delle quote solidali, molti hanno partecipato gratis. Ma per le ragazze bangladesi c'è una resistenza, è un problema culturale».

Oltre alle famiglie, l'intero sistema sembra avere dei limiti e pare che manchino risorse utili. Così, ad esempio, si legge che «i mediatori culturali sono un punto dolente: nelle scuole italiane sono presenze sporadiche, chiamati per gli *open day* o quando c'è un problema serio con un alunno».

Lo stesso articolo si sofferma sull'annosa questione dei docenti e sottolinea che: «la formazione degli insegnanti, inoltre, mostra forti carenze per quanto riguarda gli aspetti antropologici e relativi all'intercultura». Per chi lavora, continuare a formarsi «è una scelta personale, senza nessun obbligo». Katia Pace, referente dell'intercultura in una scuola romana, spiega che sogna «insegnanti capaci di comunicare in più lingue, con competenze più strutturate su aspetti psicologici e sul trauma». Un docente spiega così il suo disagio e il suo malessere in certe situazioni d'aula: «mi sento in difficoltà quando mi accorgo che alcuni argomenti non sono compresi non solo da un punto di vista linguistico ma anche culturale. Pensiamo a Dante, alla concezione dell'aldilà, dovremmo essere più bravi, capaci di parlare a culture diverse. Vorrei sapere di più della cultura bangladesi, abbiamo letto delle poesie, ma il tempo è sempre poco».

Sembrerebbe, quindi, delinearsi ancora più chiaramente (secondo la mia esperienza e secondo le letture di stampa e di articoli scientifici) lo scarto tra la realtà linguistica e culturale delle classi plurali e la reale preparazione e formazione del corpo docente) e si evince una generale situazione di insufficienza di formazione, di esigenze da parte dei docenti, di presa di coscienza di inadeguatezza. Nell'articolo Francesca Cappelli, docente di scuola media inferiore a Prato, afferma che «gli insegnanti sentono che la loro preparazione non è ancora adeguata a una società multiculturale» e che è necessario «decostruire tanti stereotipi, tanto colonialismo interiorizzato».

Alice Canossi, un'altra docente dell'istituto, sostiene che: «la formazione universitaria non basta. Bisogna imparare a conoscere chi hai davanti, a stratificare, a non escludere nessuno, a usare diverse strategie.

Molti non comprendono il libro di testo, devo costruire i materiali didattici». La stessa docente sottolinea che: «la scuola italiana si basa sulla buona volontà e sul lavoro extra di

tanti insegnanti» e aggiunge che: «compilare bandi, inventare progetti, accogliere i nuovi arrivati e testare il loro livello linguistico, formarsi, preparare le lezioni considerando i diversi livelli, parlare con famiglie e mediatori, gestire il disagio psicologico: quello dell'insegnante nella scuola dell'obbligo è un lavoro multidisciplinare, estenuante, e per svolgerlo servirebbero competenze specifiche e più figure. Ma su questo non si è mai investito». Dall'altra parte, la voce degli studenti ammette che: «vivere in un ambiente multiculturale è bellissimo. Ma le dinamiche sono complicate, c'è la violenza, il bullismo. La nostra classe era divisa in gruppetti, con qualcuno non ho mai parlato. Alcuni insegnanti rinunciavano a fare lezione ai ragazzi più problematici. C'è chi vive situazioni di violenza a casa e le riproduce in classe. La scuola è il luogo dove si cresce, gli insegnanti dovrebbero lavorare più sulle relazioni, sul gruppo». Anche gli/le apprendenti sembrano percepire l'incapacità di una parte del corpo docente che, all'interno di situazioni complicate, evita le difficoltà o manca di sensibilità ed empatia.

Un altro tema importante sul quale riflettere è l'organizzazione oraria del sistema educativo italiano che non favorisce tutti gli alunni e soprattutto sfavorisce quelli con background migratorio. Il calendario scolastico rappresenta un notevole vincolo per le scuole medie inferiori, poiché solitamente le lezioni si svolgono solo al mattino e i compiti sono numerosi. Per gli studenti che hanno una conoscenza limitata dell'italiano, dedicarsi allo studio nel pomeriggio diventa una sfida titanica. Questo disagio e le lacune accumulate accentuano ulteriormente il divario che li separa dai loro compagni di classe. Inoltre, molti degli studenti migranti affrontano situazioni familiari frammentate, esperienze traumatiche passate e difficoltà legate alle condizioni socioeconomiche.

Sono le associazioni di volontariato o gli spazi di aggregazione giovanile che cercano di colmare le lacune della scuola pubblica.

Tuttavia, i problemi veri a livello educativo e didattico non si presentano alla primaria o alla scuola media inferiore. Il vero divario e lo scoglio più duro arrivano dopo la terza media quando agli apprendenti con background migratorio vengono proposte scuole «facili» (istituti tecnici o professionali) per evitare le difficoltà dei licei, considerati istituti solo per italiani e per privilegiati.

Tuttavia, i dati parlano chiaro sullo svantaggio degli alunni con background migratorio, comprese le seconde generazioni. In Italia, negli istituti secondari di secondo grado, risulta in ritardo scolastico il 53,2 % degli e delle apprendenti con background migratorio contro

il 16% degli italiani. Il tasso di abbandono scolastico è tra i più alti in Europa (30,1%, quasi il triplo degli italiani): uno su quattro non arriva al diploma. I giovani stranieri che non studiano e non lavorano (*Neet*) sono il 30,9 %.

Anche se aumentano gli iscritti ai licei, gli apprendenti con background migratorio stranieri si orientano (o vengono orientati dagli stessi docenti verso percorsi ritenuti «più facili»¹¹) verso l'istruzione tecnica (scelta dal 40,5% contro il 29,8% degli italiani) e professionale (20,5% contro l'11,8%).

Fiorella Farinelli, esperta di politiche di istruzione e formazione, precisa che il passaggio alle scuole medie superiori richiede uno studio più complesso, che è difficile affrontare con carenze linguistiche e formative. Inoltre, le ore di L2 sono poche e destinate solo agli apprendenti NAI, mentre anche chi è in Italia da più tempo può avere ancora difficoltà. E aggiunge che: «alle scuole medie superiori, in genere, c'è meno supporto perché una volta acquisita la lingua per la comunicazione quotidiana¹², non ci si preoccupa di insegnare la «lingua per lo studio»¹³, ossia il linguaggio specialistico, indispensabile per capire, per esempio, un testo di scienze o di storia. Inoltre ammette amaramente che: «c'è chi non ce la fa e deve rinunciare ai suoi sogni. Chi non arriva al diploma è fuori del mercato del lavoro qualificato: è un sistema al ribasso, che non valorizza i talenti».

Inoltre, secondo Farinelli, «nella scuola italiana non si valorizza il bilinguismo che è un vantaggio cognitivo. Usare per gli studenti stranieri categorie come quella dei bisogni educativi speciali (BES), medicalizza la differenza, crea uno stigma. Il rischio è che il sistema educativo riproduca e accentui le disuguaglianze». La scuola dovrebbe essere il luogo dove tutti hanno le stesse possibilità, come recita la Costituzione, e dove tutti hanno l'opportunità di seguire il proprio percorso al di là delle provenienze.

Un'analoga e parallela situazione si registra in Spagna anche riguardo ai numeri e alle presenze degli studenti con background migratorio. Lo riporta, infatti, un articolo di *El País*¹⁴ dell'8 settembre 2023 dal titolo «record de alumnado extranjero: oportunidad y reto

¹¹ Dati emersi dalle ricerche sociologiche di Marco Romito e Gianluca Argentin.

¹² Si fa riferimento alle BICS (delle quali parlerò ampiamente nel progetto di ricerca).

¹³ Si fa riferimento alle CALP.

¹⁴ <https://elpais.com/educacion/2023-09-03/record-de-alumnado-extranjero-oportunidad-y-reto-para-la-escuela.html>.

para la escuela». L'articolo riporta i dati: 944.922 apprendenti con background migratorio iscritti in Spagna (tra asilo, primaria, scuola media inferiore e superiore). Si tratta della maggiore cifra mai registrata dopo essere aumentata di 257.318 in sei anni (con una crescita del 37%). Questo aumento di studenti è il più alto mai registrato fino ad ora: rappresentano, infatti, il 11,4% del totale, con significative differenze regionali. In cinque comunità autonome, principalmente nel Mediterraneo, costituiscono oltre il 15% degli studenti (nelle Baleari raggiungono quasi il 18%). Nel frattempo, in Extremadura rappresentano solo il 3,8%, mentre in Galizia e Asturie non superano il 6%. La loro presenza è più elevata nelle fasi obbligatorie, soprattutto nella scuola primaria (13,7% del totale) e nell'istruzione professionale di base (16,1%), una via dedicata a garantire che gli studenti a rischio di abbandono completino la scuola secondaria. Tuttavia, la loro presenza diminuisce nelle fasi post-obbligatorie, in particolare nel liceo (7%).

Nell'articolo del quotidiano spagnolo si afferma che «gli insegnanti, i direttori scolastici e i sociologi dell'istruzione affermano che l'arrivo di studenti stranieri è positivo per il sistema, poiché arricchisce la diversità, attenua il rapido calo degli studenti dovuto alla diminuzione della natalità (solo nella scuola primaria sono stati incorporati negli ultimi sei anni 115.909 bambini stranieri, senza i quali la fase avrebbe perso 273.666 studenti in questo periodo), e riduce il numero di scuole che chiudono a causa della mancanza di studenti». Tuttavia, l'articolo sottolinea anche che questo aumento di apprendenti con background migratorio «rappresenta anche una sfida per le scuole, soprattutto quelle pubbliche, che li accolgono in modo sproporzionato, poiché in media hanno bisogni educativi maggiori».

L'articolo evidenzia alcuni problemi che si riscontrano anche in Italia collegati alle strategie educative messe in atto dai diversi istituti per l'accoglienza di apprendenti con background migratorio. Si sottolinea come i programmi di accoglienza siano stati sviluppati molto alla fine degli anni '90 e all'inizio di questo secolo, in coincidenza con la prima grande ondata di inserimento di studenti con background migratorio, (nel 1998 erano 80.587; dieci anni dopo, 730.118 - questi programmi sono stati ampiamente smantellati dopo la crisi finanziaria del 2008, e nella maggior parte dei territori non sono stati ancora ripristinati.

Miquel Àngel Alegre, direttore di progetti della Fondazione Bofill, un ente dedicato alla ricerca sulle politiche educative, sostiene che: «vent'anni fa esistevano numerosi programmi specifici. A seconda delle regioni, venivano chiamati aule di accoglienza, aule di collegamento, esterne... Potevano essere controversi o più o meno segreganti, a seconda se allontanavano gli studenti dalla classe o dalla scuola. Alcuni erano criticabili, sì. Ma esistevano. E c'era un dibattito su come orientarli. C'era un impegno politico a riguardo». Queste parole mettono l'accento su un cambiamento totale di gestione delle risorse in tale ottica: passando da un'idea di rete e di costruzione inclusiva e di accoglienza, si è passati, come aggiunge Olga Catasús, presidente dell'associazione dei direttori delle scuole pubbliche di Murcia, a una situazione in cui «lo sforzo ricade soprattutto sull'abilità degli insegnanti e sui team direttivi. Le risorse devono essere distribuite e priorizzate. E questo, a seconda della dimensione del centro, può essere affrontato in modo migliore o peggiore». Di fronte a questa situazione e a questi numeri, il pensiero comune è ritenere che si tratti di un fenomeno complesso e difficile da gestire. Antoni Morante, ex direttore organizzativo dei centri educativi della comunità autonoma delle isole Baleari, afferma che «da un lato, questi apprendenti tendono a concentrarsi in determinate scuole, generalmente scuole pubbliche. Le loro prestazioni solitamente sono inferiori alla media, tuttavia le analisi che abbiamo realizzato mostrano che sono studenti che in due o tre anni riescono a colmare in gran parte il divario iniziale, anche grazie agli investimenti di risorse in programmi di supporto. Dall'altro lato, consideriamo che la diversità che apportano sia un valore, e ci aiutino a mantenere aperte le aule e le scuole. Alle Baleari, praticamente, non abbiamo dovuto chiudere nessuna scuola, e non abbiamo il problema della mancanza di studenti provenienti da altre zone spagnole». La presenza di apprendenti con background migratorio, quindi, è una risorsa utile per far fronte a una reale mancanza di studenti in alcune regioni spagnole (pensiamo, per esempio, alla cosiddetta *España vacía*). In sintesi, il tasso di studenti stranieri nelle scuole non influenza il finanziamento che le comunità autonome ricevono dallo Stato, ma che i programmi avviati dal Ministero dell'Educazione negli ultimi anni sono mirati a sostenere le scuole con un alto tasso di studenti vulnerabili, spesso immigrati. Viene sottolineato che la diversità, compresa quella linguistica, è una sfida, e che gli studenti stranieri hanno tassi di ripetizione e abbandono scolastico precoce più alti e prestazioni accademiche medie inferiori rispetto agli studenti autoctoni. Tali

differenze possono essere in parte attribuite alla classe sociale ma non solo, e rimangono anche quando si considera lo stesso background socioeconomico e la stessa lingua madre.

Per attualizzare le ricerche in Italia e presentare un quadro quanto più completo possibile dei dati recenti sulla situazione degli apprendenti e delle apprendenti con background migratorio, è necessario fare riferimento all'ultima ricerca di *Save the Children 2023*¹⁵.

Molti studi¹⁶ hanno certificato l'esistenza, in Italia, di profonde disuguaglianze educative legate a diversi fattori quali il territorio in cui si cresce (Nord-Sud, città e aree interne), le condizioni socioeconomiche familiari, il genere (in quest'ultimo caso per l'accesso delle ragazze alle discipline scientifiche). Si tratta di disuguaglianze educative che compromettono i percorsi di crescita di moltissimi giovani, con conseguenze pregiudizievoli innanzitutto per il loro futuro, ma anche per il sistema Paese. Le statistiche rilevano, infatti, come gli alunni con background migratorio oggi affrontino maggiori difficoltà nei percorsi scolastici rispetto ai coetanei. Sono ostacoli che è necessario conoscere e superare, per una scuola «aperta a tutti», come recita l'articolo 34 della nostra Costituzione.

Seguendo le dinamiche del declino demografico che investe l'Italia ormai da anni, anche il numero di studenti che frequentano le nostre scuole va via assottigliandosi: rispetto a 7 anni fa, quasi 71.000 bambini in meno hanno varcato le soglie della scuola elementare (511.485 nell'anno scolastico 2015/16, 440.733 nell'anno scolastico 2021/22)¹⁷.

¹⁵ https://risorse.arcipelagoeducativo.it/sites/default/files/allegati/il-mondo-una-classe_0.pdf.

¹⁶ Save the Children (2020), *L'impatto della pandemia sulla povertà educativa*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>; Save the Children (2020), *La scuola che verrà*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/lascuola-che-verra>; Save the Children (2021), *Riscriviamo il Futuro: una rilevazione sulla povertà educativa digitale*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/una-rilevazione-sulla-poverta-educativadigitale>; Santagati M., Colussi E. (2022), *Report ISMU – Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*, <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/>; Istat (2022), *I ragazzi e la pandemia: vita quotidiana a distanza*, https://www.istat.it/it/files/2022/05/REPORT_ALUNNI-SCUOLE-SECONDARIE_2021_2.pdf; Save the Children (2022), *Alla ricerca del tempo perduto*, <https://www.savethechildren.it/cosafacciamo/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto>.

¹⁷ Elaborazioni Save the Children su dati Portale Unico dei Dati della Scuola, <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/>.

Lo scorso anno scolastico erano 2.260.929 gli alunni della scuola primaria¹⁸. Durante la pandemia il tema degli investimenti all'istruzione è stato al centro del dibattito pubblico con un temporaneo aumento degli investimenti legati alla gestione della emergenza e ha raggiunto la cifra di quasi 71 miliardi (4,3% del PIL) ma nel 2021 la percentuale di PIL investita in questo settore è ritornata a scendere, attestandosi al 4,1%, contro una media europea del 4,8%¹⁹. In aggiunta, la Missione 4 del PNRR è interamente dedicata all'Istruzione e Ricerca. In quest'ambito sono previsti i seguenti investimenti: 4,6 miliardi per asili nido e scuole dell'infanzia, 960 milioni per estensione del tempo pieno e mense scolastiche, 300 milioni per il potenziamento delle infrastrutture per lo sport a scuola, 1 miliardo e mezzo per la riduzione dei divari territoriali. Inoltre, più di 800 milioni sono dedicati al miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti e più di 3 miliardi per migliorare le nuove competenze e linguaggi digitali. Stando allo stato delle cose, al contrario di quello che si potrebbe pensare, sembra che esistano investimenti nel settore dell'istruzione e della ricerca (e anche di una certa portata).

Inoltre, il riconoscimento dei titoli di studio di scuola secondaria di I e II grado è accessibile, previa presentazione di opportuna documentazione agli enti di competenza, esclusivamente ai cittadini dell'Unione Europea e ai titolari di protezione internazionale: a partire dai 16 anni i cittadini extra-UE per ottenere un titolo di scuola secondaria con valore legale in Italia devono entrare nel sistema scolastico ordinario oppure iscriversi ad un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA)²⁰. Questi ultimi sono percorsi che, talvolta, non riescono a rispondere in modo adeguato alle esigenze specifiche degli studenti con background migratorio. Inoltre, accogliendo principalmente adulti, non riescono ad assicurare ai minorenni (soprattutto se neoarrivati) l'opportunità di costruire relazioni significative con i coetanei²¹. La cura delle relazioni, infatti, è chiave per un percorso inclusivo di successo, così come lo è la padronanza della lingua, indispensabile

¹⁸ Ministero Istruzione, *Principali dati sulla scuola*, <https://miur.gov.it/web/guest/pubblicazioni>.

¹⁹ Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/GOV_10A_EXP_custom_7227544/default/table?lang=en

²⁰ <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/15///id/115/Il-riconoscimento-formale-deititoli-di-studio>.

²¹ Save the Children (2022), *Immerse. Un nuovo sguardo attraverso la ricerca qualitativa*, <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/immerse-un-nuovo-sguardo-attraverso-la-ricercaqualitativa>

per facilitare l'inserimento a scuola, l'instaurazione di amicizie e il successo formativo e per creare al contempo ponti tra la scuola e la famiglia. I minori con background migratorio (soprattutto se di recente immigrazione) possono sperimentare due mondi linguistici a sé stanti: mentre a scuola imparano l'italiano per poter apprendere e seguire le lezioni, comunicare e creare amicizie, a casa molti di loro parlano la lingua madre della famiglia di origine.

Nell'ambito dell'accertamento della carriera scolastica e del riconoscimento della validità giuridica dei titoli conseguiti in un paese estero, emerge un contesto caratterizzato da diverse criticità. Nonostante la legislazione preveda l'iscrizione dei minori che giungono in Italia dopo aver completato anni di studio in un altro paese alla classe corrispondente all'età anagrafica ²², frequentemente si riscontra che gli organi scolastici procedono all'assegnazione di questi minori a classi di età inferiore. Tale prassi non solo sottrae loro opportunità di socializzazione e interazione tra coetanei ma rappresenta anche un ostacolo al loro pieno inserimento nel sistema scolastico italiano.

Seppur per i minori si tratti di un patrimonio linguistico di valore, il divario linguistico può ritardare l'apprendimento della lingua italiana a scuola, ma soprattutto grava particolarmente sulla partecipazione delle famiglie al vissuto scolastico dei figli. Il coinvolgimento dei genitori è infatti spesso limitato dalla scarsa conoscenza della lingua italiana e del sistema educativo del paese²³. L'asimmetria informativa e comunicativa che ne deriva, dovuta anche alla mancanza di un approccio interculturale e di adeguate risorse per il servizio di mediazione, rischia di compromettere il lavoro sinergico e il dialogo tra genitori e scuola per l'effettiva realizzazione del patto educativo del minore.

A chiudere il quadro, si aggiunge anche una scarsa offerta di attività extra-scolastiche, culturali e sociali, soprattutto nelle aree più svantaggiate a rischio povertà educativa, dove si concentrano maggiormente le famiglie con genitori nati all'estero: una condizione che limita le opportunità di socialità e contaminazione culturale, fondamentali per rafforzare le

²² Save the Children, *Verso il futuro. Un'analisi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza attraverso le lenti dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, <https://www.savethechildren.it/cosafacciamo/pubblicazioni/verso-il-futuro>

²³ Santagati M., Colussi E. (2022). *Report ISMU – Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società*, <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/>

relazioni e promuovere il benessere di bambini, bambine e adolescenti. L'inserimento dei minori con background migratorio nelle scuole italiane è reso ancor più difficile da una legge sulla cittadinanza restrittiva e anacronistica che limita i diritti e le opportunità di molti alunni nati e/o cresciuti in Italia. Gli studenti e le studentesse con cittadinanza non italiana sperimentano percorsi diversi rispetto ai loro compagni di classe: incontrano, ad esempio, maggiori difficoltà per partecipare a una gita o a un soggiorno educativo all'estero o a una competizione sportiva. Nel primo caso, per i minori stranieri non comunitari è indispensabile essere in possesso di un permesso di soggiorno individuale²⁴ e passaporto validi. Nel caso di partecipazione ad attività sportive, si incontrano ostacoli, ad esempio, nella procedura di tesseramento per i minori presso alcune federazioni sportive, indispensabile per competere nei relativi campionati ufficiali, anche se le disposizioni dell'ordinamento richiamano al principio di non discriminazione nell'accesso al diritto allo sport²⁵. Differenze di trattamento si riscontrano anche nella possibilità di partecipare a scambi culturali, spesso riservati ai soli cittadini comunitari. I problemi poi proseguono anche oltre il percorso scolastico, una volta maggiorenni, ad esempio per l'accesso all'Università o ai concorsi pubblici²⁶: le limitazioni imposte nei criteri di accesso si intrecciano ai tempi e alle difficoltà che in molti casi i giovani incontrano nella procedura di richiesta della cittadinanza italiana. Questi sono solo alcuni degli ostacoli che i minori senza cittadinanza italiana affrontano nel loro percorso formativo, ma possedere la cittadinanza italiana naturalmente significa molto di più per loro in termini di accesso a diversi altri diritti.

²⁴ Con l'adozione del regolamento CE 380/2008 viene superata la carta minori ovvero l'allegato minori al permesso di soggiorno dei genitori e pertanto viene imposto il rilascio del permesso di soggiorno anche per i minori con meno di 14 anni nel caso debbano recarsi in un Paese dell'Unione Europea nel corso di un viaggio d'istruzione.

²⁵ Per approfondimenti sugli ostacoli all'accesso allo sport per i minori con cittadinanza non italiana, si veda il rapporto Action Aid (2022), SPORT E CITTADINANZA. Norme, pratiche e ostacoli, https://actionaidit.imgix.net/uploads/2022/04/Rapporto_Sport_e_cittadinanza.pdf

²⁶ Per accedere ai concorsi pubblici, ad esempio, è necessario chiedere il riconoscimento dell'equivalenza del titolo di studi estero. Ai sensi dell'Art. 38 del D.lg. n.165/2001, la richiesta può essere avanzata solo da cittadini comunitari e alcune categorie di stranieri non-Ue, ovvero titolari di un permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo, rifugiati e titolari di protezione sussidiaria, familiari extra UE di cittadini dell'Unione Europea titolari del diritto di soggiorno o del diritto di soggiorno permanente. Si veda <https://www.miur.gov.it/equivalenza-ai-fini-professionali>

Ricerche condotte a livello internazionale hanno dimostrato una correlazione positiva tra l'ottenimento dello *status* di cittadino da parte dei minori con background migratorio e i risultati e successi scolastici. Studi svolti in altri paesi europei²⁷ hanno evidenziato che esiste una correlazione positiva tra successo formativo e ottenimento dello *status* di cittadino da parte dei minori di origine migrante, nati sia nel paese ospitante che all'estero. Ad esempio, uno studio svolto in Germania ha riscontrato che, in media, la percentuale di bocciature tra gli studenti con background migratorio è più bassa del 14% per coloro che hanno ottenuto la cittadinanza. La cittadinanza è anche correlata ai risultati scolastici: ad esempio, i voti in matematica risultano più alti del 12% tra i minori migranti con cittadinanza rispetto ai minori migranti senza cittadinanza²⁸. Lo *status* legale di cittadino conferisce ai bambini e alle bambine con background migratorio tutti i diritti di cui godono i loro coetanei con genitori italiani, migliorando quindi le loro aspettative formative, lavorative e di vita future. Ciò, da un lato, promuove tra i minori stessi la motivazione allo studio e aspirazioni più simili ai loro coetanei senza background migratorio. Dall'altro, incoraggia i genitori ad investire, sin dalla prima infanzia, nell'istruzione dei propri figli²⁹ e aumenta i tassi di frequenza dei servizi all'infanzia³⁰, frequenza che garantisce dei benefici educativi di lungo termine proprio ai bambini che provengono da famiglie svantaggiate dal punto di vista socioeconomico.

²⁷ Felfe C., Rainer H. & Saurer J. (2016), *Why Birthright Citizenship Matters for Immigrant Children: Impacts on Parental Educational Choices*, 10.13140/RG.2.1.2838.2969; Gathmann C., Vonnahme C., Kim J. e Busse A. (2021), *Marginal Returns to Citizenship and Educational Performance*, CEPR Press Discussion Paper n. 16636, <https://cepr.org/publications/dp16636>; Gathmann C. & Garbers J. (2023), *Citizenship and integration*, IZA Discussion Paper n. 15786, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4298821>

²⁸ Gathmann C., Vonnahme C., Kim J. & Busse, A. (eds) (2021), *Marginal Returns to Citizenship and Educational Performance*, CEPR Press Discussion Paper n. 16636, <https://cepr.org/publications/dp16636>

²⁹ Avitabile C., Clots-Figueras I. & Masella P. (2014), *Citizenship, Fertility, and Parental Investments*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6 (4): 35-65.DOI: 10.1257/app.6.4.35

³⁰ Felfe C., Rainer H. & Saurer J. (2016), *Why Birthright Citizenship Matters for Immigrant Children: Impacts on Parental Educational Choices*, DOI: 10.13140/RG.2.1.2838.2969.

Quinta fase: lo stato dell'arte (i numeri in Italia)

Per quanto riguarda i dati in Italia e in Spagna, cercherò di riportare i dati in modo esaustivo per poi approfondirli successivamente precisando anche le differenze di provenienza e le percentuali divise per regioni.

Nell'anno scolastico 2021/2022, gli studenti senza cittadinanza italiana erano 872.360; con un incremento dello 0,8% rispetto all'anno scolastico precedente, rappresentavano il 10,6% degli iscritti nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie³¹. Tra gli alunni stranieri, i nati in Italia sono aumentati considerevolmente fino a raggiungere il 67,5% del totale. Nel quinquennio 2017/2018-2021/2022 il numero degli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia è passato da 531.467 a 588.986 unità con un incremento di oltre 57 mila unità (+10,8%). Nello specifico, nella scuola dell'infanzia, ogni 100 alunni con background migratorio circa 83 sono nati in Italia. Nella scuola primaria quasi tre minori con cittadinanza non italiana su quattro sono nati in Italia (73,6%); nella scuola secondaria di I grado si tratta del 67% e nella scuola secondaria di II grado del 48,3%, quasi un minore su due.

Anni scolastici	Totale alunni		
	v.a.	Variazione % rispetto all'A.S. precedente	Alunni stranieri per 100 alunni totali
2011/12	755.939	6,4	8,4
2012/13	786.775	4,1	8,8
2013/14	803.053	2,1	9,0
2014/15	814.208	1,4	9,2
2015/16	814.851	0,1	9,2
2016/17	826.091	1,4	9,4
2017/18	841.719	1,9	9,7
2018/19	857.729	1,9	10,0
2019/20	876.801	2,2	10,3
2020/21	865.388	-1,3	10,3
2021/22	872.360	0,8	10,6

Tabella 1: Alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti e percentuali) Anni scolastici 2011/12-2021/22.

Fonte: Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2021/22*.

³¹ Ministero dell'Istruzione e del Merito (agosto 2023), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2021/2022*, https://miur.gov.it/documents/20182/7715421/NOTIZIARIO_Stranieri_2122.pdf/2593fc66-1397-4133-9471-b76396c2eb97?version=1.1&t=1691593500475.

Rispetto al contesto migratorio di appartenenza, meno della metà degli studenti con cittadinanza non italiana è di origine europea (44,1%), seguito da studenti di provenienza africana (27,56%) ed asiatica (20,52%), per un quadro complessivo di quasi 200 paesi di origine.

Molti di questi bambini, bambine e adolescenti che nascono e/o crescono in Italia hanno meno opportunità rispetto ai loro compagni di scuola, a partire dalle minori possibilità di inserimento alla scuola dell'infanzia, al ritardo scolastico, all'abbandono formativo precoce, passando in alcuni territori anche per il cosiddetto fenomeno del *white flight*, precedentemente citato. A fronte del 95,1% di bambine e bambini italiani tra i 3 e i 5 anni, solo il 77,9% di quelli con cittadinanza non italiana sono iscritti e frequentano la scuola dell'infanzia (percentuale che sale all'83,1% per i nati in Italia), che invece rappresenta un fattore chiave per determinare il futuro percorso e successo formativo. Nella scuola dell'infanzia gli alunni con cittadinanza non italiana sono l'11,7% del totale degli iscritti. Salgono al 12,4%, invece, nella scuola primaria, mentre la scuola secondaria di I grado ne accoglie l'11,2%, e quella di II grado l'8%. In questo quadro, a seconda del percorso migratorio e della cittadinanza posseduta, i minori sperimentano percorsi scolastici e formativi diversi. Nonostante i miglioramenti registrati rispetto agli anni scolastici passati, gli studenti con background migratorio hanno generalmente percorsi scolastici caratterizzati da maggiori ritardi, casi di dispersione e abbandono scolastico.

Secondo alcune analisi, i ritardi nei percorsi degli alunni con cittadinanza non italiana sono spesso dovuti all'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica e quindi riguarderebbero quella percentuale, minoritaria, di bambini e bambine arrivati con i ricongiungimenti familiari. Altre motivazioni riguardano i ritardi accumulati a causa della mancata ammissione all'anno di corso successivo. Gli studenti italiani in ritardo nell'anno scolastico 2021/22 rappresentano, invece, l'8,1%, gli studenti con cittadinanza non italiana sono il 25,4%, con un divario massimo riscontrato alla scuola secondaria di II grado (16,3% vs 48,4%). Nel dettaglio, l'84,4% degli studenti di 10 anni con cittadinanza non italiana risultava essere regolarmente iscritto alla quinta classe della scuola primaria (il ritardo in quest'ordine scolastico è del 10,1% dei minori con origine migratoria in confronto con l'1,7% dei minori con cittadinanza italiana). Questa percentuale scende al 62,3% per gli alunni di 14 anni che frequenta la prima classe della scuola secondaria di II

grado e al 45% per gli alunni di 18 anni regolari al quinto anno della scuola secondaria di II grado.

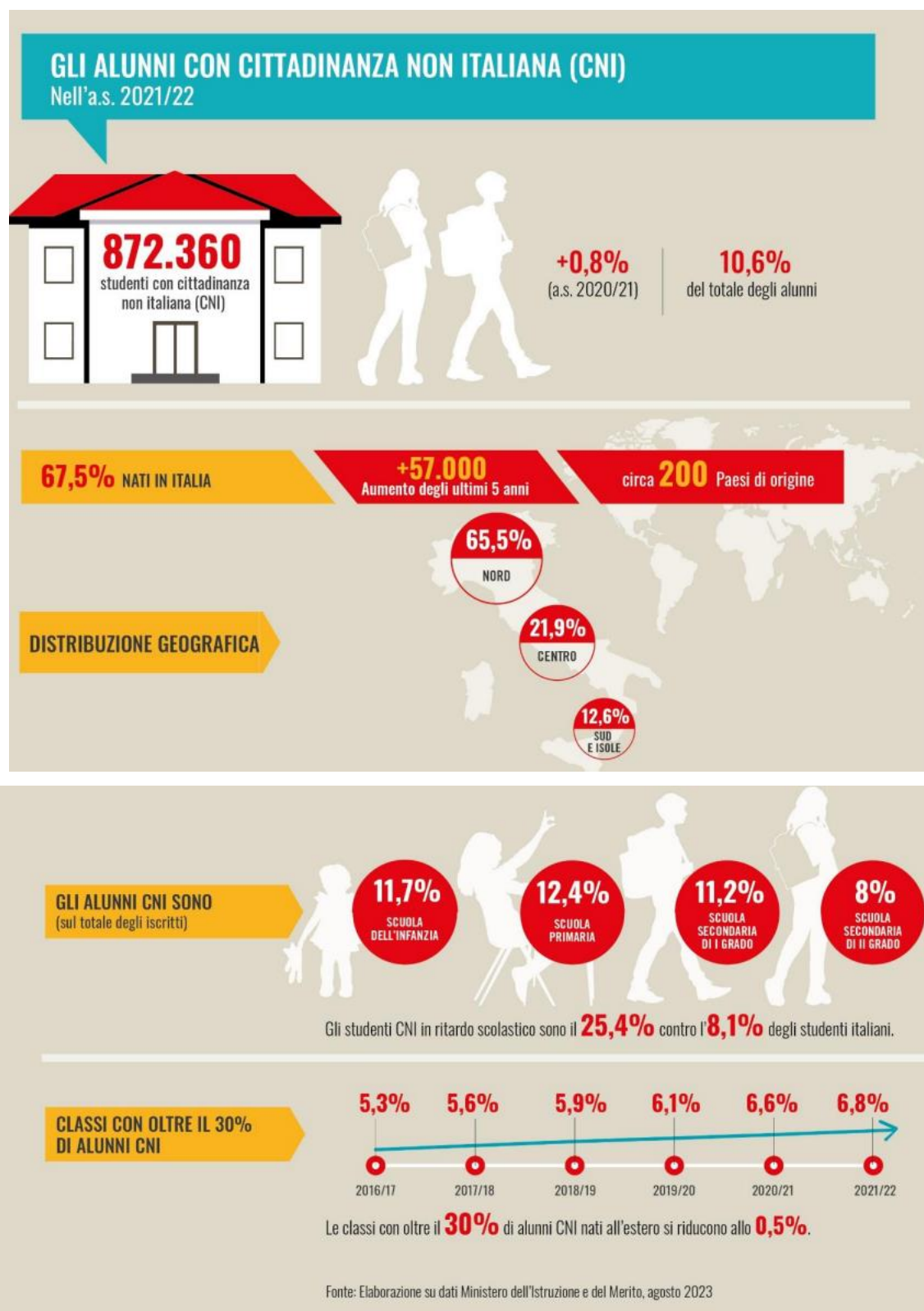


Tabella 2: Gli alunni con cittadinanza non italiana (a.s. 2021/22).

Osservando i tassi di scolarità degli alunni con cittadinanza non italiana, emerge che per la fascia di età 6- 13 anni il tasso è prossimo al 100% (99,7%), addirittura più alto che per gli italiani (97,3%), mentre per la fascia 14-16 anni il tasso scende all'88,8% (91,4% per gli italiani). È nell'ultimo biennio della scuola secondaria di II grado (17-18 anni) che le iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana scendono vertiginosamente al 78%, rispetto all'82,9% degli studenti italiani. La percentuale scende al 70,3% per i maschi. In Italia, solo il 18% delle scuole è formata da classi interamente composte da alunni con cittadinanza italiana, mentre meno di 1 su 10 (7,2%) registra una presenza del 30% o oltre di alunni stranieri³². La maggior parte delle scuole (74,8%) testimonia invece una presenza di alunni stranieri inferiore al 30%. A livello di classe, è in costante leggero aumento il numero di classi con oltre il 30% di alunni con cittadinanza non italiana (6,8% nel 2021/22, rispetto al 6,6% nel 2020/21, al 6,1% nel 2019/20, al 5,9% nel 2018/19, al 5,6% nel 2017/18 e al 5,3% nel 2016/17).

Sesta fase: lo stato dell'arte (i numeri in Spagna)

La presenza degli alunni con background migratorio, senza avere le dimensioni e la portata di altri paesi europei quali la Francia o la Germania, ha subito un'importante crescita nell'ultimo decennio (tabella 3).

	2011-12	2016-17	2020-21	2021-22
TOTAL	781.236	721.609	857.175	882.814
Enseñanzas de Régimen General	748.812	687.774	825.037	845.766
E. Infantil	144.369	146.296	160.188	157.942
E. Primaria	272.305	264.887	337.050	344.082
Educación Especial	3.955	3.751	5.135	5.405
ESO	215.386	164.306	190.706	201.595
Bachillerato	46.448	44.637	46.248	46.433
Ciclos Formativos FP Básica	-	11.066	11.785	12.049
Ciclos Formativos FP Grado Medio	30.215	29.370	35.019	37.333
Ciclos Formativos FP Grado Superior	18.545	20.462	34.641	37.104
Programas de Cualificación Profesional Inicial	17.589	1	-	-
Otros Programas Formativos	-	2.998	4.265	3.823
Enseñanzas de Régimen Especial	32.424	33.835	32.138	37.048

³² Le scuole con una più alta concentrazione di alunni stranieri (+30%) sono collocate nelle regioni del Nord.

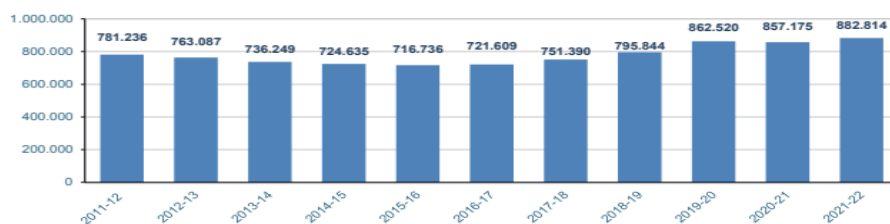


Tabella 3: Evoluzione degli alunni stranieri con background migratorio (dati e cifre del Ministero spagnolo dell'Educazione).

Il numero di studenti stranieri è aumentato a tutti i livelli di istruzione in Spagna, con un'evoluzione maggiormente evidente nell'istruzione primaria. Tuttavia, è nell'istruzione secondaria obbligatoria che si è registrato l'aumento più significativo. Ciò può essere attribuito all'implementazione della Legge sull'Istruzione Generale e all'iscrizione obbligatoria (LOGSE) fino ai 16 anni. Inoltre, l'aumento del numero di alunni stranieri a questo livello di istruzione è correlato all'aumento dell'immigrazione in Spagna. I dati mostrano che gli studenti provenienti dal Sud America sono i più numerosi nel sistema scolastico spagnolo, seguiti da quelli provenienti dall'Africa. Negli ultimi anni, vi è stato un significativo aumento degli studenti provenienti dal resto d'Europa, in particolare dai paesi che hanno aderito all'Unione Europea nel 2004.

Settima fase: la strategia

Per molti mesi ho cercato di riflettere a come suddividere il lavoro. I miei direttori di ricerca mi hanno aiutata a considerare tre aspetti della questione per spaziare da un tema macro a un tema micro come avendo una lente di ingrandimento che si avvicinasse lentamente al fenomeno. Dapprima, infatti, ho considerato il plurilinguismo e gli aspetti culturali nella normativa (prima europea poi specifica dei due paesi), poi la competenza interculturale nella didattica delle lingue e, infine, ho contribuito concretamente alla ricerca con l'analisi della situazione nella pratica.

Quale vuoto cerca di colmare la mia indagine? Quali punti restano scoperti?

Il mio contributo scientifico, come spiegherò in dettaglio, si è a sua volta suddiviso in tre momenti: l'osservazione sul campo, un questionario online somministrato in Italia e in Spagna, le interviste in profondità realizzate con i docenti dei due istituti interessati alla ricerca.

Credo che la mia analisi non presenti ovviamente una fotografia esaustiva ed esauriente della situazione né possa essere, evidentemente, un riferimento assoluto; tuttavia credo che possa essere utile utilizzare una metodologia triangolare per abbracciare diversi punti di vista. La varietà degli strumenti impiegati (osservazione, questionario e interviste) permette di ottenere una visione più completa e approfondire maggiormente un tema, consente di analizzare i punti di debolezza e di forza delle metodologie e aiuta a convalidare e verificare i risultati ottenuti. Inoltre, credo sia importante continuare a costruire ponti tra la scuola pubblica e l'università per cercare di proporre strategie e riflessioni per un miglioramento della didattica in ottica interculturale.

Come si comprende, da un punto di vista metodologico, il lavoro presenta un triplice sguardo: la legislazione relativa alla competenza interculturale (in ambito europeo, italiano e spagnolo), lo stato dell'arte e la parte pratica dell'indagine (anch'essa, come detto, strutturata in tre parti).

Cercherò ora di presentare la suddivisione dei capitoli riassumendone brevemente i contenuti.

Il secondo capitolo è introduttivo e ha l'obiettivo di illustrare e spiegare le motivazioni profonde che mi hanno spinto a questo lavoro. Il paragrafo 2.1, delinea le domande di ricerca, il paragrafo 2.2. si avvicina alla struttura del lavoro e guida il lettore verso i contenuti del progetto. Quest'ultimo si divide in quattro sottoparagrafi: il 2.2.1 e il 2.2.2. riassumono le esperienze lavorative e di studio che mi hanno avvicinata a questo campo e spinto ad iniziare la tesi; il 2.2.3. si concentra, invece, sull'interesse sociale e attuale delle competenze interculturali; il 2.2.4., infine, fa riferimento in particolare alla didattica delle lingue e ai progetti europei pensati nell'ambito delle classi plurali.

Nel terzo capitolo ho cercato di analizzare due situazioni profondamente diverse in Italia e in Spagna: l'insegnamento della seconda lingua nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado. Prima di tutto, occorre sottolineare che mentre in Italia l'educazione è un tema nazionale (esistono, quindi, delle linee guida e delle circolari ministeriali valide per tutto il paese), in Spagna, al contrario, l'istruzione è affidata alle comunità autonome (l'equivalente delle nostre regioni) che decidono in modo indipendente tanto l'organizzazione scolastica quanto definiscono le linee guida sull'educazione e l'istruzione. In Italia l'insegnamento dell'Italiano L2 è stato per lo più affidato a docenti di lingue, di lettere moderne o di lettere classiche (italiano per italiani) o di filosofia. Se in Italia esiste

l'annosa questione della classe di concorso A023, in Spagna non esiste un percorso lineare per l'insegnamento dello spagnolo lingua straniera e nemmeno esiste una classe di concorso dedicata. Questo capitolo, quindi, serve come trampolino per delineare brevemente le prime differenze nel sistema educativo dei due paesi e per sottolinearne i diversi approcci (sia di formazione che di applicazione professionale nel sistema scolastico) verso la didattica della seconda lingua.

Riassumendo, il terzo capitolo presenta le principali risposte istituzionali in riferimento ai temi del multilinguismo, della competenza interculturale e dell'educazione degli apprendenti con background migratorio. L'analisi delle risposte dei decisori politici si divide in quattro scenari: i riferimenti normativi a livello europeo (decreti e raccomandazioni del Consiglio d'Europa e dell'UE con i suoi molteplici organismi, i riferimenti legislativi spagnoli in ambito educativo, i contributi specifici della Comunità Valenciana (oggetto specifico dell'indagine) e i riferimenti legislativi italiani.

Era importante iniziare a presentare in dettaglio lo stato della questione secondo diversi punti di vista. Innanzitutto la visione dei decisori politici europei riguardo ai temi del multilinguismo e delle pluralità linguistiche analizzando anche le criticità e i limiti dell'educazione linguistica plurilinguistica europea.

In particolare, si fornisce una breve panoramica sulla legislazione europea e sulle risposte istituzionali all'educazione multilingue e all'interculturalità, a partire dai primi passi degli anni '50, attraverso documenti fondamentali degli anni '70 e '80, come il Regolamento del 1968 e la Risoluzione del Consiglio del 1995, fino agli anni '90 con il Trattato di Maastricht e il CEFR, al Libro Bianco del 2008 e ad altri documenti importanti, fino alle ultime ricerche, con i loro limiti.

Il terzo capitolo si concentra anche sul multilinguismo nel contesto scolastico: partendo dalla classe multilingue, riflettendo su come insegnare in questo tipo di classe e dedicando una parte del capitolo alla formazione degli insegnanti nelle scuole italiane e spagnole.

Si passa successivamente a restringere lo sguardo al fenomeno del multilinguismo ma in relazione alla scuola e all'educazione pubblica con un particolare riferimento alla scuola secondaria di secondo grado. Si cerca di riflettere su cosa significhi insegnare e imparare in classi plurali cercando quindi di presentare il doppio punto di vista degli apprendenti e dei docenti. Vengono presentati anche dati e statistiche riguardo la formazione in Europa dei docenti e le scelte specifiche dei corsi di formazione.

Inoltre, si aggiungono i dati della presenza di alunni con bagaglio migratorio in ambito europeo nelle scuole superiori di secondo grado italiane e spagnole, le loro provenienze e alcune brevi conclusioni finali.

Sempre nel terzo capitolo, si analizzano le conseguenze che i fenomeni migratori e la maggior diffusione dei contesti multilingue hanno e continuano ad avere nel mondo scolastico, sviluppando i concetti di «multilinguismo» e di «integrazione» nei contesti scolastici. Inoltre, vengono presentate le opinioni di molti ricercatori e scienziati che appoggiano e sostengono una politica educativa plurilingue. In questi dati, si osserva come il mondo delle scuole ha cercato di rispondere a queste necessità nei temi di insegnamento e apprendimento. Come bene scrive Coelho «multilingual schools and classrooms are places where students of various linguistic and cultural backgrounds are studying together». Nel quarto capitolo, dedicato allo stato della questione, presento le basi teoriche indispensabili per stabilire gli obiettivi e lo sviluppo della ricerca. Innanzitutto, la prospettiva sociolinguistica del linguaggio di Halliday, che spiega come il linguaggio, come sistema semiotico, costituisca la società e la cultura in L1, così come le implicazioni che ciò ha per l'insegnamento della lingua ai non nativi. Successivamente, esamino gli interventi teorici che hanno contribuito a definire la dimensione culturale nel curriculum delle lingue moderne e cerco di considerare da diverse prospettive il componente culturale (tra gli altri; la cultura come natura, come identità, come civiltà).

Il capitolo vuole essere un'introduzione allo stato della questione relativo al componente culturale nelle sue molteplici, diverse e mutevoli sfaccettature. In una realtà in cui le culture convivono, coesistono, entrano in contatto, il fenomeno interculturale non solo è evidente ma viene continuamente stimolato e fomentato da diversi fenomeni, quali conquiste, cambiamenti linguistici, partenze, fughe, nuovi sistemi economici, fenomeni migratori, mezzi di comunicazione. Sarà l'educazione, in una società inevitabilmente interculturale, a «rendere le persone capaci di adattarsi e di trovare nuovi stimoli sociali» come scrive Arco Bravo (1998). Se la società è interculturale, così sarà la scuola, piccola struttura sociale che riflette, nelle sue ridotte dimensioni, dinamiche sociali e conflitti interculturali. Sarà l'educazione interculturale, sempre secondo la studiosa, «a determinare la sua efficacia in funzione della conoscenza dei meccanismi di acculturazione e di socializzazione che influiscono nella personalità dell'individuo che proviene da diversi contesti sociali».

Questa premessa risulta necessaria, così come, nel mio lavoro, lo è stato provare a definire alcuni termini essenziali come, tra gli altri, «cultura», «identità», «lingua» e le relazioni che intercorrono tra di loro. È fondamentale sottolineare che si tratta di fenomeni mutevoli, complessi, multidimensionali, capaci di generare polemiche, persino «manipolabili» (Abdallah-Pretceille, 2001). Inoltre queste nozioni, da tenere presenti prima di riflettere sui problemi legati all'interculturalità, possono ovviamente assumere sfumature diverse e avere differenti prospettive disciplinari (ad esempio passando dallo sguardo dell'antropologia, della psicologia, delle scienze sociali o della linguistica). Borghetti (2016) evidenzia, appunto, che questi termini possono fare riferimento a una serie di significati interdisciplinari e trasversali. Riassumendo, l'obiettivo di questo quarto capitolo è quello, partendo dall'ampio concetto di cultura, di introdurre la nozione di competenza interculturale e di riflettere sul fatto che una lingua ha senso, in termini educativi e didattici, se si insegna anche una cultura (o delle culture) e si propone nell'aula una prospettiva interculturale. Il rischio, altrimenti, è quello di proporre definizioni vuote di significanti o cercando di «addestrare», come sottolinea Balboni, e non di educare.

Il quinto capitolo si centra sulla formazione dei docenti, sulle necessità formative, sulle loro attitudini verso l'educazione interculturale e sulle loro esigenze reali e concrete in un contesto multiculturale. La formazione iniziale e permanente è fondamentale in qualsiasi ramo dell'insegnamento (dalla scuola primaria fino all'università). L'attuale sistema educativo esige risposte flessibili e professionisti sempre più preparati e competenti. Besalú (2002) sostiene che l'educazione interculturale non si fa con leggi, norme, teorie e dichiarazioni; ma solo si realizzerà con i professionisti dell'educazione e, per questo, la formazione e l'implicazione dei docenti sono così importanti. Le migrazioni (forzate e non) e le scelte personali hanno generato spostamenti e tessuti sociali plurali. I movimenti migratori, tra gli altri, hanno prodotto sostanziali cambiamenti nelle politiche educative e i governi hanno cercato di dare risposte formative e istituzionali a queste realtà, come spiegano Colmenero, Pantoja e Pegalajar-Palomino (2015). Queste sfide continue si riflettono, in maniera inevitabile, sui docenti. Risulta, quindi, necessario un aggiornamento non solo delle conoscenze pedagogiche ma anche di quelle scientifiche e psicologiche per occuparsi di diversità e di apprendenti con background migratorio a 360 gradi e cercando di occuparsi di tutti gli ambiti. Se già i/le docenti, quindi, erano figure professionali fondamentali nella triangolazione del sapere, ancor di più sono chiamati a nuove sfide

quotidiane che si possono affrontare solo con formazioni adeguate per acquisire strategie efficaci e strumenti nuovi.

Molti studi (tra gli altri Fermin, 2007; Llorent e Azuaga, 2012) hanno sottolineato le difficoltà dei docenti legate alla formazione riguardo alla competenza interculturale e alle classi plurali: se da un lato i docenti ammettono i loro deficit e richiedono strumenti adatti e strategie metodologiche per affrontare le situazioni e risolvere i problemi delle classi plurali, dall'altro gli stessi docenti, davanti a proposte formative concrete su questi temi specifici, partecipano pigramente alle formazioni o le trovano scarsamente utili (Llorent y Llorent, 2012; Colmero, Pantoja y Pegalajar, 2013).

A fronte delle ricerche scientifiche, il quinto capitolo intende presentare le attitudini e le prospettive del personale docente verso le classi plurali e gli apprendenti con background migratorio, analizzare le formazioni in entrata e in uscita e riflettere sulle necessità formative dei docenti.

La competenza interculturale è fondamentale e forma parte del curriculum di riferimento per i docenti di lingue: il Quadro Comune Europeo delle Lingue, infatti, fa riferimento alla coscienza interculturale, alle capacità interculturali e allo sviluppo dell'interculturalità. Lo stesso modello è presente nel modello dell'Istituto Cervantes che spiega che «la competenza interculturale implica conoscenze, atteggiamenti e capacità per formare parlanti competenti e lettori efficaci».

Dopo aver analizzato nel quinto capitolo tutte le criticità legate alla formazione e ai suoi aspetti (tempi, qualità, motivazione, scarto tra teoria e pratica), il sesto capitolo presenta alcune proposte metodologiche per gli insegnanti con un approccio teatrale (tenendo conto anche della normativa italiana e spagnola relativa all'argomento) e proponendo come esempio le due iniziative degli istituti coinvolti nella ricerca (l'Istituto Aldini di Bologna e l'Istituto Ies Conselleria di València). Inoltre, viene inserito un *focus* sulla competenza pragmatica, aspetto in genere poco considerato al momento di concepire un piano curricolare.

Nel dettaglio, viene analizzata la competenza pragmatica, viene proposta una formazione docente interculturale di qualità, vengono sviluppate proposte metodologiche per un'educazione inclusiva e interculturale. Nel paragrafo 6.4. si analizzano le caratteristiche delle dinamiche teatrali applicate alla didattica delle lingue per poi passare alle origini del teatro nell'educazione, a un breve *excursus* dell'uso del teatro nella normativa educativa

scolastica italiana e spagnola (6.4.3.) fino a presentare i due interessantissimi progetti ai quali ho partecipato (il laboratorio teatrale a València nel paragrafo 6.4.4. e quello a Bologna nel paragrafo 6.4.5.). Nell'ultimo paragrafo di questo sesto capitolo si prova a immaginare un'utopica sfida per usare il teatro nell'ambito della formazione dei docenti.

La parte pratica abbraccia il settimo capitolo diviso in diverse sezioni che costituiscono il nucleo pratico del lavoro di ricerca dove vengono presentate le osservazioni in classe, il questionario e le interviste italiane e spagnole.

La prima parte di questa sezione pratica si riferisce alla metodologia adottata per lo sviluppo dello studio (7.1.). Inizialmente, viene fornita una breve panoramica dei principali paradigmi di ricerca, giustificando la mia scelta a favore del paradigma interpretativo. Successivamente, in linea con l'oggetto di studio e i miei obiettivi, viene delineata la metodologia qualitativa (7.1.1), giustificando questa scelta e l'approccio etnografico (7.1.2). Vengono poi presentati diversi metodi per generare e raccogliere dati (7.1.3.) e la metodologia della ricerca-azione (paragrafo 7.1.4.) che ho approfondito durante il Master in Gestione delle Classi Interculturali. Vengono anche presentate le linee teoriche dei tre tipi di analisi scelti: il questionario (7.2.) e l'analisi puntuale del questionario presentato ai docenti italiani e spagnoli (7.2.1.), le osservazioni in classe presentate in dettaglio (paragrafi 7.3. e 7.3.1.), le interviste in profondità in linea teorica (7.4.) e pratica (7.5.). Nel paragrafo 7.6. si presentano le caratteristiche dei due istituti e i diversi progetti che li contraddistinguono. In particolare l'IES Conselleria viene presentato nel paragrafo 7.6.1. specificando le caratteristiche del quartiere in cui si trova (paragrafo 7.6.1.1.) e descrivendo l'istituto (paragrafo 7.6.1.2.). In 7.6.2. viene presentato il progetto ELE avviato dall'Istituto ed elaborato dalle docenti con le quali ho collaborato durante tutto il periodo di ricerca. La presentazione del progetto si divide nella descrizione dettagliata delle diverse fasi del progetto spiegandone la motivazione (7.6.2.1.), le linee teoriche (7.6.2.2.), l'originalità (7.6.2.3.), la metodologia (7.6.2.4.), la sostenibilità e il carattere inclusivo (7.6.2.5.), la valutazione (7.6.2.6.) e l'analisi dei risultati ottenuti (7.6.2.7.) con le relative proposte di miglioramento (7.6.2.8.).

Il paragrafo 7.6.3. descrive, invece, l'Istituto Aldini Valeriani di Bologna: un istituto che, per caratteristiche tecniche e di pubblico, assomiglia molto a quello di Valencia. Per questo, ho, a specchio, presentato il quartiere con la sua storia (7.6.3.1. e 7.6.3.2.). Inoltre, proprio confrontando i due progetti, ho presentato quello di Italiano L2 dell'Istituto Aldini

descrivendo le finalità e le motivazioni delle attività (paragrafo 7.6.4.1.), l'articolazione degli interventi e la descrizione dei destinatari (7.6.4.2.), l'integrazione del progetto con altri dello stesso Istituto (7.6.4.3) e altri progetti (7.6.4.4.).

Dal paragrafo 7.7. si presentano i risultati sul campo ottenuti grazie a tre strumenti di ricerca, descritti precedentemente solo in linea teorica e metodologica, che mi risultavano in parte sconosciuti e che ho imparato a conoscere, a usare, a modellare durante questo percorso di studi.

Il primo strumento considerato è il questionario (7.7.) presentato in dettaglio (7.7.1.) nelle sue sette sezioni (le caratteristiche degli intervistati, le famiglie, gli apprendenti, la gestione delle classi plurali, le metodologie, la formazione e una parte dedicata solo ai docenti di lingue straniere).

Per esporre la raccolta dei dati del questionario, dopo averne considerato le diverse fasi di elaborazione e le sezioni, ho ritenuto utile, per maggiore chiarezza, suddividere le sezioni evidenziandone gli elementi più rilevanti. Inoltre, penso che confrontare gradualmente i due paesi possa essere utile per comprendere le somiglianze e le differenze non solo tra due sistemi scolastici, ma anche tra due approcci alle classi multiculturali.

Il questionario, composto da 7 parti (informazioni personali, educazione interculturale, famiglie, alunni, gestione delle classi multiculturali, metodologie, formazione, insegnanti di lingua), è anonimo e richiede circa 20 minuti per essere completato. Nella prima sezione del questionario (7.7.2.) venivano richieste alcune informazioni personali, trattate in modo completamente confidenziale, riservando sempre all'utente i diritti di accesso, rettifica, cancellazione, secondo la vigente normativa sulla protezione dei dati personali. Tra questi dati figurano: il genere (non obbligatorio), l'età, il luogo di nascita, la nazionalità e altre informazioni relative alla professione di insegnante (tipo di materia, tipo di posizione lavorativa). In Italia, sono state raccolte 46 risposte (42 insegnanti di sesso femminile e 4 maschili), in Spagna 36 (24 donne, 2 non binarie, 10 uomini). Per quanto riguarda l'età in Italia: i partecipanti si dividono in un range 20-30 (7%), 31-40 (33%), 41-50 (3%), oltre i 50 (28,3%). Invece, in Spagna i dati riflettono un corpo docente più anziano: la fascia 20-30 (8%), 31-40 (25%), 41-50 (17%), oltre i 50 (50%). Nel caso dell'Italia, tutti i partecipanti sono di nazionalità italiana (ad eccezione di una persona) e i luoghi di nascita sono così distribuiti: nord Italia (48%), centro Italia (9%), sud Italia (37%), Cina (2%) e Svizzera (4%). In Spagna, tutti i partecipanti sono di nazionalità spagnola (ad eccezione di

una persona) e, più precisamente, provengono da Valencia e provincia (67%), Barcellona (4%) o con il 2% da Madrid, Málaga, León, Alicante, Vizcaya, Córdoba (Argentina), Cuenca e Castellón. Le materie insegnate (in Italia) includono italiano per stranieri (26%), italiano per studenti italiani (17%), spagnolo (15%), inglese (9%), insegnante di supporto (6%), con il 4% di diritto, disegno, francese, meccanica e il 2% di chimica, biologia, informatica, matematica e fisica. In Spagna prevale la lingua spagnola (47%), il resto con l'8% (valenciano, inglese, storia, ELE), il 6% (educazione fisica, disegno) e il 3% (latino, francese, biologia). In generale, i partecipanti italiani sono insegnanti con posto fisso (61%) o supplenti (35%). Sono poche le altre situazioni presentate: in formazione (4%). In Spagna la maggioranza sono docenti di ruolo (50%), il resto sono in tirocinio, supplenti e in formazione. Nei paragrafi successivi si analizzano in dettaglio tutte le sezioni del questionario riflettendo sulle famiglie (7.7.4.), gli/le apprendenti con background migratorio (7.7.5.), la gestione delle classi multiculturali (7.7.6.), le metodologie (7.7.7.), la formazione (7.7.8.) e un'ultima parte specifica per il corpo docente di lingue straniere (7.7.9.).

Nel paragrafo 7.8. presento schematicamente le osservazioni registrate nei due contesti educativi sottolineando gli aspetti positivi di questa scelta metodologica (nei paragrafi dal 7.8.1. al 7.8.7.).

Le osservazioni in aula non sono state volutamente registrate né con strumenti video né con supporti audio per una questione di privacy e di richiesta permessi che sarebbe stata troppo difficile e lunga e avrebbe ancor di più rallentato la costruzione del lavoro.

Nell'anno scolastico 2018-2019 ho svolto attività di osservazione nelle aule dell'Istituto Aldini e tra il 2020 e il 2022 presso l'IES Conselleria di Campanar. La ricerca presso l'Istituto Campanar è iniziata nel gennaio 2020, ma a causa della pandemia da COVID-19 è stata interrotta per diversi mesi e ha richiesto molto tempo per poter riprendere a causa delle limitazioni legate a motivi di salute.

Come ho spiegato nella presentazione dei due istituti, il confronto è pertinente in quanto si tratta di due realtà simili sia per il tipo di studenti che per la posizione nel contesto urbano e per le modalità di presentazione dei laboratori per stranieri.

In entrambi gli istituti, ho potuto raccogliere circa 50-60 ore di osservazioni, suddivise in sessioni di una o due ore. Per motivi di spazio e tempo nel mio lavoro, ho deciso insieme ai miei supervisori di adottare un approccio triangolare (7.8.8.): presentare un quadro

generale di tutte le osservazioni, mostrare alcune ore di osservazione in classe (10 ore in ciascun istituto) per evidenziare eventuali sviluppi nel tempo e concentrare l'attenzione su una singola ora di lezione (in entrambi gli istituti).

Nel caso dell'Istituto Aldini, ho scelto di focalizzarmi su 10 ore nel progetto di supporto per il laboratorio di italiano L2 (nell'anno scolastico 2018/2019), condotto dal docente S. Il gruppo aveva un livello misto di italiano (da A1 a B1) e includeva anche studenti NAI; per questo motivo le attività proposte tenevano conto dei diversi livelli linguistici.

Il numero di studenti variava di giorno in giorno perché alcuni studenti lasciavano l'aula per altre attività importanti, esami o lezioni curriculari (anche se erano a conoscenza del corso di italiano, preferivano restare in aula). Mi posizionavo nell'angolo dell'aula come osservatrice con il computer o un quaderno per prendere appunti.

Ho deciso deliberatamente di non registrare le ore di lezione perché avrei dovuto ottenere il consenso sia dai docenti che dai genitori degli studenti (dato che si tratta di minori). Ho ritenuto più utile, per questo tipo di lavoro, annotare le dinamiche dell'aula e le frasi più significative dei docenti (dato che l'attenzione della ricerca è rivolta alle loro reazioni).

Per garantire una migliore visibilità della ricerca e risultati più chiari ed evidenti, ho scelto di creare uno schema, includendo solo due sessioni in ogni tabella. Nelle righe della tabella ho evidenziato gli elementi che mi interessava osservare e nelle colonne ho inserito le date delle osservazioni.

Le tabelle presentano: la data dell'osservazione, il tipo di attività proposta, la durata della sessione (generalmente un'ora o due), il numero degli studenti presenti, le nazionalità coinvolte, la lingua usata dal docente in aula, la disposizione dei banchi, le parole di incoraggiamento del docente (rinforzo positivo), modalità di correzione, strumenti usati, osservazioni, riferimenti ad altre situazioni, materie.

Le interviste in profondità (7.9.) rappresentano la terza prospettiva in questa triangolazione di dati. Le interviste sono state condotte in forma presenziale, a distanza tramite videochiamata o per telefono. La situazione di pandemia globale da Covid mi ha obbligato a condurre alcune interviste a distanza e a privilegiare questa forma di conversazione meno naturale rispetto a un incontro di persona faccia a faccia. Si tratta di un'analisi più approfondita e riflessiva poiché in quel momento il corpo docente ha avuto la possibilità di prendersi il proprio tempo e rispondere alle domande preparate in modo tranquillo.

L'intervista è basata su una serie di 9-10 domande predefinite, anche se è vero che spesso quest'intervista informale è sfociata in una conversazione amichevole. In seguito, sia in qualità di intervistatrice che di ricercatrice, ho voluto approfondire o investigare alcuni aspetti che durante lo svolgimento della conversazione sembravano rilevanti. Le interviste sono anonime e, nel caso dell'italiano, ho mantenuto la lingua originale per preservare la ricchezza lessicale e, dato che la mia specialità non è la traduzione, non ho voluto modificare il significato delle espressioni o alterare sfumature linguistiche. Il corpo docente fa parte o faceva parte della scuola di riferimento (l'Istituto Aldini-Valeriani di Bologna). In ogni caso, ogni insegnante ha avuto (o ha) una relazione con l'Istituto. Non tutto il corpo docente coinvolto ha risposto alle mie domande e per questa ragione, nella fase di raccolta dei dati, potrebbe variare il numero di risposte ottenute.

Dopo le interviste in italiano e una breve riflessione sulle stesse (7.9. e 7.9.1.), mi interessava presentare i risultati delle interviste in Spagna. In realtà, i risultati che presento (7.10.) riguardano Valencia e la stessa scuola che ho preso in considerazione durante tutta la ricerca, cioè l'IES Conselleria del quartiere Campanar di València.

Per i motivi di salute già spiegati, e anche per ragioni pragmatiche, non tutte le interviste sono state faccia a faccia (registrate attraverso il registratore del cellulare), infatti, alcune sono state condotte in videochiamata.

Come sempre, ho cercato di seguire un copione prestabilito ma, di tanto in tanto, l'intervista si è trasformata in una chiacchierata più informale e si è aperta ad altri argomenti e ad altre sfumature.

Le interviste sono anonime e seguono lo stesso copione delle interviste italiane. Nel paragrafo 7.10.1., si espongono alcune considerazioni sulle interviste in spagnolo.

Il capitolo otto presenta le conclusioni che cerco di fornire in risposta alle domande principali di ricerca e alle domande specifiche derivate da essa, gli elementi di miglioramento e le limitazioni dello studio, indicando quali aspetti potrebbero essere migliorati e quale tipo di impatto potrebbe avere questa ricerca se proseguita in futuro. Nonostante tutte le limitazioni, alla fine spero di poter sottolineare la coerenza delle conclusioni con le domande di ricerca.

Per concludere, il capitolo nove presenta la bibliografia e la sitografia di riferimento e il capitolo dieci gli allegati (il link alle interviste complete in italiano e in spagnolo).

Ottava frase: le risorse, le criticità e le prospettive future

Durante tutto il processo di elaborazione del lavoro, ho vissuto diversi momenti di difficoltà e di incertezza. Sicuramente l'epidemia Covid ha avuto implicazioni negative anche su questo processo perché ne ha rallentato i tempi e mi ha obbligato a cambiare progetti e obiettivi. In effetti, a València sono stata costretta a cambiare istituto di indagine perché dove svolgevo inizialmente la ricerca erano cambiate drasticamente le politiche di ammissione di personale esterno e, dopo il Covid, non mi era più permesso accedere all'Istituto. Questa situazione ha causato ritardi evidenti nel processo di elaborazione del progetto e nella ricostruzione di una serie di relazioni che si erano già create nel primo Istituto di riferimento (IES Jordi de Sant Jordi). In questo istituto, infatti, le figure di Aurora Berenguer e di Carles Monclús mi avevano aiutata a comprendere come fosse l'accoglienza nell'Istituto e come si svolgessero i laboratori di teatro per studenti con bagaglio migratorio. Entrambi accostavano dinamiche teatrali alla didattica alternando giochi, momenti creativi, attività dialogiche.

Una volta entrata nell'IES Conselleria, quindi, ho dovuto ricominciare da zero non solo nella parte di indagine ma anche in quella relazionale. Per fortuna sono stata accompagnata da un'altra Aurora. Si tratta di Aurora (Espín questa volta), docente di lingua e letteratura spagnola con grande esperienza e professionalità e che da anni si occupa di ELE. È stata lei a redigere nell'Istituto un progetto ELE ed è stata lei ad introdurmi agli altri docenti che mi hanno aiutata nella ricerca³³ (Miguel, docente di matematica; Abel, di fisica e biologia; Justo, di latino; Dafne e Mamen, di lingua e letteratura spagnola; Consol, di lingua e letteratura valenciana; Angela, di chimica e scienze naturali; Neus, di arti drammatiche).

L'istituto Aldini Valeriani, invece, era un Istituto di mia conoscenza. Era un luogo caro e noto perché ci avevo lavorato un paio di anni. In questo contesto sono stati diversi i docenti che mi hanno aiutata nella ricerca e nel lavoro, tra tutti Paolo e Sara, rispettivamente docenti di sostegno e di diritto e responsabili da anni di intercultura e di progetti di italiano lingua seconda.

Oltre a questi colleghi, mi hanno aiutata nelle interviste: Marta e Claudia, docenti di sostegno; Nicolò, di matematica; Emanuele, di lingua e letteratura italiana; Giacomo,

³³ Alcuni docenti non hanno piacere che compaia il loro cognome.

Stefania e Tiziana di lingua e letteratura spagnola; Cristina di matematica; Rossella di inglese.

Durante la ricerca, ho avuto modo di partecipare a diversi convegni accademici che mi hanno permesso di allargare lo sguardo e le vedute e di presentare parte delle ricerche già svolte.

Già in dicembre 2020 avevo partecipato, come relatrice, al congresso Edunovatic dove avevo presentato alcuni primi dati emersi da una breve ricerca-azione nell'istituto Aldini Valeriani. Questi elementi iniziali si rivelarono poi un punto chiave da cui partire per intraprendere il cammino della ricerca.

Successivamente, durante un incontro all'università di València per giovani ricercatori, avevo iniziato a sottolineare l'importanza della formazione interculturale dei docenti e avevo delineato come possibile strada quella del teatro e di acquisire competenze di questo tipo magari con veri e propri laboratori con i docenti come protagonisti.

In maggio 2021, durante il primo simposio internazionale sull'Insegnamento delle lingue straniere nell'educazione superiore svoltosi presso l'università autonoma di Madrid, avevo presentato le ricerche emerse da uno studio qualitativo sulla competenza interculturale e sulla possibilità di insegnarla (e impararla) durante lezioni online attraverso un questionario somministrato a 40 studenti del secondo anno della facoltà di economia a Valencia.

A luglio 2021, pochi mesi dopo, avevo iniziato a riflettere sul ruolo della cultura nella didattica ELE partecipando al primo congresso internazionale AEPE online. Con grande piacere e sorpresa, mi resi conto che il tema della cultura introdotta nella didattica delle lingue non era solo un tema studiato e sul quale esistevano già molte ricerche e approfondimenti ma anche un tema che risultava di grande attualità e molto dibattuto.

In novembre, durante il Congresso IALIC online di Bogotá, insistevo sul concetto di teatro e sulla possibilità di attivare laboratori per docenti nelle scuole e di usare dinamiche teatrali durante le lezioni di ELE. Il mio intervento venne molto apprezzato e iniziò un dibattito molto interessante sull'uso del gioco e del teatro non solo nelle attività in aula ma anche per i docenti come possibilità di laboratorio trasversale per riflettere sull'empatia, sul ruolo dell'altro e sulle dinamiche relazionali tra pari e tra docente-discente.

In un congresso ASELE a Verona, a settembre 2022, ho presentato una piccola parte dei recenti risultati dei questionari inviati ai docenti in Italia e in Spagna sulla competenza interculturale in classe e sulla gestione delle classi multiculturali.

Sono emerse diverse possibilità di lavoro e di ricerca che non avevo considerato, inoltre questo convegno si è rivelato uno stimolo e un trampolino per gli studi in questo senso.

Oltre ai convegni, utili per rendermi conto dello stato della ricerca e dell'avanzare degli studi, ho pubblicato articoli che mi hanno messa alla prova nella scrittura accademica e che mi hanno permesso di confrontarmi con il mondo delle riviste scientifiche e di accettare errori metodologici e il rifiuto da parte di alcune case editrici. In particolare, ho pubblicato un articolo sulla competenza interculturale online per cercare di capire se studenti universitari di lingue siano coscienti o meno del ruolo dei processi interculturali nel momento dell'apprendimento di lingue straniere.

Ho voluto convertire il mio Dottorato in Internazionale svolgendo anche un soggiorno di ricerca all'estero. Ho deciso di scegliere Toulouse, città che ben conoscevo per il Master e per esperienze di lavoro pregresse nell'ambito della didattica dell'italiano seconda lingua, sicuramente per ragioni di tranquillità e sicurezza e anche per conoscenze di docenti che mi avevano affiancata negli studi precedenti. Tra tutti, il docente Nardone mi ha orientata verso nuove ricerche e mi ha fatto conoscere le docenti Gesine Sturm, Nathalie Spanghero-Gaillard, Delphine Guedat-Bittighoffer con le quali ho avuto lunghi colloqui sul tema della competenza interculturale. Inoltre ho potuto agilmente accedere a biblioteche digitali e cartacee e consultare volumi che difficilmente sarei riuscita a reperire in Italia o in Spagna. Il progetto, nelle sue conclusioni, cerca di analizzare le criticità del lavoro e di proporre spunti futuri e possibilità per continuare la ricerca.

Come già menzionato, il Covid è stato una delle cause di rallentamento del progetto così come i miei altri impegni lavorativi nella scuola pubblica e all'università.

Sulla base della letteratura scientifica analizzata e dei dati emersi, è parso opportuno investigare i bisogni formativi percepiti dai docenti che lavorano in classi plurali attraverso l'identificazione di un campione rappresentativo (anche sicuramente non esauriente), considerando che la letteratura scientifica è ricca di contributi di carattere speculativo, ma sostanzialmente povera in termini di ricerca di carattere applicativo. Si denuncia, *in substantia*, una parcellizzazione significativa delle trattazioni delle indagini connesse con i bisogni formativi degli insegnanti, a discapito di una visione unitaria (Nitti, 2018). Poche

riviste, inoltre, si occupano in maniera specifica della formazione degli insegnanti di lingua, mentre il panorama italiano è ben nutrito di sedi che trattano la didattica delle lingue e, in particolare, dell'italiano L2 (Facchetti, Grosso, Nitti, 2019).

Dunque mi sembra che il lavoro potrebbe dare spunti futuri interessanti sottolineando l'importanza di una formazione costante, stimolante e di qualità.

Una parte finale della proposta si lega a una dimensione ludica e alla possibilità che anche i docenti possano partecipare a laboratori teatrali per ritrovare nella dinamicità del corpo e nella scoperta del «mettersi in gioco» e «nei panni dell'altro» una dimensione comunicativa diversa e, forse, maggiormente empatica e vicina a culture altre e ad altre culture.

II. Objetivos y metodología

2.1. Justificación del trabajo

Como ya en parte he explicado en la introducción, la justificación del mismo reside en unas raíces pragmáticas y experienciales. De hecho, durante mi carrera profesional he podido experimentar ambas realidades: tanto en los institutos como en las universidades. Si el profesorado de los institutos puede carecer de un cierto tipo de formación académica, el profesorado de las universidades carece de una visión pragmática de la realidad del mundo escolar. Con este trabajo mi intención es crear un puente entre el instituto y las universidades.

El trabajo teórico tiene tres miradas: el estado de la cuestión, el tratamiento del multilingüismo en la legislación internacional y en la italiana y española. Este primer enfoque es necesario para comprender el fenómeno del multilingüismo.

He intentado contestar a las preguntas de investigación: ¿el tema intercultural aparece en la normativa europea (y en la italiana y española)? ¿Y qué significa cultura en el ámbito de la enseñanza de idiomas? ¿Son nuestras clases interculturales? ¿El profesorado reflexiona sobre estos temas? ¿El profesorado (de todas las asignaturas) considera el idioma del país de origen del alumnado? ¿Se valoran otros idiomas y otras culturas? ¿Cómo ocurren los procesos de acogida en las escuelas italianas y europeas? ¿Cómo se enseñan los segundos idiomas? ¿Cuáles son los procesos de aprendizaje para el alumnado con bagaje migratorio? ¿El profesorado se siente preparado para gestionar aulas plurales? ¿Cuáles son las competencias necesarias? ¿Cómo considera el profesorado las aulas plurales y al alumnado con bagaje migratorio? ¿Cómo se gestionan estas clases? ¿De la misma manera? ¿Existen estrategias o competencias diferentes? ¿El profesorado se siente respaldado en la gestión de esta situación que, aparentemente, se considera emergencial y a la que, a menudo, se asocia la palabra «dificultad»? ¿El profesorado recibe formación? ¿Es suficiente la formación propuesta? ¿Y, aunque sea suficiente, ¿es adecuada? ¿Cómo considera el profesorado la situación del italiano como segundo idioma y del español como lengua extranjera?

2.2 Interés de la investigación

2.2.1 Aproximación y estructura del trabajo

Todo el Proyecto de más de cuarenta años del Consejo de Europa está orientado hacia la idea de que aprender una lengua representa un desarrollo integral de las personas que les capacita como agentes sociales en las distintas sociedades plurales del siglo XXI. Desde este punto de vista, considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en aulas plurilingües están socialmente y culturalmente mediados, entendemos con Kramsch (1993) que no es factible una competencia cultural centrada en los locutores nativos de una determinada lengua. Estos procesos de comunicación e interacción social entre personas de diversas culturas no se construyen desde una mirada concreta, sino dentro de un marco complejo de percepciones intersubjetivas. Así, el profesorado de segundas lenguas y extranjeras pasa de ser transmisor del conocimiento a construir los significados desde el compromiso en la interacción social del aula, creando un ámbito intermedio de desarrollo de competencias que esta misma autora (1993:9) denomina «el tercer espacio», un nuevo centro de interacción donde el profesorado y el alumnado construyen su pensamiento y su personalidad como hablantes interculturales. Interesados por el valor que tienen términos como lengua y cultura, dimensión intercultural, competencia intercultural en la conformación de la didáctica de las lenguas extranjeras, me pareció pertinente desarrollar una investigación que explorase los planteamientos, los pensamientos y las actuaciones de profesores de ELE y de italiano L2 alrededor de estos conceptos.

En los siguientes apartados de este capítulo, expondré las razones de carácter personal, social y académico que me han movido a emprender este estudio. Con ellas, justifico la importancia de desarrollar este trabajo de investigación dentro del ámbito de la didáctica del italiano como segunda lengua o lengua extranjera (italiano L2) y del español como segunda lengua o lengua extranjera (ELE) y explico el interés por el tema, fruto de intuiciones y preguntas surgidas de la actividad docente en italiano L2 y de ELE desarrollada en distintos centros.

El capítulo tres se centra en la normativa europea sobre el tema del multilingüismo. La primera parte (3.1.) consta de un breve recorrido por la legislación europea con las respuestas institucionales educativas al multilingüismo y a la interculturalidad a partir de los primeros pasos de los años 50, pasando por los documentos fundamentales de los años 70 y 80, como el Reglamento de 1968 y la Resolución del Consejo de 1995, por los años 90 con el tratado de Maastricht y el MCER, por el Libro Blanco de 2008 y otros documentos importantes hasta las últimas investigaciones, con sus límites. La segunda parte (3.2.), sin embargo, se centra mayormente en el multilingüismo en el contexto escolar: partiendo de la clase multilingüe, reflexionando sobre cómo enseñar en este tipo de clase y dedicando una parte del capítulo a la formación del profesorado en los institutos italianos y españoles. Se presentan también los datos de la presencia del alumnado con bagaje migratorio en los institutos de secundaria en Italia y en España.

En el capítulo cuatro, dedicado al estado de la cuestión, se presenta la fundamentación teórica indispensable para determinar los objetivos y el desarrollo de la investigación. En primer lugar, la perspectiva sociolingüística del lenguaje que presenta Halliday, en la que se explica cómo el lenguaje, como sistema semiótico, constituye la sociedad y la cultura en L1 (4.1.1.), así como las implicaciones que ello tiene para la enseñanza de la lengua a hablantes no nativos y en la competencia comunicativa (4.1.2. y 4.1.3.). Luego, reviso las aportaciones teóricas que han contribuido a definir la dimensión cultural en el currículo de lenguas modernas (4.2.) e intento considerar desde diferentes puntos de vista el componente cultural (entre otros la cultura como natura, como identidad, como civilización) llegando a las definiciones de unos conceptos fundamentales como multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad (4.2.14.).

El capítulo cinco se refiere a la situación docente, a su formación, a sus actitudes hacia la educación intercultural y a sus necesidades reales y concretas en un contexto multicultural. En el capítulo seis se articulan algunas propuestas metodológicas para el profesorado con un enfoque hacia el teatro (atendiendo también a la normativa italiana y española relacionada con el tema) y proponiendo como ejemplo las dos iniciativas de los institutos involucrados en la investigación (el instituto Aldini de Bolonia y el instituto IES Conselleria de València).

El capítulo siete se refiere, en la primera parte, a la metodología adoptada para desarrollar este estudio (7.1.). En primer lugar, se hace un breve recorrido por los principales

paradigmas de investigación justificando mi elección hacia el paradigma interpretativo de investigación. Luego, en consonancia con el objeto de estudio y mis objetivos, se caracteriza la metodología cualitativa justificando esta opción y el enfoque etnográfico. Se proponen también las líneas teóricas de los tres tipos de observaciones: el cuestionario (7.2. y 7.2.1.), las observaciones en el aula (7.3. y 7.3.1.), las entrevistas en profundidad (7.4. y 7.5.). En el apartado 7.6. se presentan las características de los dos institutos y los diferentes Proyectos que los caracterizan. Los últimos tres apartados constituyen el núcleo práctico del trabajo de investigación: se presentan el cuestionario (7.7.), las observaciones en el aula (7.8.) y las entrevistas italianas y españolas (7.9. y 7.10.).

En el capítulo ocho se presentan los resultados más relevantes del análisis, las conclusiones con las que intento responder a las preguntas principales de investigación y a las preguntas específicas derivadas de ellas, los elementos de mejora y las limitaciones del estudio, de qué aspectos serían mejorables y qué tipo de proyección podría tener esta investigación. A pesar de todas las limitaciones, espero al final poder subrayar la congruencia de las conclusiones con las preguntas de investigación.

En el capítulo nueve y diez se presentan la bibliografía de referencia y los anexos.

En los siguientes apartados expongo tanto la justificación del trabajo como las razones de carácter personal, social, lingüístico y académico que me han llevado a emprender esta investigación.

2.2.2 Interés personal

La investigación que me propongo desarrollar surge de toda una serie de preguntas que me he planteado como profesora de italiano y de español (como lengua extranjera y como segunda lengua) acerca de los procesos en la enseñanza y aprendizaje de la(s) cultura(s) en L2 que se producen en el aula y que el docente protagoniza. Estas cuestiones se han originado a lo largo de mi experiencia docente, principalmente en centros de secundaria y en las Universidades italianas de Camerino (Marche), de Bolonia y, en el extranjero, de Santiago de Chile, de Toulouse, de Burdeos y de València.

La socialización y el contacto diario con los individuos que integran los diferentes escenarios me han permitido observar comportamientos y situaciones de comunicación diversas que me han llevado a descubrir otros marcos de referencia cultural, tanto en el

ámbito académico (como profesora y estudiante de lenguas), como en otros ámbitos de la vida diaria. Las vivencias de todos estos años han constituido para mí una etapa de profunda reflexión, en la que me he visto implicada directamente, tanto a nivel personal como profesional; en ella surgen mi inquietud e interés por la investigación de la cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el plano personal, gracias a la especial situación de inmersión en comunidades diferentes (por ejemplo, la española y la francesa), he percibido a través de sus lenguas y culturas, las actitudes, creencias, valores, comportamientos y modos de interacción propios de los ciudadanos. La convivencia y el contacto con ellos han influido directamente en mi personalidad, actitudes, valores y visión del mundo. Todo esto, me ha permitido observar, interpretar y distinguir desde contextos y ángulos distintos, dos realidades culturales, la mía y la de mi alumnado, y percibirlas además con otros ojos. Estos reflejos de la realidad, por medio de una nueva percepción de mi cultura de origen dentro de otros contextos, (Francia y España o en el contexto italiano con una relación constante con otras culturas) en paralelo con mi percepción de sus culturas y la suya propia, han construido en mi mente una imagen más nítida, neutra y comprensiva de la realidad cultural de estos países. Esta mirada fija y atenta, ansiosa de ver el mundo por ambos extremos del caleidoscopio, el del hablante nativo y el del no nativo, es la que me ha llevado a descubrir cuál es nuestro imaginario cultural en estas comunidades y a reflexionar sobre mi identidad y lo que supone para el individuo vivir en sociedades diversas y multiculturales.

En el plano profesional, el hecho de enseñar italiano segunda lengua o ELE en distintos contextos culturales me ha hecho percibir, observar y conocer un amplio abanico de creencias, actuaciones y actitudes de profesores y aprendices a la hora de aproximarse a otras lenguas y a otras comunidades.

Creo que las diferentes realidades que he conocido y los públicos diversos (adolescentes en institutos italianos de secundaria donde impartía ELE, estudiantes universitarios en Toulouse, en Burdeos, en Chile y en Valencia donde impartía italiano para extranjeros, alumnado recién llegado en institutos de secundaria en Italia donde enseñaba italiano segunda lengua) me han permitido ampliar mis visiones y reflexionar sobre las dificultades del alumnado y del profesorado en los diferentes contextos.

En definitiva, mi experiencia personal y mi recorrido profesional por los contextos mencionados han contribuido a desarrollar de forma paulatina mi competencia intercultural,

mis competencias profesionales y mi inquietud investigadora. Es evidente que la docencia y el contacto con otros entornos culturales han despertado mi sensibilidad cultural - un conjunto de saberes y actitudes respecto a la cultura de las sociedades en las que he vivido- que hacen que sea más consciente de mi papel como mediador cultural y de la importancia que tiene el componente cultural en la comunicación. Pero, sobre todo, mi participación en dichas situaciones interculturales ha suscitado mi interés por investigar el modo en que el profesorado de ELE y de italiano segunda lengua se aproxima a las culturas y su implicación en el desarrollo de la competencia intercultural.

Es evidente que estos fenómenos deben estudiarse siempre localmente. El hecho de permanecer en Valencia durante tres años me ha permitido observar y participar en un escenario multilingüe y diverso. Sobre todo, ha hecho que me interese por investigar el modo en que el profesorado se aproxima a las culturas en un contexto de inmersión y donde el profesorado y el alumnado comparten el mismo contexto de uso de la lengua.

2.2.3 Interés social

Otras razones muy distintas que me llevan a estudiar este tema, proceden de las transformaciones que está experimentando nuestra sociedad, sobre todo en grandes ciudades, y en este caso, Valencia y Bolonia, que es donde he recogido los datos. Por otro lado, las demandas del mercado laboral, determinadas por valores como la movilidad y la comunicación intercultural, en momentos de cambio, de movimientos migratorios y de innovaciones tecnológicas, han generado situaciones multiculturales e interculturales nuevas que modifican nuestra estructura social.

Es evidente que estas nuevas situaciones de interacción intercultural se generan constantemente en cualquier punto de la «aldea global» y cada vez más demandan una mayor comprensión del otro a través de una educación intercultural que forme a ciudadanos críticos, respetuosos y autónomos.

La diversidad lingüística y cultural de la sociedad actual de València y de Bolonia (como contextos del estudio) donde la población extranjera compone varias comunidades de inmigrantes, estudiantes y equipos de trabajo multiculturales, hace que sea pertinente investigar este fenómeno social. En la ciudad se ha producido en un breve periodo de tiempo un proceso de transformación social como consecuencia de los flujos migratorios

que nos exigen una mayor atención a la interculturalidad y al estudio de la comunicación intercultural.

En el padrón del ayuntamiento de Bolonia con fecha de 1 de enero de 2023 aparecen 56.155 residentes extranjeros, que representan el 14,6 % del total de la población residente en la ciudad. Entre los colectivos más numerosos figuran Rumania (18,5 %), Marruecos (13,4 %) y Albania (7,2 %).

Además de este colectivo, la ciudad acoge a un grupo numeroso de expatriados que permanecen por un tiempo definido o acaban siendo residentes, así como a estudiantes que realizan cursos de italiano de corta duración o a estudiantes universitarios que hacen estancias temporales con un Erasmus u otros programas de intercambio como el Leonardo. En el año escolar 2022/2023 en la provincia de Bolonia, del alumnado matriculado alrededor del 15 % era extranjero: 14,8 % en las guarderías, el 15,1 % en la Primaria y el 15,8 % en la ESO³⁴.

En el bachillerato³⁵, los 3444 extranjeros matriculados representan el 10,4 % del total y normalmente prefieren una formación profesional: el 43,4 % un instituto profesional y el 37,8 % un instituto técnico. En el sistema de formación profesional (FP) casi un tercio de los matriculados es extranjero (32,7 %).

En el padrón del ayuntamiento de València, con fecha de 1 de enero de 2023, aparecen 119 172 personas de nacionalidad extranjera, lo que supone un 14,9 % sobre el total. Entre los colectivos más numerosos figuran Italia, Argentina y Marruecos.

En el año escolar 2022/2023 en la provincia de València, del total del alumnado de educación primaria el 8,91 % es extranjero y en la ESO el 7,83 %³⁶.

Esta diversidad de orígenes, lenguas y visiones del mundo ha supuesto un aumento de la pluralidad sociocultural de estas dos ciudades tan complejas y plurilingües. Dicha diversidad, supone un constante reto para la convivencia ciudadana y a la vez nos ofrece múltiples posibilidades de acceso a otras lenguas y culturas. En esta primera década del

³⁴ En Italia la ESO corresponde a la «Scuola Secondaria di I Grado».

³⁵ En Italia corresponde a la «Scuola Secondaria di II Grado».

³⁶ Datos Avance. Elaboración CIDE.

siglo XXI, las ciudades han demostrado su capacidad para adaptarse a todos esos cambios sociales y sus apuestas por la interculturalidad.

Los agentes sociales, políticos y educativos se enfrentan a un gran reto: conseguir que todos los ciudadanos puedan tener acceso a todos los niveles educativos en igualdad de condiciones. En este sentido, surge entonces la necesidad de facilitar el aprendizaje de lenguas a la población extranjera y de adoptar propuestas acordes con la interculturalidad y con la diversidad lingüística y cultural del momento.

No cabe duda de que son las lenguas y las culturas de la sociedad receptora las que posibilitan la interacción entre la sociedad autóctona y los nuevos ciudadanos. En la Comunidad Valenciana, además, el conocimiento del valenciano y del castellano permiten la interacción intercultural y contribuyen a la inserción social de los recién llegados en el nuevo escenario social.

Otro de los cambios de nuestra sociedad se ha originado en el mundo laboral. El incremento de los equipos multiculturales que desempeñan funciones empresariales ha creado la necesidad de que sus miembros aprendan otras lenguas y adquieran una conciencia intercultural. Este hecho necesita una gestión en la que la formación esté centrada en la comunicación intercultural y que una mayor investigación sea prioritaria. Estoy de acuerdo con las palabras de Cooper (2001:198) referidas a la investigación etnográfica: «ha llegado la hora que la profesión de la enseñanza de idiomas enseñe no solo culturas específicas, sino que investigue sistemáticamente para encontrar la manera de adquirir competencia comunicativa intercultural».

Este es mi propósito: buscar por medio de la investigación formas eficaces que contribuyan a la didáctica intercultural y preparen al profesorado para atender las necesidades del alumnado extranjero en las aulas multiculturales, analizar la fotografía de un reducido (pero significativo) grupo de profesorado que expresan sus opiniones sobre las metodologías y la didáctica en aulas multiculturales porque es lo que experimentan en su cotidiano, proponer algunas estrategias para plantear una didáctica alternativa y más eficaz. Soy consciente de que ser un hablante plurilingüe, competente en varias lenguas no resuelve los problemas del ciudadano: según Noguero (2012), hay que cuestionar una visión aislacionista de la enseñanza dividida en áreas curriculares y defender una visión global en la que se resalte la función de las lenguas en el desarrollo de la personalidad y del conocimiento.

Estos cambios sociales exigen que el colectivo docente muestre interés y respeto hacia las culturas de sus estudiantes, fomente la idea de que la riqueza está en la diversidad y se aleje de una visión etnocentrista en las clases de español y de italiano lengua extranjera.

2.2.4. Interés de este estudio para el campo de la didáctica de las lenguas

El Consejo de Europa, desde hace más de una década, ha tratado de dar respuesta a las demandas del plurilingüismo y de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas en la Unión Europea. En las primeras versiones del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante, MCER)³⁷ (1996) ya articulaba las competencias generales y lingüísticas como saberes que permiten actuar usando la lengua en contextos específicos. En su segunda versión publicada en español en 2002, existe consenso, dentro del espacio europeo, respecto al valor central de las competencias intercultural y pluricultural en el currículo de lenguas. El MCER indicaba que «el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que, a medida que la experiencia lingüística de un individuo se expande en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y luego hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o mediante experiencia directa), el individuo no almacena estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa en la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (Sección 1.3 del MCER de 2001).

En el MCER se subraya la concepción del/la aprendiente como agente social en el enfoque orientado a la acción. En la enseñanza de lenguas, la finalidad de la educación no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres— lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el/la «hablante nativo/a ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas (Sección 1.3 del MCER de 2001).

El capítulo 4 del Compendium del MCER presenta en una figura clarificadora un esquema de la competencia plurilingüe y pluricultural.

³⁷ El documento original se publicó en 2001 en inglés y francés. En 2002 el Instituto Cervantes lo traduce al español (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

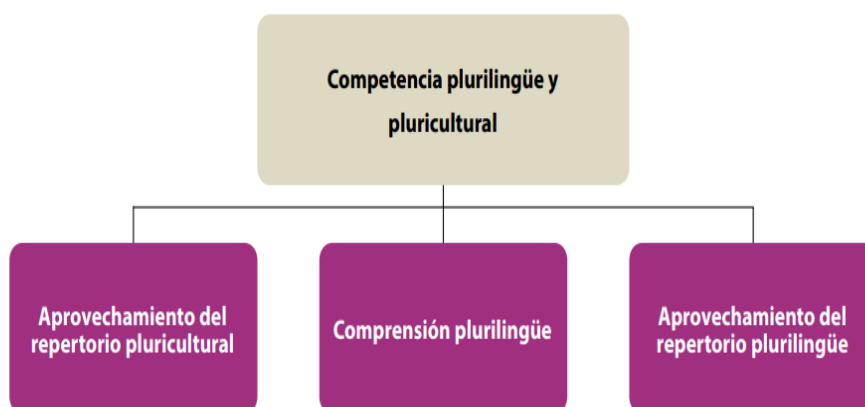


Fig. 1. Competencia plurilingüe y pluricultural (Compendium, MCER).

Los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo presentados en las secciones 1.3, 1.4 y 6.1.3 del MCER de 2001 sirvieron como punto de partida para el desarrollo de los descriptores de esta área. La dimensión plurilingüe asociada al MCER enriquece la diversidad lingüística y cultural del individuo, fomentando la necesidad de que los aprendientes, en calidad de «agentes sociales», aprovechen al máximo todos sus recursos y experiencias lingüísticas y culturales para participar plenamente en contextos sociales y educativos. Esto les permite lograr una comprensión mutua, acceder al conocimiento y, a su vez, ampliar su repertorio lingüístico y cultural.

En la actualización del MCER³⁸, se ha contribuido al desarrollo de los descriptores y se ha prestado especial atención a estos puntos mencionados de manera específica en la versión de 2020: las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente en el nivel del individuo, las lenguas y las culturas no se almacenan en compartimentos mentales estancos, todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa, el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa, las barreras comunicativas entre las lenguas se pueden superar y se pueden usar diferentes lenguas con el objetivo de transmitir mensajes en una misma situación. Tras revisar la bibliografía reciente se han tenido en cuenta también otros conceptos como la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y

³⁸ <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53?>

diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos para hacer posible la comunicación y la colaboración. Además, se aprecian también la voluntad de actuar como mediador/a intercultural, la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas con el fin de dar sentido a textos en lenguas desconocidas, se da importancia a la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos, la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso, la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente (MCER, 2020:138).

El volumen complementar tiene el objetivo «de proporcionar apoyo a los diseñadores de currículos y a los profesores en sus esfuerzos para ampliar la perspectiva de enseñanza de lenguas en su contexto y reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los aprendientes». La disposición de descriptores en niveles tiene como fin facilitar la selección de objetivos plurilingües/ pluriculturales relevantes y también realistas en cuanto al nivel de lengua de los usuarios/aprendientes en cuestión. La escala «facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural» se encuentra en la sección «mediar la comunicación» y no en esta, ya que tiene que ver con adoptar un papel más proactivo como mediador/a intercultural. Las tres escalas en esta sección describen aspectos del ámbito conceptual, más amplio, de la educación plurilingüe y pluricultural. De este ámbito se ocupa el MAREP (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales; CARAP, por sus siglas en francés), que enumera diferentes aspectos de las competencias plurilingüe e intercultural en una estructura hipertextual independiente del nivel de lengua del usuario y organizada según tres amplias áreas: Conocimiento declarativo (saber), Competencia existencial (saber ser) y Destrezas y habilidades (saber hacer). En la sección «aprovechamiento del repertorio pluricultural» se incluyen muchos de los conceptos que aparecen en la literatura especializada, así como descriptores para la competencia intercultural, como, por ejemplo: la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas distintas, y que las personas que pertenecen a otras

culturas pueden percibir las acciones de manera diferente, la necesidad de tener en cuenta las variantes del comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos, la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación, la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias, la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos. Algunos conceptos clave implicados en casi todos los niveles de esta escala son: reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas, reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos, evaluar de manera neutra y crítica.

En los últimos años, se han desarrollado proyectos³⁹ en Europa relacionados con la orientación plurilingüe de la didáctica de las lenguas. De hecho, ya existe un documento, el MAREP que ofrece descriptores de las competencias que activan los alumnos en tareas de aprendizaje en las que participan otras lenguas y culturas. En el ámbito de ELE, la actualización en 2006 del PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes) ha dado un gran impulso a la competencia intercultural, al establecer los NRE (Niveles de referencia para el español), ofreciendo descripciones de los aspectos relacionados con la dimensión cultural en inventarios. Así, entre las novedades del documento está la de redefinir sus objetivos generales a partir de las distintas facetas que ha de desarrollar el aprendiz, entre ellas, la dimensión de «hablante intercultural» (Byram y Zarate, 1994) y un tratamiento amplio y matizado de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales.

Estos documentos de referencia no han sido elaborados con una finalidad prescriptiva, sino que pretenden facilitar la labor y la reflexión del profesorado proporcionándole descripciones que les ayude a incorporar en su práctica, estrategias y procedimientos para promover la formación intercultural en el aprendiz. Estos documentos, que han sido adoptados en conferencias con representantes de los ministerios de Educación de los países miembros del Consejo de Europa, provocan toda una serie de interrogantes sobre hasta qué punto se han incorporado en la elaboración de currículos generales y cómo esto ha trascendido a los planes curriculares de centro y cómo ello ha sido adoptado por el profesorado de estos centros.

³⁹ Aprender más de una lengua de forma eficiente: Enseñanza aprendizaje de terceras lenguas en Europa, Janua Linguarum, Mediación cultural en el aprendizaje de lenguas, VALEUR, LEA y MAREP.

La recepción de las propuestas del MCER ha sido favorable a pesar de ser un documento de difícil manejo. Este documento ofrece directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en Europa e incluye una perspectiva intercultural que contempla la cultura como una realidad indisociable de la lengua y trata de desterrar la idea de que el objetivo esencial de la enseñanza de una LE es la adquisición de las competencias lingüísticas. Entre sus aportaciones más relevantes están la definición de las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (Consejo de Europa, 2002:9) y la diferencia entre competencias generales del individuo («saber», «saber hacer», «saber ser» y «saber aprender») y competencias comunicativas. Asimismo, incorpora nociones como hablante intercultural, competencia intercultural, el valor del plurilingüismo y del pluriculturalismo o un enfoque orientado a la acción. Su visión de las competencias, basada en la diversidad lingüística y cultural, ha tenido una fuerte repercusión en los centros de enseñanza de ELE y ha suscitado el debate entre el profesorado sobre cómo atender la dimensión (inter)cultural de la LE. Los planteamientos teóricos de estos documentos se han ido incorporando a la actividad de los centros por medio de las adaptaciones que se han realizado en los planes curriculares, de la creación de recursos didácticos, de pruebas de evaluación o de talleres y cursos de formación.

Como se ve, a pesar de que la introducción en los centros de las nuevas directrices curriculares relacionadas con la dimensión cultural ha supuesto un primer nivel de reflexión para el profesorado, en ningún caso se conoce el modo en que estos las han interpretado o las han incorporado en su práctica docente. No se ha indagado en las percepciones y creencias que tiene el profesorado respecto a la dimensión cultural en LE y su incidencia en sus actuaciones concretas en el aula. Lo cierto es que en el ámbito del italiano L2 y de ELE el estudio de la dimensión cultural se ha focalizado principalmente en el «discurso aportado al aula»⁴⁰ (Llobera *et al.*, 1995), olvidándose del «discurso generado en el aula», fruto de la interacción entre profesorado y alumnado. En definitiva, el énfasis se ha puesto en las propuestas didácticas y en las teorías. Pero el problema que pueden plantear las teorías, según Sercu, es que «los profesores tienden a considerar una teoría sin

⁴⁰ *Grosso modo*, según Llobera (1995), el «discurso aportado al aula» comprende los textos escritos u orales de los manuales, documentos audiovisuales, material real (periódicos, revistas y páginas web) frente al «discurso generado en el aula» que identifica con las intervenciones tanto del profesor como de los aprendices.

más necesidad de substanciación, o si no, a resultas de cierta deformación profesional, puede que tiendan a rechazarla sin más» (Sercu, 2001: 254).

¿Significa esto que el profesorado no ha conseguido tomar en consideración las teorías e incluirlas en sus procedimientos de aula?

A partir de la reflexión de Sercu (2001) se plantea el problema objeto del estudio. El cambio que supone desarrollar la faceta de hablante intercultural en el alumno no implica sólo la inclusión de teorías y metodologías nuevas. En las distintas instituciones en que se enseña español/L2 o italiano/L2 en València y en Bolonia, la dimensión intercultural se ha ido incorporando en los planes curriculares y se adapta a las necesidades de su alumnado. Es un tema básico en la formación del profesorado y recientemente es un aspecto de gran interés en el colectivo docente. Como consecuencia de ello, el profesorado comienza a confrontar sus ideas y prácticas previas con las nuevas propuestas relacionadas con la perspectiva intercultural en la enseñanza de lenguas (Zarate, 1986; Buttjes y Byram, 1991; Kramsch, 1993, 2001; Byram, 1997; Byram y Zarate, 1997; Byram, Zarate y Neuer 1997; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001; Byram *et al.*, 2002). No obstante, considero que el modo en que se ha realizado este giro no ha sido el más adecuado y que no ha tenido un efecto inmediato para que el profesorado incorpore las innovaciones de esta perspectiva intercultural, ya que se ha obviado la introspección y la práctica reflexiva. El enfoque intercultural exige una serie de cambios que no solamente requieren una formación teórica, sino cambios en el auto-concepto y en las actitudes o destrezas del profesorado a la hora de enseñar una cultura extranjera.

El cambio que implica pasar de los anteriores paradigmas de didáctica de lenguas extranjeras al paradigma de la competencia plurilingüe e intercultural es un proceso complejo que requiere que el profesorado reflexione y analice su práctica docente. En el ámbito educativo, cualquier cambio que se produzca necesita ser investigado.

Enseñar una LE en aulas plurales hace que la(s) cultura(s) de la LE propia(s) del profesorado y el alumnado puedan perder su opacidad y se muestren en la actuación.

Durante los procesos de contacto intercultural que se dan en las aulas pueden generarse situaciones y reacciones de todo tipo. A veces, se observan situaciones de encuentro generadas por las coincidencias, las relaciones, el grado de empatía e identificación entre la cultura de origen del aprendiz y la cultura de la lengua meta. En otros momentos se producen desencuentros que podrían surgir por malentendidos, falsas expectativas,

situaciones incómodas o choques interculturales. Estos desencuentros pueden deberse a causas muy diversas como la confluencia e interacción de las culturas de profesores y de estudiantes, malentendidos que proceden del lenguaje no verbal, del choque ideológico, de actitudes etnocentristas, entre otras. Lo único cierto es que no siempre se conoce la complejidad del aula y, por esto, muchas de sus dimensiones pasan desapercibidas (sobre todo psicológicas). Estas situaciones pueden pasar casi inadvertidas, pero a veces podrían resultar más complejas, porque nuestra imagen puede verse deteriorada o incluso podrían desorientarnos. No se sabe de qué forma pueden ocasionarse ni cuáles son sus posibles causas: «el discurso generado» en el aula por parte del profesorado y del alumnado, «el discurso aportado» (material didáctico) (Llobera *et al.*, 1995), las actitudes de profesorado o discentes, las culturas de los aprendices. No obstante, son fenómenos que presentan una gran variedad en cada uno de los contextos.

En el estudio exploratorio realizado para el Proyecto de tesis, se ha detectado que además de los errores pragmáticos que se dan en la comunicación debido a la falta de competencia sociocultural del alumnado, la dimensión cultural (tanto la de la lengua meta como la del alumnado) puede aparecer de dos modos explícitamente: de forma prevista (en las actividades que ha incorporado el docente en su plan de clase) o de forma incidental (en los momentos en que los alumnos deciden abordar cuestiones relacionadas con la sociedad y la cultura o en aquellos en los que el profesor lo considera necesario para explicar la lengua en uso).

Tras todo lo que he comentado en el planteamiento del problema, pienso que sería relevante investigar el contexto de enseñanza del italiano L2 y de ELE, ya que la diversidad de situaciones que se generan en sus aulas plurales y las propias creencias del profesorado pueden hacer que el componente cultural se trate de forma aleatoria. La presencia irregular en las clases de italiano y de español (L2) de un aspecto tan importante como la cultura hace que nos hagamos ciertas preguntas acerca de una de las premisas del enfoque comunicativo que dice que «enseñar lengua es enseñar cultura» y se plantea la necesidad de investigar qué aspectos y variedades culturales se muestran en la LE y cómo se tratan en las clases. Pero ¿cómo podemos comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas en nuestros contextos multiculturales?

Actualmente no se dispone de estudios suficientes que evidencien la distancia que todavía existe entre los planteamientos teóricos y la práctica. La presente investigación pone en

relación las exigencias teóricas externas, en las que se fundamenta la enseñanza intercultural de idiomas, recogidas en el MCER y el PCIC, con la actuación diaria en las aulas. Creo que es necesario continuar con una línea de investigación sobre las creencias del profesorado (Llobera *et al.*, 1999; Ballesteros, 2000; Cambra *et al.*, 2000; Palou, 2002; Forns, 2004; Zahonero Rovira & Bris, 2005; Martín Ruiz, 2012) que se basa en la idea de que «para comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de profesores y alumnos» (Ballesteros *et al.*, 2001: 196).

Así, conocer la relación entre el pensamiento y la acción del profesorado nos ayudará a comprender e interpretar mejor estos procesos de enseñanza-aprendizaje y eventualmente a articular planes de acción eficaces para que el profesorado asuma e incorpore en sus prácticas las nuevas propuestas para desarrollar en el alumno la faceta de hablante intercultural.

Este estudio, que intenta investigar el desarrollo de las clases de lenguas extranjeras y las ideas y creencias que subyacen en esta práctica, puede tener interés para la formación del profesorado de diferentes asignaturas. Por un lado, para el profesor de italiano y de español (L2/LE) que realiza su función docente en aulas plurales en Italia, en España o en otros países. Por otro lado, también podría interesar al profesorado de lengua italiana y española de primaria o secundaria y al colectivo que enseña italiano y español a personas migrantes. Esta investigación podría ayudarles a comprender mejor la complejidad de la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. Además del profesorado, podría orientar la tarea de creadores de materiales didácticos y de formadores de profesores, por medio del estudio de los datos, generados en contextos muy diversos de enseñanza de la lengua extranjera. La investigación intenta crear un puente entre el profesorado que trabaja diariamente con el alumnado y las investigaciones teóricas de la academia y quiere conectar una realidad práctica con una más teórica.

III. Marco teórico: el multilingüismo en la normativa europea

3.1. Respuestas institucionales educativas ante el multilingüismo, la interculturalidad y el alumnado migrante

3.1.1 Multilingüismo, plurilingüismo e interculturalidad en la normativa europea

En este capítulo, presento las principales medidas institucionales acerca del tema del alumnado migrante y del tema de la interculturalidad. Es imposible en este trabajo considerar y analizar en detalle todos los documentos y toda la normativa. Sin embargo, he intentado proponer un resumen el más exhaustivo posible. El análisis de las propuestas políticas se divide en cuatro escenarios: las referencias normativas a nivel europeo que constan en decretos y recomendaciones del Consejo de Europa⁴¹ y de la UE con sus diferentes organismos, las referencias legislativas a nivel estatal (España) donde las leyes orgánicas en materia educativa marcan las líneas programáticas que se plasman posteriormente en las políticas concretas a nivel autonómico, las actuaciones específicas de la Comunidad Autónoma de referencia de nuestra investigación (la Comunidad Valenciana)⁴² y, por último, las referencias legislativas a nivel estatal (Italia).

Los resultados de las normativas son supervisados y monitoreados continuamente a través de análisis y comparaciones entre los diferentes países europeos, pero hay que recordar que, en el tema de las políticas educativas, los organismos europeos tienen solo función propositiva y de apoyo, ya que la actuación educativa y lingüística es una tarea específica de cada país (Luise, 2013).

⁴¹ El Consejo de Europa es un organismo ajeno a la Unión Europea y no ha de confundirse con Organismos como el Consejo de la Unión Europea o el Consejo Europeo. El Consejo de Europa, fundado con el Tratado de Londres de 1949, tiene como objetivo principal, entre otros, el de desarrollar una identidad europea basada en valores compartidos que trasciendan de las diversidades culturales.

⁴² Es importante recordar que el sistema constitucional español establece un sistema de reconocimiento de la autonomía territorial que jurídica y administrativamente se materializa en una profunda descentralización hasta el punto de que el funcionamiento efectivo del Estado se asemeja en muchos aspectos al propio de los estados federales. Además, la autonomía se ejerce en tema de educación.

Antes de empezar un análisis profundo y lo más completo posible de las normativas relacionadas con los temas de esta investigación, es importante reflexionar un momento sobre el punto de vista de los organismos europeos en relación con estos temas.

Creo que, en esta sesión, es necesario considerar el panorama normativo europeo desde una perspectiva amplia: aunque el tema central de esta investigación sea la interculturalidad, la relación entre lengua y cultura es muy estrecha. Por esta razón, considero necesario ampliar el panorama normativo también a las leyes relacionadas con el multilingüismo y el plurilingüismo y no solo con las estrechamente relacionadas con la interculturalidad; de hecho, la diversidad lingüística y cultural, tanto en la UE como en el Consejo de Europa, representan dos valores de proteger y de defender. Como subraya el British Council (2012), la UE desarrolla sus políticas de protección y de promoción lingüística para guardar su identidad cultural y porque una sociedad multilingüe es más justa y rica socialmente y económicamente. El Consejo de Europa sigue, desde su fundación en 1949, los valores de la promoción de los derechos humanos y de la democracia que están a la base de su política lingüística.

La investigación de Luise indica que, en la última década, los organismos europeos en relación al multilingüismo se ocuparon «della difesa delle lingue minoritarie e regionali, dei dialetti, delle comunità alloglotte all'interno dei paesi membri, delle lingue nazionali poco diffuse e con un numero ridotto di parlanti nativi, della promozione della diversità linguistica e dell'aumento delle competenze in lingue straniere non solo europee» (Luise, 2013: 48).

Defender el multilingüismo significa, por consecuente, defender la cultura relacionada con esa lengua (o con esas lenguas, como en el caso del multilingüismo español, por ejemplo). Por estas razones en los próximos párrafos, analizaré la normativa relacionada con el multilingüismo, el plurilingüismo y la interculturalidad en la normativa europea.

Antes de todo, sin embargo, hay que reflexionar sobre una cuestión terminológica.

Plurilingüismo en ámbito científico se refiere a las competencias y a las capacidades de un individuo de conocer más de un idioma y de saberlos utilizar mientras que multilingüismo tiene una perspectiva más amplia ya que considera el aspecto social. Para proponer un ejemplo concreto: el individuo plurilingüe es el que aprende (también en contexto escolar) más de un idioma, el individuo multilingüe es el que puede hablar en su comunidad (puede, pero no necesariamente sabe) dos códigos comunicativos diferentes (pienso en la

Comunidad Valenciana donde muchas personas siguen hablando castellano, aunque en la comunidad permanezca también el valenciano como lengua oficial de comunicación).

Ninguna de estas perspectivas distingue o prefiere un idioma con respecto al otro (Luise, 2013); sin embargo, la normativa del Consejo de Europa sigue manteniendo esta diferencia, mientras que la UE utiliza solo el termino multilingüismo y lo define «tanto como el hecho de hablar idiomas diferentes en un específico ámbito geográfico que a la capacidad de una persona de hablar más de una lengua» (Eurobarometro 2006: 243).

3.1.2 Herramientas de la Unión Europea en tema intercultural

El proceso de globalización, la ampliación de la Unión Europea, el aumento de los flujos migratorios y los cambios demográficos meten los países europeos frente a fenómenos sociales dinámicos y complejos que cambian y transforman la sociedad en una realidad multicultural, modifican las relaciones entre los sujetos y redefinen la relación y la diversidad.

El desarrollo de una actitud inclusiva, abierta a las diferencias, se convierte en herramienta esencial para reducir las intercomprensiones y promover, por consecuencia, el diálogo y las relaciones positivas en los ambientes pluriculturales.

La integración del alumnado migrante en el sistema escolar representa entonces una preocupación creciente para las políticas europeas que tienen el objetivo de favorecer la creación de sistemas flexibles y acogedores a través de la elaboración de estrategias para la convivencia y el respeto.

Resulta de esta forma importante y funcional la creación de una Europa «unida en la diversidad» que adopte y promueva políticas de integración comunes en perspectiva intercultural en particular en el sector escolar-educativo para ampliar la capacidad de conocer, gestionar y valorar todas las diversidades y las lenguas.

Esta política de integración dinámica exige intervenciones en el campo de la formación para crear un ambiente abierto capaz de garantizar la igualdad de las oportunidades para todos. En este Proyecto, la educación, a todos los niveles del aprendizaje permanente, cumple con un papel importante para facilitar el proceso de inserción del alumnado migrante. En particular, los institutos europeos de cada orden y grado se involucran en realizar políticas escolares de renovación cultural y pedagógica introduciendo herramientas

de apoyo atentas a las necesidades del alumnado que proviene de un contexto migratorio (Susi, 2008).

Herramientas contra la discriminación, programas didácticos personalizados, sesiones de mediación lingüística y cultural, trabajos de grupos en las aulas pueden ayudar al alumnado extranjero a mejorar su nivel de instrucción y, además, a luchar contra formas de prejuicios y de segregación⁴³.

Como consecuencia del crecimiento del alumnado extranjero en los contextos educativos europeos⁴⁴, la escuela se enfrenta con el desafío del cambio: los sistemas escolares tienen la tarea de re-inventarse, de experimentar nuevos recorridos educativos, de cambiar las metodologías didácticas invirtiendo en la formación del profesorado y de los operadores socio-educativos para adaptarse mejor a una realidad escolar caracterizada por la diversidad lingüística y cultural⁴⁵.

Evaluada como una nueva perspectiva de enseñanza, la educación intercultural se convierte en un eje esencial en las estrategias europeas de integración y de promoción de la ciudadanía activa y ya se consideraba como objetivo del Año Europeo del diálogo intercultural de 2008.

Garantizar una integración plena del alumnado migrante y de sus familias es, entonces, una tarea colectiva o, como ya subrayaba el presidente de la Comisión Europea Barroso en su discurso de 2007 *Integration through education in 21st century Europe*, se convierte en un imperativo político, económico y social que concierne tanto los países como los mismos migrantes para formar un ambiente de convivencia pacífica y no solo una simple coexistencia.

⁴³ Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, [Gazzetta ufficiale C 301 dell'11.12.2009].

⁴⁴ En 2018, en Europa vive el 30,2% del total de los migrantes a nivel global. Los ciudadanos extranjeros residentes en la UE de 28 estados son 39,9 millones, Fondazione ISMU (2019), *Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019*, FrancoAngeli, Milano.

⁴⁵ Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni del Consiglio del 26 novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, [Gazzetta ufficiale C 301 dell'11.12.2009], http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0021_it.htm

Pero, ¿cuál es el papel de las instituciones comunitarias en este Proyecto? Y, ¿cómo se desarrolla el enfoque intercultural en las políticas europeas? Desafíos comunes piden una implicación común y el binomio migración-integración tiene que ser discutido según una perspectiva supranacional, basada en la integración y en la cooperación de cada país.

Ahora hay que preguntarse cómo Europa se enfrenta a este alumnado en la aldea global⁴⁶ donde la diversidad cultural tiene que ser considerada como un valor y un factor de enriquecimiento y no como un problema incómodo de resolver.

3.1.3. Primeros pasos en los años 50

El Convenio Europeo de Derechos Humanos de 1950 y el Convenio Cultural Europeo de 1954 representan los primeros pasos europeos (justo algunos años después de la creación del Consejo de Europa) con referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

3.1.3.1. El Convenio Europeo de Derechos Humanos y el Convenio Cultural Europeo

Partiendo de la Declaración Universal de Derechos Humanos y considerando que tiende a asegurar el reconocimiento y la aplicación enunciados y que la finalidad del Consejo de Europa es realizar una unión más estrecha entre sus miembros, y que uno de los medios para alcanzar esta finalidad es la protección y el desarrollo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales; el Convenio Europeo de 1950, con los miembros signatarios del Consejo de Europa, reafirma la adhesión a las libertades fundamentales y, se pone como objetivo el goce de los derechos que «ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional».

⁴⁶ La profecía de 1964 de Mc Luhan se ha realizado: existe una aldea global donde los seres humanos pueden elegir estilos de vida muy diferentes, compartir ideas con personas que viven a miles de kilómetros, moverse (con menor o mayor soltura).

En conclusión, en el Convenio quedó plasmado el compromiso alcanzado en la posguerra de respetar la dignidad humana y condujo a la creación del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

La importancia del Convenio firmado en París el 19 de diciembre de 1954, fue la de reconocer el «patrimonio cultural común» en particular explicitado en su artículo 1: «cada parte contratante adoptará las medidas convenientes para salvaguardar su aportación al patrimonio cultural común de Europa y fomentar su desarrollo». Se reconoce entonces una identidad cultural europea común que hay que defender e impulsar. En su artículo 2, se subraya la promoción, entre los estados miembros, del «estudio de las lenguas, historia y civilización de las demás partes contratantes» (punto a) y «el estudio de sus lenguas, de su historia y civilización en el territorio de las demás partes contratantes» (punto b).

3.1.4. Las políticas lingüísticas y culturales de los años 70 y 80

En Europa, la diversidad lingüística es una realidad: los idiomas, la expresión más directa de la cultura, son parte integral de la identidad europea y, en una Unión basada en la divisa «unida en la diversidad», la capacidad para comunicarse en varias lenguas constituye una baza importante tanto para los ciudadanos como para las organizaciones y las empresas (Parlamento Europeo). Las lenguas también son fundamentales para el respeto de la diversidad cultural y lingüística en una Europa que no es todavía unida políticamente pero que tiene estos valores como fundamentales.

El primer reglamento, de 1958, por el que se fijaba el régimen lingüístico de la antigua Comunidad Económica Europea⁴⁷ ha ido modificándose a raíz de las sucesivas adhesiones a la Unión y, junto con el artículo 55, apartado 1, del tratado de funcionamiento de la Unión Europea (TFUE), establece cuáles son las lenguas oficiales⁴⁸. Según el artículo 24 del TFUE, todo ciudadano de la Unión tiene derecho a dirigirse por escrito a cualquiera de las instituciones u órganos de la Unión en una de dichas lenguas y a recibir una

⁴⁷ [DO L 17 de 6.10.1958, p. 385.](#)

⁴⁸ Las veinticuatro lenguas oficiales de la Unión son: búlgaro, español, checo, danés, alemán, estonio, griego, inglés, francés, irlandés, croata, italiano, letón, lituano, húngaro, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, eslovaco, esloveno, finés y sueco.

contestación en esa misma lengua. Presento ahora las primeras etapas de estas líneas políticas, describiendo las normativas lingüísticas y culturales europeas en una época precedente a la creación política y jurídica de la UE. Los documentos de los párrafos siguientes pertenecen tanto a la Comunidad Europea (el reglamento de 1968 y la resolución de 1976) como al Consejo de Europa (la convención cultural europea, el Proyecto lenguas modernas, el reglamento de 1968 y la resolución de 1976, el Convenio y las directivas del 1977, el Proyecto n.7 de 1980: del multilingüismo al multiculturalismo, las recomendaciones de los años 80).

3.1.4.1. La convención cultural europea y el Proyecto Lenguas modernas

Es importante subrayar la importancia del patrimonio lingüístico europeo para entender la importancia de la multiculturalidad y de la interculturalidad en Europa: uno de los primeros documentos en el que se hace explícita referencia al fenómeno lingüístico es la convención cultural europea, firmada en París en 1954 por los miembros del Consejo de Europa (pero abierta también a la adhesión de los otros estados europeos). El objetivo de la Convención es fomentar el desarrollo y la tutela del patrimonio cultural común de Europa y en particular el estudio de las lenguas, de las civilizaciones, de la historia de los países de la Convención. En particular, el artículo que me interesa es el 2 donde cada país signatario se implica a «fomentar entre sus súbditos el estudio de las lenguas, historia y civilización de las demás partes contratantes, y ofrecerá a estos últimos, en su territorio, facilidades tendentes al desarrollo de tales estudios» (punto a) y a «esforzarse por fomentar el estudio de su lengua o de sus lenguas, de su historia y civilización en el territorio de las demás partes contratantes y por ofrecer a los súbditos de estas últimas la posibilidad de realizar semejantes estudios en su territorio» (punto b).

La segunda conferencia de los Ministros europeos de Hamburgo de 1961 confirma tanto la intención de comprometerse para defender el patrimonio lingüístico europeo como el objetivo de fomentar la enseñanza de los idiomas.

En 1971 nació, después de una serie de iniciativas promovidas por el Consejo para la cooperación cultural que hace parte del Consejo de Europa, el Proyecto Lenguas Modernas (1971-1981).

Este proyecto tenía, entre sus objetivos principales, el de proporcionar a los estados miembros de la Comunidad Europea un modelo de descriptores de funciones para poder evaluar las competencias de manera uniforme y para dividir las habilidades lingüísticas en unidades (de manera que cada unidad constituya un objetivo).

El proyecto indica un enfoque modular de la enseñanza de las lenguas o sea un enfoque más justo y equo y facilita también una definición de las necesidades lingüísticas y de sus objetivos.

Además, el proyecto detecta los niveles de referencia para las diferentes lenguas europeas. Estas primeras referencias comunes son la base para analizar las necesidades lingüísticas del alumnado y diseñar un curso de lengua extranjera.

3.1.4.2. El Reglamento de 1968 y la resolución de 1976

España e Italia, siendo estados miembros de la Unión Europea, tienen que seguir las directrices de la UE, ya que como estableció el TFUE, firmado el 25 de marzo de 1957 en Roma, la que se llamaba Comunidad Europea (o sea la Unión Europea hoy en día) los estados miembros ejercen las competencias educativas, mientras que la UE establece directrices, líneas de programación, financiación y orientación que apoyan y contemplan las acciones de los estados miembros en política educativa y actuaciones transnacionales de cooperación e intercambio (Madrid, 2007).

A partir de finales de los años 60 del siglo XX, la Comunidad Europea ya empieza a mostrar su preocupación por la escolarización e integración de menores inmigrantes en el ámbito educativo. La primera referencia normativa a la escolarización del alumnado inmigrante se puede encontrar en el reglamento (CEE) nº 1612/68 del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad. De hecho, su artículo 12 explica que «los hijos de una nacional de un estado miembro que esté o haya estado empleado en el territorio de otro Estado miembro serán admitidos en los cursos de enseñanza general, de aprendizaje y de formación profesional en las mismas condiciones que los nacionales de dicho estado, si esos hijos residen en su territorio». La referencia, sin embargo, es solo a ciudadanos de países miembros de la Comunidad Europea. En el año 1976 desde el Consejo de las Comunidades Europeas junto con los Ministros de Educación elaboraron un programa de acción en materia de educación. En el

punto IV. el programa tiene como primer objetivo «las mejores posibilidades de formación cultural y profesional para los nacionales de los demás estados miembros de las Comunidades y de los países no miembros, así como de sus hijos», esto significa, por consecuente, que la atención educativa se amplía a todos los hijos de trabajadores inmigrantes sin distinción de procedencia de país, tanto procedentes de países de la propia Comunidad Europea como los extracomunitarios. Las principales líneas de actuación de este programa son: desarrollar programas pedagógicos que incluyan el aprendizaje acelerado de las lenguas del país de acogida, facilitar la enseñanza de la lengua y cultura materna, colaborando con el país de origen en las ocasiones posibles.

3.1.4.3. El Convenio y las Directivas del 1977

En 1977, el Consejo de Europa aprobó el Convenio europeo relativo al Estatuto jurídico del trabajador migrante que entró en vigor en mayo de 1983 que se dedica en los artículos 14 y 15 al tema de la formación escolar, profesional y lingüística. En particular, en su punto 1, hay que subrayar que «los trabajadores migrantes y los miembros de sus familias legalmente admitidos en el territorio de una parte contratante gozarán, con el mismo título y en las mismas condiciones que los trabajadores nacionales, de la enseñanza general y profesional, así como de la formación y reeducación profesionales y tendrán acceso a la enseñanza superior, de conformidad con las disposiciones que rijan el acceso a las distintas instituciones del estado de acogida» y en su punto 2 será el estado de acogida que «facilitará la enseñanza de su o sus idiomas a los trabajadores migrantes y miembros de sus familias». El tema lingüístico aparece también en el artículo 15 porque el Estado tiene que proporcionar cursos especiales para los hijos de los trabajadores migrantes, destinados a enseñarles la lengua materna del trabajador migrante. El artículo 15 indica también que es siempre el Estado que tiene que facilitar el retorno del trabajador a su estado de origen. En este Convenio falta totalmente una perspectiva real y concreta de acogida ya que solo se proponen medidas de solución sin un Proyecto inclusivo y los elementos que se subrayan son los Idénticos derechos educativos que los hijos de los trabajadores nacionales, incluida la concesión de becas, la promoción de la enseñanza de la lengua materna.

Con referencia a estas mismas temáticas, en 1977 el Consejo promulga la Directiva 486 relativa a la formación escolar de los hijos de los trabajadores migrantes, «con el objetivo

de insertar los hijos de estos trabajadores en el ambiente escolar o en el sistema de formación del estado de acogida». Es necesario que ellos puedan disponer de una instrucción adecuada y de la enseñanza de la lengua del estado de acogida y que el profesorado tenga una formación específica. Además, la Directiva pide que los estados miembros promuevan la enseñanza de la lengua y de la cultura de origen de este alumnado, en cooperación con los países de acogida con la finalidad de facilitar la posible reintegración en el estado miembro de origen.

Una vez más, hay que subrayar que esta Directiva tiene que ser aplicada, como subraya el artículo 1, a los trabajadores migrantes ciudadanos de un estado miembro (con la implícita exclusión de los trabajadores provenientes de países fuera de la Comunidad Europea, entonces las lenguas y las culturas de estos países no se consideran en esta Directiva).

A partir de esta Directiva, como subrayan muchas investigaciones (Siguán, 1998; Peñalva y Sotés-Elizalde, 2009), empiezan unos Proyectos piloto, estudios e intercambios de experiencias en las didácticas tanto de la lengua de acogida como de la materna.

3.1.4.4. El proyecto n.7 de 1980: del multilingüismo al multiculturalismo

El Consejo de Europa, considerando inescindible el binomio «lengua y cultura», se ha preocupado del hecho que las sociedades se estaban convirtiendo no solo en multilingües sino también en multiculturales. Después de la Directiva n.486, se constituyó un grupo de trabajo para reflexionar sobre la formación del profesorado para «rendere gli insegnanti consapevoli delle pratiche educative nelle società multiculturali, far conoscere agli insegnanti dei paesi d'immigrazione e a quelli dei paesi d'origine i reciproci sistemi d'insegnamento; introdurre nella formazione [...] la prospettiva interculturale, organizzare seminari sulla pedagogia interculturale» (Campani, 1999:38).

El Proyecto n.7 del Consejo de Europa expresa, además, la toma de consciencia del abanico cultural tan diferente y complejo de las sociedades europeas y afirma que la multiculturalidad es una característica constitutiva fundamental de estas sociedades y lo será siempre más en el futuro. El Proyecto sigue subrayando la importancia del respeto entre culturas y la riqueza del multiculturalismo que permite desarrollar potencialidades positivas para favorecer la «comunicazione e l'interazione tra tutte le culture senza omologarne le specificità» (Campani, 1999: 38-39)

3.1.5. Las recomendaciones de los años 80

En el preámbulo de la recomendación (82)18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa se establecen tres principios básicos que serán la referencia para Proyectos futuros (como por ejemplo del MCER): la riqueza del patrimonio lingüístico y cultural de Europa considerado como recurso común que hay que proteger y desarrollar a través de un esfuerzo educativo que convierta la diversidad no en obstáculo sino en fuente de enriquecimiento y comprensión mutua; el mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas para facilitar la comprensión y la interacción entre europeos para fomentar la movilidad en Europa, la colaboración y la anulación de los prejuicios y de la discriminación; políticas europeas en el campo del aprendizaje y de la enseñanza para lograr una mayor convergencia a nivel europeo a través de una continua cooperación y coordinación.

En la resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos (10-12 de mayo de 1983) se tienen en cuenta las necesidades educativas y culturales y se facilitan los recursos adecuados; se planifica una educación intercultural intentando mantener vínculos con la cultura de origen y formando al profesorado para impartir clases de lengua materna y de la cultura de origen.

Desde 1984, se introduce la noción de educación intercultural a nivel institucional europeo, y desde entonces se considera la segunda generación de migrantes, tanto a los menores nacidos en el país de acogida de sus padres inmigrantes, como a los que llegaron al país de acogida acompañados por sus padres o por reagrupación familiar, y que realizaron una parte de su educación allí.

Esta última idea fue elaborada en su artículo 2 por el Comité de los Ministros del Consejo de Europa en la Recomendación (84)9 sobre la segunda generación de los migrantes.

Además de establecer el término de «segunda generación», esta recomendación subraya las posibles necesidades especiales de los menores en termino de desarrollo educativo y cultural y la importancia de adoptar un proceso de evaluación apropiado considerando las situaciones de los menores.

En la Recomendación, se considera la educación intercultural como una herramienta necesaria para promover acciones de integración en la sociedad de acogida (artículo 4, letra b) y se expresa la necesidad de desarrollar la formación intercultural de los profesores

nativos para favorecer las ayudas pedagógicas adecuadas al alumnado extranjero recién llegado. Esta Recomendación propone desarrollar actividades culturales en las que el alumnado de «segunda generación» puedan expresar su propia identidad cultural. Y, por último, valorando la importancia de la cultura del origen, se subraya la importancia de una cooperación bilateral entre el país de acogida y de origen en el desarrollo de la lengua y cultura materna de los menores, incluida la posibilidad de introducir la enseñanza de la lengua de origen en el currículum escolar ordinario (artículo 4, letras a, c, d).

La idea general de esta Recomendación es la de promover políticas transversales en las áreas educativas, sociales y culturales, dirigidas a las necesidades especiales de la segunda generación, para que tengan un apoyo para su integración y participación en la comunidad de acogida (artículo 4, letra e).

El Consejo de Europa, siempre en 1984, aprobó la Recomendación nº R (84) 18 relacionada con la formación del profesorado y con la promoción de políticas educativas con enfoque intercultural. En los artículos 6, 7 y 12 se propone una visión abierta hacia las distintas culturas y se valora la diversidad cultural en los centros escolares, como un recurso de enriquecimiento para conseguir relaciones exitosas en el futuro desarrollo social y laboral.

Al profesorado se aconseja, teniendo en cuenta las características culturales que caracterizan la identidad del alumnado, realizar Proyectos pedagógicos con objetivos de carácter intercultural para fomentar la diversidad cultural y para impulsar una participación activa del alumnado migrante en la vida escolar (la participación activa debe comprender también las familias del alumnado). La recomendación invita también el profesorado a una apropiada y específica formación en la enseñanza de la lengua curricular escolar en el país de destino para facilitar la acogida e integración escolar de los nuevos incorporados, mantener sus lenguas y culturas maternas e integrar los contenidos de distintas culturas en currículos didácticos con la finalidad de favorecer la convivencia de la diversidad cultural en los centros educativos.

La Recomendación R1093 (1989) sobre la educación de hijos de migrantes (Recommendation 1093 (1989) Education of migrant's children), aprobada por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, sigue las principales estrategias políticas

de las normativas anteriores⁴⁹, pero añade la necesidad de cambiar el modelo educativo rechazando la asimilación lingüística y cultural (art. 6), anima a reforzar los programas de investigación e innovación educativa (art. 15b), a promover una formación del profesorado con herramientas más modernas (art. 15c), implementa intercambios educativos (art. 15d) e invita tanto las asociaciones como los estados a participar activamente en políticas educativas interculturales (art. 15 e, f, g, h).

3.1.6. Los años 90: del tratado de Maastricht al MCER

El nacimiento de la UE es un acontecimiento que provoca una integración siempre mayor entre los países y en su constitución (en particular en dos artículos) aparece la clara voluntad de promover y difundir las lenguas y las culturas de todos los Estados miembros. En 1992 la Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias, aprobada por el Consejo de Europa, subraya la importancia de las minorías lingüísticas, pero con la exclusión explícita, sin embargo, de los idiomas de los migrantes.

Otros documentos significativos son: la Resolución del Consejo de 31 de marzo de 1995 relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea, el Libro Blanco sobre educación y formación enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva (1995) que sigue enfocándose en la difusión de las lenguas comunitarias; la Carta Social Europea, o sea un documento social y económico del '61 revisado en 1997 con la introducción de un artículo sobre la enseñanza de la lengua materna de los trabajadores migrantes y, por último, el Marco Común Europeo de las Lenguas, o sea el documento que hoy en día sigue siendo uno de los más importantes para la enseñanza y el aprendizaje lingüístico en los diferentes países europeos.

⁴⁹ Artículo 7 (Introducir la lengua del país de origen al sistema educativo del país de acogida), artículo 9 (Favorecer la educación intercultural dirigida a todos los niños, tanto nativos como migrantes, para construir la convivencia en una sociedad pluricultural), artículos 8-10-11 (la necesidad de un enfoque intercultural en las aulas), artículo 15 d (Implementar la comunicación entre los centros escolares y las familias migrantes.).

3.1.6.1. El tratado de la Unión Europea (TUE) y la Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias

El que es universalmente conocido como Tratado Maastricht o tratado de la Unión Europea (TUE) marcó una etapa fundamental del proceso de integración política y económica europea, fue firmado el 7 de febrero de 1992 por los 12 países miembros de la que, en esa época, era la Comunidad Europea (o sea Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido) que deseaban «acrecer la solidaridad entre sus pueblos, dentro del respeto de su historia, de su cultura y de sus tradiciones». El tratado entra en vigor el 1 de noviembre de 1993 y ya en su Preámbulo aparecen el respeto de la diversidad lingüística y el respeto de la persona y la apertura a otras culturas como valores fundamentales. El preámbulo hace referencia a la inspiración «en la herencia cultural, religiosa y humanista de Europa» y confirma «su adhesión a los principios de libertad, democracia y respeto de los derechos humanos»⁵⁰. Más referencias a los temas del respeto de la diversidad cultural aparecen en el artículo 2: «la Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres» y en el artículo 3 en su punto 1 «la Unión tiene como finalidad promover la paz, sus valores y el bienestar de sus pueblos» y 3 «la Unión respetará la riqueza de su diversidad cultural y lingüística»⁵¹. En el apartado 3 en el artículo 126 punto 1 se afirma que «la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando la acción de estos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística».

⁵⁰ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>, Pierre Hériard.

⁵¹ Se hace referencia a la versión consolidada del Tratado de la Unión Europea.

El punto 2 del mismo artículo propone una serie de acciones de la Comunidad relacionadas con el tema lingüístico como por ejemplo «desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, promover la cooperación entre el profesorado, incrementar los intercambios y en su punto 3 se pone como objetivo «favorecer la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa». En el artículo 165, apartado 2, del TFUE, se hace hincapié en que «la acción de la Unión se encaminará a [...] desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros» en el pleno respeto de su diversidad cultural y lingüística (artículo 165, apartado 1, del TFUE).

El Consejo de Europa promulga en 1992 (pero con actuación efectiva solo en 1998) la Carta Europea para las lenguas regionales o minoritarias «subrayando el valor de lo intercultural y del plurilingüismo y considerando que la protección y el fomento de las lenguas regionales o minoritarias no deberían hacerse en detrimento de las lenguas oficiales y de la necesidad de aprenderlas» consciente del hecho de que la protección y el fomento de las lenguas regionales o minoritarias en los distintos países y regiones de Europa representan una contribución importante a la construcción de una Europa basada en los principios de la democracia y de la diversidad cultural.

En el artículo 1 de la Carta se definen las lenguas regionales o minoritarias o sea «habladas tradicionalmente en un territorio de un Estado por nacionales de ese Estado que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población del Estado, y diferentes de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado» sin incluir «dialectos de la(s) lengua(s) oficial(es) del Estado ni las lenguas de los inmigrantes».

Las lenguas regionales o minoritarias, son reconocidas «como expresión de la riqueza cultural y se respeta el área geográfica de cada lengua regional o minoritaria, actuando de tal suerte que las divisiones administrativas ya existentes o nuevas no sean un obstáculo para el fomento de dicha lengua regional o minoritaria». En el mismo artículo se fomentan las lenguas regionales o minoritarias, «con el fin de salvaguardarlas empleándolas de forma oral y escrita en la vida pública y en la vida privada». Además, el documento tiene el objetivo «de proveer formas y medios adecuados para la enseñanza y el estudio de las

lenguas regionales o minoritarias en todos los niveles apropiados» y también «medios que permitan aprender una lengua regional o minoritaria a los no hablantes que residan en el área en que se emplea dicha lengua, si así lo desean».

El documento indica una serie de medidas para facilitar el empleo de estos idiomas en la vida pública (en particular en la enseñanza, en la justicia, en la administración, en la burocracia, en los medios de comunicación, en las actividades culturales, en la vida económica y social).

En particular el punto 3 del artículo 7 subraya que «las partes se comprometen a fomentar, por medio de medidas apropiadas, la comprensión mutua entre todos los grupos lingüísticos del país, actuando concretamente de suerte que el respeto, la comprensión y la tolerancia hacia las lenguas regionales o minoritarias figuren entre los objetivos de la educación y de la formación impartida en el país, y estimulando a los medios de comunicación social a perseguir el mismo objetivo».

3.1.6.2. La Resolución del Consejo de 1995, el Libro blanco y la revisión de la Carta social europea

Haciendo referencia a la Resolución de 1976, esta Resolución del Consejo del 31 de marzo de 1995, considerando el pluralismo lingüístico como «uno de los envites fundamentales de la educación» tiene como objetivo «suministrar las bases de una reflexión sobre los medios propios de que disponen los sistemas educativos para proseguir la construcción de una Europa sin fronteras interiores y hacer que los pueblos de la Unión se comprendan mejor entre sí». El Consejo considera además necesario promover una enseñanza de calidad para desarrollar competencias comunicativas eficaces y garantizar una amplia difusión de las lenguas y de las culturas de todos los Estados miembros.

La recomendación está dividida en tres partes: el aprendizaje de las lenguas, las medidas relativas a los profesores, la evaluación de las competencias del alumnado. El aprendizaje de las lenguas se puede conseguir a través de la movilidad virtual o física, la promoción de métodos innovadores desde la escuela hasta la universidad, la enseñanza precoz, la promoción de enseñanzas extranjeras en la formación técnica y profesional, la promoción de la enseñanza a los adultos. En conclusión, esta Recomendación fomenta la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas

educativos de la Unión Europea y considera que el alumnado debería tener, como norma general, la posibilidad de aprender dos lenguas de la Unión distintas de las lenguas maternas.

En 1995, la Comisión Europea presenta el Libro Blanco sobre la educación y formación, enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva que quiere proponer orientaciones de acción en los ámbitos de la educación y la formación (Comisión Europea, 1995).

La presentación del Libro Blanco fue recordada en las conclusiones del Consejo Europeo de Cannes que subrayó que «deben reforzarse las políticas de formación y aprendizaje, elementos fundamentales para la mejora del empleo y la competitividad, y en especial la formación continua».

El Libro Blanco, tras una descripción de los retos y un análisis de las evoluciones que deben preverse, distingue, respetando el principio de subsidiariedad, acciones que deben realizarse a nivel de los Estados miembros y medidas de apoyo que deben aplicarse a nivel comunitario. Entre las medidas a aplicar desde 1996 en el ámbito europeo, las principales iniciativas tienen por finalidad: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias, conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación.

En el documento no aparece nunca la palabra intercultura o intercultural, sino se afirma que «un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda la realización del gran mercado interior sin fronteras. Esta capacidad lingüística debe completarse con la facultad de adaptarse a medios de trabajo y de vida marcados por culturas diferentes».

Entonces las lenguas resultan una herramienta necesaria para conocer, interpretar y vivir el mundo multicultural, que ya en los años 90 se está formando.

El documento añade que «los idiomas constituyen también un eslabón necesario para el conocimiento de los demás». Aquí hay que entender el término conocimiento como el *savoir* o sea «sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito o implícito de una cultura desde la perspectiva de un nativo más que desde la académica»⁵².

⁵² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios03.htm

La carta afirma, además, que «saber idiomas contribuye a reforzar el sentimiento de pertenencia a Europa, con su riqueza y su diversidad cultural y la comprensión entre los ciudadanos europeos».

La carta subraya que «el multilingüismo es un elemento tan constitutivo de la identidad y de la ciudadanía europeas como de la sociedad cognitiva» y que, por esto, el aprendizaje de las lenguas tiene otro alcance o sea que «el contacto con otra lengua no sólo es compatible con el control de la lengua materna, sino que incluso la favorece. El niño se hace más despierto y ágil intelectualmente» y que «por supuesto, se enriquece el entorno cultural». El documento fomenta la enseñanza de una lengua extranjera (de la UE, por supuesto) ya desde la edad preescolar, y tal enseñanza resulta indispensable en la primaria, así como la enseñanza de la segunda lengua extranjera comunitaria comience en la secundaria. Otra propuesta del documento es actuar como en las «escuelas europeas» o sea convertir el primer idioma extranjero aprendido en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria. El objetivo final es, de hecho, que, al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos hablen dos lenguas extranjeras comunitarias.

También la formación profesional, inicial y continua, debe entrelazarse con el aprendizaje de las lenguas porque «tiene un alcance doble para la vida activa, puesto que es un elemento importante de cultura general y, al mismo tiempo, un activo para el acceso al empleo, dentro del país de origen o gracias a la movilidad que permite dentro de la Unión». En el documento aparece evidente la voluntad de la Comunidad europea de monitorear lo más posible la cualidad de la enseñanza lingüística en los diferentes países miembros porque los sistemas de evaluación recibirán «apoyo comunitario [...] y garantía de la calidad de los métodos y del material de aprendizaje de las lenguas comunitarias».

La Carta social europea, elaborada por el Consejo de Europa y firmada en Turín el 18 de octubre de 1961 para «garantizar a sus pueblos los derechos sociales especificados en esos instrumentos con objeto de mejorar su nivel de vida y de promover su bienestar social», fue revisada el 3 de mayo de 1996 para garantizar los viejos derechos y añadir nuevos derechos teniendo en cuenta los cambios sociales fundamentales que se han producido.

En el artículo 19, en sus puntos 11 y 12, los estados miembros se comprometen «a promover y facilitar la enseñanza de la lengua nacional del Estado de acogida o, en caso de existir varias, de una de ellas a los trabajadores migrantes y a los miembros de su familia»

y «a promover y facilitar, en tanto que sea posible, la enseñanza de la lengua materna del trabajador migrante a los hijos de este».

Este documento declara, como ya en los años 70, que la Comunidad Europea reconoce la presencia de grupos lingüísticos no europeos en los estados miembros pero esta situación pertenece, aún más, a una de las problemáticas sociales que hay que resolver. La Comunidad Europea, entonces, sigue sin aplicar y proponer políticas culturales y educativas con el objetivo del multilingüismo y del plurilingüismo.

3.1.6.3. El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER)

En 1996 el Consejo de Europa promulga el MCER (su versión definitiva es de 2001 y el volumen complementario actualizado del 2020 y traducido al castellano en 2021⁵³), que es un documento de referencia que funciona como base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones, curriculares, exámenes y, en general, para la enseñanza, la evaluación, el aprendizaje de las lenguas en toda Europa.

El texto del documento es conocido sobre todo por la introducción de los niveles de referencia del aprendizaje lingüístico (hoy utilizados también a nivel extra-europeo para describir las competencias) y aclara lo que tienen que aprender a hacer el alumnado de lenguas con el objeto de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

Lo que quiero hacer en este párrafo no es presentar el documento de forma completa y exhaustiva sino subrayar la importancia que el Consejo de Europa atribuye al plurilingüismo, al multilingüismo y al multiculturalismo.

El MCER es una herramienta operativa con un enfoque orientado a la acción, es un documento descriptivo y no prescriptivo⁵⁴, es integrador (especifica conocimientos, destrezas y usos de la lengua), transparente, flexible, abierto y dinámico. Sus objetivos son

⁵³ De su última versión definitiva me ocuparé luego.

⁵⁴ http://www.ipssarfalconegiarre.it/Repository/ipssarfalconegiarre/Upload/2015/id_647/Quadro_Comune_Europeo_-_Lopriore.pdf

múltiples: ofrecer un modelo común para la programación y un cauce de diálogo para los profesionales de la enseñanza de lenguas, eliminar las diferencias de los distintos sistemas educativos europeos, fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo, comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El MCER sigue el trabajo del Proyecto lenguas modernas, pero con una diferencia fundamental: mientras el Proyecto se dirigía a expertos de lingüística, el MCER es para todos y no solo para el profesorado y para los autores de materiales didácticos porque en el MCER «il problema della formazione plurilingue dei giovani cittadini europei viene allargato, divenendo un problema politico e sociale» (Balboni, 2006: 25). Además, mientras en el Proyecto lenguas modernas «la conoscenza di una cultura ‘altra’ [...] assolve una funzione meramente strumentale di garanzia dell’efficacia comunicativa», en el MCER «diventa una fonte di crescita dell’identità personale, per cui l’alterità di tutte le lingue/culture, anche minoritarie, va salvaguardata e sviluppata» (Mazzotta, 2006: 14-15).

El primer capítulo dedica una larga reflexión al concepto de plurilingüismo subrayando su importancia en el Consejo de Europa y marcando la diferencia con el multilingüismo.

Más allá se propone una innovadora definición de multilingüismo considerándolo como «el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. [...] El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan». Europa, entonces, apuesta no a favor del multilingüismo (como dominio de varios idiomas) sino por el plurilingüismo, lo que añade la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua. Esto supone que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que al alumnado se le debe conceder la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.

Otra novedad fundamental es el concepto de comunicación intercultural en las que todas las competencias complejas y compuestas interaccionan entre ellas: el MCER indica que «el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros

países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, [...] las competencias existenciales» contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural.

Según esta perspectiva, el objetivo de la educación lingüística no es el simple dominio de dos o más idiomas, sino el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que todas las habilidades lingüísticas y comunicativas de un individuo interaccionan entre ellas.

El MCER en el capítulo 4 se expresa en relación con la competencia en lengua materna de un individuo: «hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el/la estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. La competencia lingüística y la cultural se modifica mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales». Con estas palabras, el documento fomenta el conocimiento de la lengua materna y explica como L1 y L2 no constituyen dos universos distintos, sino que permiten un cambio positivo en el individuo que se convierte en plurilingüe y adquiere competencias interculturales. Un individuo plurilingüe y con competencias interculturales es una persona más abierta, rica y compleja.

El documento hace referencia al preámbulo de la Recomendación R (82)18 de la Comisión de los ministros del Consejo de Europa o sea considera la rica y variada diversidad lingüística y cultural de Europa como un preciso recurso común que hay que proteger y desarrollar y que solo a través del conocimiento de las lenguas modernas europeas se podrán favorecer la interacción y la cooperación entre ciudadanos europeos, superando prejuicios y discriminaciones.

Por último, el MCER hace referencia al preámbulo a la R (98) 6 y reafirma los objetivos políticos de sus acciones en el ámbito de las lenguas modernas entre otros: propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz; mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo

de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas; satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los Europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

3.1.7. A partir de los años 2000

El MCER representa, como he subrayado en los precedentes párrafos, un verdadero cambio de perspectiva: una educación intercultural y plurilingüe (considerando el nuevo enfoque del documento) es necesaria. La UE se propone diferentes objetivos conectados con esta nueva perspectiva, los principales son: garantizar el acceso a las normativas en su propia lengua materna, fomentar una economía multilingüe, promover la diversidad lingüística en la sociedad.

El caso de la UE, de hecho, es peculiar y no tiene precedentes en Estados multilingües, ya que es la única organización en la que todas las lenguas tienen la misma importancia: todos los documentos están traducidos en todas las lenguas de la UE, todo ciudadano de la UE tiene derecho a utilizar cualquiera de las 24 lenguas oficiales para dirigirse a las instituciones de la UE, y estas tienen la obligación de contestar en la misma lengua. Estos principios se reflejan en la Carta de los Derechos fundamentales de la UE. La legislación y otros textos legales de la UE se publican en todas las lenguas oficiales salvo el irlandés (por motivos de recursos), las reuniones del Consejo Europeo y del Consejo de la Unión Europea se interpretan a todas las lenguas oficiales, los diputados del Parlamento Europeo tienen derecho a expresarse en una de las lenguas oficiales cuando se dirigen al Parlamento⁵⁵. El objetivo de la política de la UE enfocada en el multilingüismo tiene tres objetivos: comunicar con los ciudadanos en su propia lengua, proteger la rica diversidad lingüística de Europa, fomentar el aprendizaje de lenguas en Europa.

Además, el Parlamento Europeo sigue afirmando la importancia del respeto de la diversidad en todos los países miembros y la creación de un diálogo intercultural en toda Europa y, por esto, la UE se involucra a promover la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas y a facilitar los intercambios y la movilidad de todos los ciudadanos. Algunas de

⁵⁵ https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es.

las razones del apoyo a la enseñanza de los idiomas son la comunicación entre personas de culturas diferentes, el impulso a la industria lingüística, los intercambios de trabajo y de comercio en toda Europa.

En los párrafos siguientes se presentan de manera distinta algunas intervenciones normativas que, a partir del 2000, se conectan con esta política multilingüe y con la educación de los menores migrantes y algunas reflexiones más específicas sobre el tema de la política intercultural de la UE y del Consejo de Europa (Libro Blanco y AEDI).

3.1.8. La educación intercultural de la Unión Europea: diferentes enfoques

Los países de la Unión Europea han tenido que enfrentarse al creciente aumento del número de alumnado extranjero en los sistemas escolares de cada orden y grado: tanto los países con precedente experiencia en el sector de la migración, como los de recién tradición siguen buscando medidas que favorezcan la integración escolar del alumnado convirtiendo los sistemas de educación en modelos interculturales. Es posible afirmar que entre el fenómeno migratorio y el paradigma intercultural existe una especie de «relación originaria»⁵⁶ (Susi, 2008:31-32) que se ha modificado y que ha evolucionado en el tiempo, cruzando etapas de diferente tamaño y con grados de adaptaciones culturales diversas. (Dassori, 2000:218).

Cuando se hace referencia al fomento del diálogo intercultural y a las políticas de integración en los Países europeos, hay que considerar las diferentes líneas políticas adoptadas por los gobiernos en termino de migración: las medidas de cada gobierno varían según factores estructurales (la heterogeneidad de la población), históricos (presencia o menos de un pasado colonial) y políticos (ciudadanía fondada en el *ius soli* o *ius sanguinis*). Ya que existen varias interpretaciones en la aplicación del paradigma intercultural, de la misma forma se pueden individuar estrategias diferentes de los Estados miembros de la UE para enfrentar los posibles enfoques de integración.

Sin considerar las raras formas de separación entre los ciudadanos migrantes y la sociedad de acogida (definida como segregación cultural), hoy en día se pueden considerar tres posibles tendencias (Favaro, 2011: 37-39):

⁵⁶ «legame originario» en el texto italiano.

- la integración asimiladora (o asimilación), practicada sobre todo en Francia (pero también en República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Grecia) que conlleva un proceso unilateral de adaptación donde los migrantes renuncian a su patrimonio lingüístico y cultural para mezclarse con el grupo mayoritario. Esta medida aísla las diferencias culturales en la dimensión privada y armoniza la sociedad en una sola cultura de referencia (ERICarts, 2008:103),
- la integración multicultural (o multiculturalismo), adoptada en particular por el Reino Unido y los Países Bajos que reconoce el desarrollo de las comunidades étnicas y de las minorías en las sociedades de acogida y que valora las diferencias culturales, religiosas y lingüísticas,
- la integración intercultural (modelo del diálogo intercultural) que prevé una adaptación mutua entre los extranjeros y los autóctonos. Este enfoque, presente en Italia y en España, intenta juntar los aspectos mejores de los modelos precedentes, proponiendo un enfoque de comprensión y respeto para que los individuos aprendan los unos de los otros, se encuentren y cuenten sus historias y sus culturas. Lo cuenta bien Graziella Favaro cuando afirma que se trata de «una contaminazione reciproca, di una stratificazione, di un processo di scambio di storie e di culture» (Favaro, 2011:38).

El primer enfoque (el asimilador) ha sido considerablemente criticado y considerado poco idóneo para conseguir la integración porque presupone la superioridad de una cultura frente a las demás y porque subraya el aspecto unívoco del contexto social. A este propósito Zagrebelsky escribe que «la asimilación es una versión leve de racismo cultural» en un artículo del periodico italiano *Repubblica* del 25 de noviembre de 2016: «l'assimilazionismo è una versione mite di razzismo culturale che giustifica la pretesa di fagocitare culture recessive e così di cancellarle dalla faccia della terra o, al più, di lasciarle sopravvivere come folklore»⁵⁷.

También el modelo multicultural ha sido gravemente criticado porque se concentra demasiado en las diferencias culturales, limita el mecanismo de integración, el intercambio y el diálogo constructivo.

⁵⁷ «La sfida multiculturale alla società occidentale».

El tercer enfoque es el más esperable porque une la inclusión y la pluralidad gracias a los principios de interacción y de diálogo.

Sin embargo, estos enfoques no logran describir la complejidad del fenómeno de integración y de construcción de la identidad: a menudo en la literatura científica los conceptos de «asimilación», «multiculturalismo» e «integración» han sido considerados sinónimos cuando, en realidad, los diferentes estados europeos cambian el matiz de estas palabras según el contexto y las exigencias políticas, sociales, económicas, culturales presentes (ERICarts, 2008:104).

Los Gobiernos de la Unión Europea tendrían que elaborar una estrategia política integrada (a nivel comunitario, local y nacional) para proponer, antes de todo en la educación escolar, un modelo intercultural rechazando el enfoque de asimilación o el multiculturalismo (Susi, 2008:36).

La Comisión Europea tiene la importante tarea de favorecer la cooperación entre los Países miembros en esta dirección, averiguando la implementación de las Directivas de referencia contenidas en la normativa europea (como por ejemplo la normativa 77/486 que hace referencia a la formación escolar de las hijas y de los hijos de los trabajadores migrantes).

Esta normativa ha sido un primer intento pedagógico de educación intercultural previendo la creación de pares oportunidades en la instrucción y favoreciendo el aprendizaje de la lengua en el país de acogida. De hecho, es a partir de esta normativa que fueron elaborados los programas europeos de los años siguientes, después de la entrada en vigor del Tratado de Ámsterdam (Eurydice, 2004:3).

Las nuevas competencias de la Unión Europea en tema de migración/integración se pueden conectar a las conclusiones del Consejo europeo de Lisboa de 2000 en el que la Unión Europea se ha puesto como objetivo el de «mayor cohesión social» (Consejo Europeo, 2000: punto 5) y a la Directiva 2000/43/CE del Consejo con referencia a los hijos de nacionales de terceros países que llegan a territorio de la UE, así como de las minorías étnicas ya establecidas. La Directiva constituye un marco legal para luchar contra la discriminación de origen racial o étnica en distintas áreas, tales como la educación. No obstante, el principio de no discriminación no se extiende a las diferencias de trato basadas en la nacionalidad, ni menoscaba las disposiciones que regulan la entrada y residencia de los nacionales de terceros países ni el trato derivado de su situación jurídica.

La UE da un gran paso adelante con la Decisión 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas de 2001. Los cinco objetivos del Año Europeo son: aumentar la conciencia sobre la riqueza de la diversidad lingüística y sobre el valor que representa en términos de civilización y cultura, fomentar el plurilingüismo, promover al aprendizaje de idiomas (para favorecer la comprensión intercultural, la comunicación entre ciudadanos, ampliar las oportunidades profesionales, mejorar la competitividad de la economía europea), impulsar el aprendizaje permanente de idiomas y de adquisición de competencias lingüísticas, recoger y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Una de las acciones propuestas por el Parlamento Europeo y el Consejo es, de hecho, instituir el Año Europeo de las lenguas⁵⁸, cuyos objetivos principales son una mayor sensibilización por lo que respecta a la riqueza de la diversidad lingüística en la Unión Europea, el conocimiento de las ventajas que ofrece la adquisición de competencias en varias lenguas en cuanto elemento clave para la evolución personal y la comprensión intercultural, el fomento del aprendizaje de lenguas y materias afines a lo largo de toda la vida por parte de todas las personas que residen legalmente en los Estados miembros con independencia de su edad, origen o nivel de estudios, y la difusión de informaciones relativas a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas.

Los Consejos Europeos de Tampere, de Sevilla y de Tesalónica subrayan la importancia del derecho a la educación y del acceso a la escolarización para todos y fomentan «una estrategia inclusiva para los hijos de migrantes que se concretiza en los mismos derechos de acceso al sistema escolar».

En particular en las conclusiones del Consejo Europeo de Tampere (15-16 de octubre de 1999) se conceden al alumnado migrante los mismos derechos que disfrutaban los ciudadanos del Estado de residencia, incluido el derecho a la educación y se aplica el principio de no discriminación en relación a los ciudadanos del Estado de residencia, en las Conclusiones del Consejo Europeo de Sevilla (21-22 de junio de 2002) se ratifica el compromiso de llevar a cabo una política de integración para los inmigrantes legalmente establecidos y en las Conclusiones del Consejo Europeo de Tesalónica (19-22 de junio de 2003) se ratifica la necesidad de elaborar una política global sobre la integración de los

⁵⁸ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11044&from=ES>

inmigrantes legales, con el objetivo de concederles unos derechos y deberes equiparables a los de los ciudadanos de la UE y que cubra distintas áreas, como por ejemplo la educación. Uno de los programas que ha fomentado la educación de los migrantes ha sido el programa Comenius (Acción 2)⁵⁹ que tiene el objetivo de promover la cooperación transnacional entre los institutos, poner al día las competencias del profesorado, apoyar un enfoque intercultural en la enseñanza, potenciar las competencias de los sistemas escolares europeos.

A partir del año 2003, la normativa europea garantiza a los hijos de padres migrantes y a los hijos de personas pidiendo asilo político⁶⁰ la igualdad en la educación y la posibilidad de conseguir becas (Eurydice, 2004:13).

Los estados tienen que comprometerse también fomentando nuevas herramientas de integración para superar las dificultades lingüísticas y sociales del alumnado migrante (en particular en las fases iniciales). De hecho, el programa ET2020⁶¹ es un programa estratégico de cooperación europea en tema de instrucción y formación que promueve el aprendizaje de buenas prácticas a través de «una metodología de coordinación abierta».

Sin embargo, la Comisión europea no tiene solo que financiar Proyectos y programas de educación sino prever un sistema de supervisión de las políticas de integración adoptadas por los Estados miembros. A partir de 2003, la Comisión europea redacta un informe anual de las políticas de inmigración y de integración en Europa que colecta una serie de informaciones y de datos relativos al impacto de los flujos migratorios en el territorio europeo y a las capacidades de los Estados miembros de enfrentar estos impactos.

La primera investigación, realizada por Eurydice en 2004 y financiada por la Comisión Europea, marca las primeras diferencias entre los sistemas escolares enfrentando las disposiciones nacionales e internacionales en tema de inmigración/ integración; de hecho, aunque las políticas educativas de todos los países de la Unión Europea elijan un enfoque

⁵⁹ El programa Comenius forma parte del *Life Long Learning* http://www.programmallp.it/llp_home.php?id_cnt=1.

⁶⁰ Todos los niños en edad de educación obligatoria tienen los mismos derechos independientemente de su estatus jurídico en el territorio de estancia.

⁶¹ El programa *Istrucion y formación 2020* (ET2020) es un Proyecto estratégico para la cooperación europea en el sector de la instrucción y de la formación. Este programa establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm

intercultural, el alcance de los objetivos específicos depende de la peculiaridad de cada contexto pedagógico. Dicha investigación, a la que ya he hecho referencia en las páginas anteriores, forma parte del proyecto de este network que apoya la cooperación europea con el objetivo del *lifelong learning*, proporcionando informaciones de las políticas educativas de 38 países y elaborando investigaciones sobre temas comunes a todos los sistemas educativos europeos.

Después de haber analizado atentamente los programas educativos de los estados europeos, se pueden individuar tres tipos de enfoques interculturales:

- el aprendizaje de la diversidad cultural para evitar formas de racismo y fomentar el respeto y la tolerancia,
- la dimensión europea para profundizar los conocimientos de las tradiciones culturales y la historia del proceso europeo de integración y para transmitir un sentido de identidad común,
- el enfoque internacional para ampliar el panorama de las problemáticas sociales, históricas y económicas de la historia de las migraciones (Eurydice, 2004: 60-61)

En la mayoría de los países de la UE, el enfoque intercultural forma parte de los *curricula* nacionales y/o de otros papeles oficiales relacionados con la educación⁶² (el enfoque aparece, por ejemplo, en las competencias desarrolladas de forma transversal en las diferentes asignaturas como historia, lenguas extranjeras, geografía, música).

Según la encuesta Eurydice, poco más de un tercio de los Países de la UE, incluye el enfoque intercultural también en los cursos de educación cívica, de política, de sociología para conectar los temas interculturales con la educación a la ciudadanía; en cambio, casi la mitad de los Países miembros fomenta la intercultura también en actividades de la vida escolar como fiestas lúdicas y artísticas que involucran las familias y los representantes de las comunidades extranjeras.

Este tipo de actividades son apoyadas por las autoridades educativas centrales en países como Bélgica, Dinamarca, República Checa, Finlandia, España, Portugal, Alemania, Reino Unido y Rumania. En otros países, como Irlanda y Países Bajos, los institutos organizan actividades interculturales de manera autónoma (Eurydice, 2004) y en países como Suecia

⁶² En Italia, en los Países Bajos y en Luxemburgo, por ejemplo, el enfoque intercultural aparece solo en documentos oficiales como por ejemplo circulares ministeriales, decretos, manuales escolares (Eurydice, 2004:61).

y Finlandia, el enfoque intercultural en la educación escolar es considerado como un tema general capaz de influenciar toda la cultura escolar que hay de entenderse como «el conjunto de valores de las relaciones interpersonales entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado y entre los docentes» (Eurydice, 2004:64).

Las realizaciones de los programas interculturales dependen de la presencia de profesorado dotado de competencias interculturales: la manera de formación del profesorado y el apoyo que ellos reciben son de importancia fundamental en el desafío de una perspectiva intercultural. De hecho, todos los países de la UE subrayan la importancia de una formación docente en los temas de la inmigración y del diálogo intercultural.

Los Institutos que se ocupan de formar el profesorado en temas de diversidad cultural proponen tres áreas de acción (apoyo al alumnado con cursos de lengua (que se adaptan a las exigencias del alumnado);

- aprendizaje de la lengua materna y de la cultura de origen del alumnado migrante,
- difusión del enfoque intercultural para todo el alumnado (Eurydice, 2004:73)

Sin embargo, la Comisión de la mejora de la formación del profesorado (2007) y la resolución del Parlamento Europeo (2008) han subrayado que la adquisición de competencias complejas requiere una formación muy profunda y concreta y que hay mucho trabajo que hacer para permitir al profesorado de trabajar en este tipo de ambientes multiculturales y de potenciar su falta de competencias.

Algunos países de la UE prefieren invertir recursos en cursos para profesorado de enseñanza de segunda lengua, otros en cursos de lenguas extranjeras⁶³ o en la creación de materiales didácticos con contenidos interculturales; en cambio otros países optan para garantizar servicios específicos en cada instituto invirtiendo menos en la formación particular del profesorado (Eurydice, 2004).

Es obvio que a menudo el éxito de la integración está directamente relacionado con los recursos de cada país y con el interés por el tema. Los países encuentran enormes dificultades en la realización de este proceso: por ejemplo, transformar la diversidad cultural en una ventaja para todos (alumnado, profesorado, familias) y controlar la calidad

⁶³ Para que el profesorado pueda comunicar con el alumnado que proviene de un contexto migratorio.

de los resultados obtenidos tanto en la definición de los *curricula* cuanto en la formación específica del profesorado.

La evaluación es una práctica extendida en Europa por lo que concierne el tema de la dispersión escolar en cambio poco se hace relacionado con el tema del apoyo a alumnado migrante o con el enfoque intercultural, de hecho, es necesaria una cooperación más activa entre las Instituciones europeas, los Países de la UE y los otros Estados para poner en marcha prácticas interculturales compartidas.

Esta idea comunitaria empieza a consolidarse y a formarse de forma más concreta en el Libro Verde de la Comisión de 2008 *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Este documento es estratégico y fundamental en tema de integración escolar de alumnado extranjero. De hecho, el Libro Verde reflexiona, de manera puntual, las mejores estrategias educativas para enfrentar el reto de la educación intercultural.

El primer tema que plantea el Libro Verde hace referencia a un amplio debate o sea a una cuestión de términos para considerar la inmigración como un concepto amplio y abierto que contrasta con su uso en algunos textos de la UE sobre política de inmigración⁶⁴. En el Libro Verde, los términos «niños de origen inmigrante», «hijos de inmigrantes» y «alumnos inmigrantes» harán referencia a «los hijos de todas las personas que vivan en un país de la UE en el que no nacieron, con independencia de que sean nacionales de un tercer país o ciudadanos de otro Estado miembro de la UE, o hayan adquirido posteriormente la nacionalidad del Estado miembro de acogida» (Libro Verde, 2008:2).

El Libre Verde incluye a los ciudadanos de la UE que residen en otro Estado miembro, al entender que es probable que los problemas educativos específicos abordados en el texto se apliquen a muchos de ellos. Este planteamiento refleja también el hecho de que las fuentes de datos en las que se basa ampliamente el Libro Verde (PIRLS y PISA) no hacen

⁶⁴ El fenómeno de las diferencias en los niveles de estudios alcanzados y los factores subyacentes pueden aplicarse también a las generaciones siguientes (se hayan o no naturalizado), en particular cuando existe una segregación respecto a la comunidad mayoritaria del Estado miembro de acogida. Por último, el texto no hace referencia a los grupos de ciudadanos de la UE de distinta etnicidad o identidad cultural que no son inmigrantes y que también tienen una gran tendencia a la exclusión (como los gitanos). No obstante, muchos aspectos del análisis y de la serie de retos educativos descritos en este documento se aplicarían también a ellos.

distinción entre los países de origen de las personas, a saber, los países de la UE o terceros países⁶⁵.

Debido a la elevada movilidad interna observada en la UE a raíz de las dos últimas ampliaciones, los colegios de algunos Estados miembros⁶⁶ registran un repentino y acentuado aumento de estos niños⁶⁷.

Este incremento migratorio abre un dúplice escenario en el proceso intercultural:

- el contexto instituto/aula, en el que hay que considerar nuevas perspectivas interculturales intentando proponer diferentes competencias pedagógicas y herramientas específicas para relacionar los padres y las comunidades migrantes,
- el nivel del sistema de educación que tiene que proponer iguales oportunidades evitando inclinaciones discriminatorias de tipo socioeconómico, étnico o cultural.

El Libro Verde indica de forma muy clara el papel que tiene que tener la educación en este nuevo contexto escolar multicultural: «los colegios deben adaptarse a su presencia e integrar sus necesidades particulares en el objetivo tradicional de ofrecer una educación equitativa y de alta calidad. La educación es clave en la preparación de este alumnado para que se convierta en ciudadanía integrada, realizada y productiva del país de acogida. Los colegios deben desempeñar un papel destacado en la creación de una sociedad inclusiva, puesto que representan la principal oportunidad para los jóvenes de las comunidades inmigrantes y de acogida de conocerse y respetarse mutuamente. La inmigración puede ser una experiencia educativa enriquecedora para todos: la diversidad lingüística y cultural puede aportar fabulosos recursos a los colegios. Puede ayudar a profundizar y reforzar las pedagogías, las capacidades y los propios conocimientos» (Libro Verde, 2008:3).

⁶⁵ El Programa para la evaluación internacional de los estudiantes (PISA) es una evaluación trienal a escala mundial de las aptitudes escolares de los alumnos de quince años, cuya realización coordina la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

⁶⁶ La referencia es a una UE de 15 Países en esa época.

⁶⁷ Haciendo referencia a los países de esta investigación: «en algunos países, como Irlanda, España e Italia, el porcentaje de alumnos escolares nacidos en otro país se ha multiplicado por tres o cuatro desde 2000» (Libro Verde, 2008: 2), en Madrid, la proporción de alumnos inmigrantes se ha multiplicado por diez desde 1991.

Los estados tienen que garantizar una educación equitativa y de calidad para todos, teniendo en cuenta todas las necesidades del alumnado. La incapacidad de los sistemas escolares de lograr este reto puede llevar al aumento de las divisiones sociales, segregación cultural, exclusión de comunidades y conflictos interétnicos la interrupción de la escolaridad o de las diferencias lingüísticas y culturales⁶⁸. El objetivo de estas políticas comunitarias es luchar contra estos riesgos, aunque la responsabilidad de la definición de las políticas educativas sigue siendo claramente de los Estados miembros. Sin embargo, estos problemas se generalizan cada vez más: el Consejo Europeo de 13 y 14 de marzo de 2008 invitó a los Estados miembros a «mejorar los niveles de aprendizaje de los educandos de origen inmigrante» y el informe conjunto de 2008 sobre la ejecución del Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010» hace hincapié en las desventajas educativas de la mayoría del alumnado migrante que necesita una atención adicional⁶⁹.

Un primer paso hacia estas políticas comunitarias de la UE fue la Directiva 77/486/CEE que disponía que los Estados miembros ofrecerían una enseñanza gratuita en su territorio, que incluyera, especialmente, la enseñanza de una lengua oficial del Estado miembro de acogida y promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen, en cooperación con el Estado miembro. El Libro Verde evoluciona y subraya como la Directiva no aborda una parte esencial del problema: la educación de los niños que son nacionales de terceros países⁷⁰.

⁶⁸ En un informe publicado en 1994, la Comisión destacaba ya los riesgos a que nos exponíamos sin una educación abierta y de calidad.

⁶⁹ Informe conjunto de 2008 del Consejo y la Comisión, «Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación».

⁷⁰ Los hijos de nacionales de terceros países tienen acceso a la educación sobre la base de la igualdad de trato respecto a los niños que son nacionales del Estado miembro de acogida si están sujetos a la Directiva 2003/9/CE del Consejo que permite el acceso al sistema educativo en unas condiciones similares a las que se aplican a los nacionales del Estado miembro, a la Directiva 2003/86/CE, sobre el derecho a la reagrupación familiar (DO L 251 de 3 de octubre de 2003, p. 12) y/o a la Directiva 2003/109/CE, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración (DO L 16 de 23 de enero de 2004, p. 44) que obliga los Estados miembros a facilitar a los menores el acceso al sistema educativo en unas condiciones similares a las establecidas para los nacionales, incluida la concesión de becas al estudio de acuerdo con la legislación nacional. No obstante, los Estados miembros pueden restringir el acceso al sistema educativo mediante la exigencia de pruebas que demuestren un adecuado dominio del idioma.

La investigación efectuada⁷¹ muestra que algunos de los factores de las desventajas educativas del alumnado migrante son la situación socioeconómica, la pérdida de valor y de conocimientos (en particular de una lengua nativa), el escaso dominio de la lengua del país de acogida, las bajas expectativas de las familias, la falta de modelos de conducta.

Sin embargo, el hecho que algunos países consigan reducir más que otros las diferencias entre el nivel educativo del alumnado migrante y el de sus compañeros del país de acogida subraya que existe un claro potencial de aprendizaje mutuo sobre los factores que conforman la desventaja educativa y las políticas que pueden ayudar a superarla (Libro Verde, 2008:10).

La investigación proporciona importantes resultados subrayando la relevancia del sistema escolar y del profesorado, de hecho: «incluso si los modelos migratorios son similares, los resultados del alumnado migrante de un mismo origen varían entre los países europeos (OCDE, 2006) lo que invita a pensar que importan las políticas y los planteamientos educativos. La estructura del sistema educativo y la forma en que los colegios y los profesores se relacionan con este alumnado pueden influir de manera significativa en el nivel educativo alcanzado» (Libro Verde, 2008:10).

La adopción de políticas adecuadas basadas en el diálogo y en el intercambio de experiencias puede ser la clave de diferencia en la creación de un grupo clase abierto e inclusivo: los sistemas más eficaces, según el Libro Verde, son los que consideran la equidad en el sistema escolar como una prioridad absoluta.

Las estrategias propuestas como posibles y recomendables en la experiencia escolar son:

- herramientas para aprender el idioma del país de acogida⁷² para mejorar los resultados escolares y poder comunicar con el profesorado y el resto del alumnado,

⁷¹ El Libro Verde se basa en extensas investigaciones y análisis documentales. Se han utilizado, para empezar, los trabajos de Eurydice y la OCDE sobre la educación del alumnado migrante y un amplio estudio de la literatura por parte del Foro Europeo de Estudios sobre la Migración de la Universidad de Bamberg. Los problemas se han debatido con el grupo de aprendizaje por pares sobre acceso e inclusión social, en el marco del Programa de Trabajo *Educación y Formación 2010*.

⁷² Todos los Estados Miembros hacen hincapié en el aprendizaje de la lengua de acogida como factor clave de la integración y han adoptado disposiciones específicas para facilitarlo, por ejemplo, con clases de lengua para el alumnado inmigrante recién llegado (a veces se ofrecen también al alumnado de origen inmigrante nacido en el país de acogida, que

- cursos de la lengua de origen para no olvidar la cultura de herencia⁷³,
- apoyo específico para compensar las desventajas educativas de tipo individual (en forma de cuotas o becas), destinadas a las familias o a los institutos (en forma de subvenciones),
- programas de ayudas educativas nacionales, por ejemplo, centros en los que los alumnos estudian y hacen sus deberes después de las clases normales,
- cooperaciones más amplias con organizaciones parentales e instituciones de la comunidad local, que también pueden incluir otras medidas, como la designación de mediadores escolares,
- tutorías y clases particulares para niños impartidas, por ejemplo, por estudiantes de la enseñanza superior,
- educación para adultos especialmente la formación lingüística, entre comunidades inmigrantes para contribuir a romper la transmisión intergeneracional de las desventajas señaladas, anteriormente y facilitar la comunicación entre los colegios y las familias,
- educación preescolar⁷⁴ centrada especialmente en el desarrollo lingüístico: este tipo de educación puede resultar particularmente útil en la preparación del alumnado migrante para su posterior escolaridad⁷⁵,

no domina todavía la lengua). Otras prácticas promueven el dominio del idioma lo antes posible, mediante la realización de pruebas lingüísticas tempranas para todos los niños, la formación lingüística preescolar y la preparación de los profesores dotándolos de las competencias necesarias para enseñar la lengua de acogida como segunda lengua.

⁷³ A veces en el marco de acuerdos bilaterales con otros Estados Miembros, contemplados en la Directiva 77/486/CEE²⁴. Las nuevas oportunidades de movilidad, el contacto con el país de origen a través de los medios de comunicación y de internet y el hermanamiento electrónico *e-twinning* entre colegios de los países de origen y de acogida aumentan las posibilidades de ese aprendizaje. Algunos datos indican que la mejora de la lengua de herencia puede resultar beneficiosa desde el punto de vista educativo. El dominio de la lengua de herencia es un factor importante del capital cultural y la confianza de los hijos de inmigrantes, y puede representar, además, un valor clave para su futura empleabilidad. Por otro lado, el posible retorno al país de origen puede resultar una opción deseable para algunas familias inmigrantes; la enseñanza en la lengua de herencia facilitará ese retorno.

⁷⁴ Comunicación de la Comisión *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* [COM(2006) 481 final], y las Conclusiones del Consejo de Educación de noviembre de 2007 sobre la educación y la formación como motor clave de la Estrategia de Lisboa.

⁷⁵ Por ejemplo, Spies, Büchel y Wagner (2003) observaron que la asistencia a guarderías en Alemania había mejorado considerablemente las posibilidades de que los niños de migrantes accedieran a colegios secundarios de nivel superior.

- estrategias de prevención para garantizar una educación integrada contra las tendencias a la segregación,
- normas de calidad que conlleven la aplicación de medidas que creen lazos con los padres, mejoren las infraestructuras, amplíen las actividades externas al plan de estudios y establezcan un espíritu de respeto (Spies, Büchel y Wagner, 2003:13),
- la formación y el desarrollo profesional del profesorado, de los jefes de estudio, de los directores de institutos,
- la enseñanza intercultural para establecer un respeto mutuo, comprender los efectos negativos de los prejuicios y los estereotipos y desarrollar la capacidad de aceptar puntos de vista diferentes⁷⁶.

Aunque las políticas educativas sean una responsabilidad nacional, la Comisión europea puede favorecer la colaboración y la difusión de buenas prácticas en este contexto. Un desafío de la Unión Europea es saber coordinar, de manera concreta, las políticas necesarias para una educación más inclusiva como establece el artículo 14 de la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea «toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria».

Los sistemas educativos europeos tienen que decidir cómo asegurar el concreto ejercicio de este derecho para todo el alumnado sin considerar su origen y su estado jurídico. Las conclusiones del Consejo del 26 de noviembre de 2009 de la instrucción del alumnado proveniente de un contexto migratorio (2009/C301/07) plantean algunas propuestas para conseguir este objetivo.

En primer lugar, habría que fomentar una formación específica en la gestión de la diversidad lingüística y cultural, potenciando las competencias interculturales de todo el personal que se ocupa de integración escolar de alumnado extranjero; en segundo lugar, sería oportuno examinar las metodologías de enseñanza, los programas de estudio y el material didáctico para concebir una perspectiva intercultural de diálogo y de encuentro. Finalmente, el proceso de integración puede acelerarse a través de cooperaciones con las comunidades locales, con las familias del alumnado en contexto migratorio y con las

⁷⁶ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en particular las competencias 6 (competencias sociales y cívicas) y 9 (consciencia cultural).

asociaciones de migrantes para que la escuela se convierta en una «comunidad de aprendizaje» (Consejo de la UE, 2009/C/301/07, Bruselas, 26 de noviembre de 2009).

Ya que los retos en tema de migración/integración resultan siempre más compartidos, es importante elaborar programas comunitarios como el Programa de aprendizaje permanente⁷⁷ y el Programa Juventud que apoyan Proyectos relacionados con la educación intercultural, integración escolar del alumnado migrante y la inclusión social de los jóvenes desfavorecidos. Además, la Política de Cohesión, por medio de los Fondos Estructurales, especialmente el FSE y el FEDER, tiene la capacidad de apoyar Proyectos y medidas a nivel nacional y regional.

Aunque, en el contexto real, permanezcan dificultades conectadas con el tema del diálogo intercultural y con la formación del profesorado, las estrategias de la Unión Europea siguen definiendo objetivos claros y comunes para favorecer enfoques inclusivos que favorezcan un aprendizaje personalizado y un apoyo individual y que mejoren la enseñanza en su conjunto.

3.1.8.1. El Plan de Acción, el Cuadro estratégico del multilingüismo y la Recomendación CRI (2007)

En 2003, la Comisión pública *el Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística* para promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística y para definir objetivos específicos y una serie de acciones que hay que poner en marcha entre 2004 y 2006.

Este Plan es la respuesta de la Comisión a dos documentos anteriores: la Resolución B5-0770, 0811, 0812, 0814 y 0815/2001 del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas del 13 de diciembre de 2001 y la Resolución del Consejo del 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las Lenguas 2001. La primera, exhorta a los Estados miembros, a la Comisión y al Consejo, «considerando que todas las lenguas europeas son iguales en cuanto a su valor y dignidad y

⁷⁷ En particular las acciones Comenius (enseñanza escolar), Leonardo da Vinci (formación profesional) y Grundtvig (educación para adultos).

que son parte integrante de la cultura y la civilización europeas», a garantizar la promoción de los idiomas europeos minoritarios y regionales y a «preservar la diversidad lingüística y fomentar el multilingüismo en la Unión con idéntico respeto para sus lenguas y sin menoscabo del principio de subsidiariedad». Además, la Resolución de 2001 reafirma que los Estados miembros y la Comisión deben tomar medidas «que permitan a todos los ciudadanos aprender lenguas para fines comunicativos, como base para mejorar el entendimiento mutuo y la tolerancia, la movilidad personal y el acceso a la información en una Europa multilingüe y multicultural» y subraya la importancia que tiene para Europa «garantizar el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida».

La Resolución de 2002 pone hincapié en las afirmaciones anteriores⁷⁸ (el mismo valor de todas las lenguas europeas, la consciencia de la diversidad lingüística y el fomento del aprendizaje de lenguas) y subraya la importancia del conocimiento de las lenguas para favorecer la cohesión europea y permitir una participación activa de la ciudadanía a la sociedad europea del conocimiento. Además, el documento invita a los Estados Miembros a «tomar las medidas que consideren adecuadas para ofrecer al alumnado la oportunidad de aprender dos lenguas o, cuando proceda, un número mayor, además de la lengua materna, y fomentar el aprendizaje de idiomas en general, en el contexto del aprendizaje permanente, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los destinatarios de estas medidas y la importancia de ofrecer un acceso equitativo a las posibilidades de formación» y subraya que «para fomentar la cooperación y la movilidad en Europa, la oferta de lenguas debe ser lo más diversificada posible». Estas recomendaciones aspiran a crear actitudes positivas frente a otras lenguas y culturas y a estimular, en los programas curriculares, capacidades de comunicación intercultural. Por último, esta Recomendación pretende facilitar la integración en el sistema educativo y en la sociedad en general de los hablantes de otras lenguas, entre otras cosas mediante medidas encaminadas a mejorar su conocimiento de la

⁷⁸ Hay que considerar esta Resolución como un acto político y que se refiere al Tratado de Maastricht de 1992 y a su artículo 126 (hoy 149). El Tratado no se aplica en la Declaración de Lisboa y, por esto, se reconsidera en el Tratado de Barcelona, pero sobre todo en la Resolución de 2001. El hecho que, en 2002, el Consejo de los Ministros de Instrucción invite a los Estados miembros a adoptar soluciones concretas para favorecer la diversidad lingüística y el aprendizaje de las lenguas e invite la Comisión a formular propuestas concretas en estos sectores, es una «dichiarazione di impotenza dei Ministri dell'Istruzione dei vari Paesi ad imporre ai loro rispettivi Governi una politica di sostegno delle lingue, per cui chiedono alla Commissione di intervenire dall'alto» (Balboni, 2007: 232-251).

lengua o lenguas oficiales de enseñanza, y a respetar la lengua y la cultura del país de origen.

El Plan de Acción, adoptado por la Comisión en el julio de 2003, es un cuadro de política lingüística muy complejo: asigna recursos económicos, establece herramientas de control y de evaluación (a partir de 2007) de los objetivos y prevé inversiones y multas (para no cumplir los objetivos) a partir de 2008. Por consiguiente, este Plan tiene una limitación temporal de tres años solo en su título (2004-2006) ya que «la sua efficacia ufficiale, non solo quella presumibile, è più estesa nel tempo» (Balboni, 2007:233).

El plan se abre con la declaración de Laeken «por fin, Europa está en camino de convertirse, sin derramamiento de sangre, en una gran familia. Una auténtica mutación [...] el continente de los valores humanistas [...] de la libertad, de la solidaridad y, sobre todo, de la diversidad, lo que implica el respeto de las lenguas, culturas y tradiciones de los demás» y se trata de la respuesta de la Comisión a este pedido. Este documento es la consecuencia de un largo diálogo realizado entre 2002 y 2003 entre las instituciones europeas, los ministros nacionales implicados y un vasto número de organizaciones de la sociedad civil (los resultados se pueden consultar en sitio de la UE, en la sección *Languages*).

Está dividido en dos partes principales (excluyendo la introducción que comprende el contexto del Plan): en la primera se establecen los principales objetivos políticos que deben realizarse («extensión de los beneficios del aprendizaje permanente de idiomas a todos los ciudadanos, mejora de la enseñanza de idiomas y creación de un entorno más favorable a las lenguas») mientras que la segunda contiene propuestas concretas para lograr mejoras tangibles a corto plazo.

Los tres temas principales de este complejo documento se refieren al *lifelong learning* para toda la ciudadanía (o sea a una formación lingüística permanente durante toda la vida), al desarrollo de la enseñanza de los idiomas y a la creación de un ambiente más favorable a las lenguas.

El objetivo para quien estudia una lengua «no es alcanzar la fluidez del hablante nativo, sino un nivel adecuado de lectura, comprensión oral, escritura y expresión oral en dos lenguas extranjeras, y adquirir aptitudes interculturales y la capacidad de aprender idiomas». Aparece la palabra «intercultural» relacionada con las aptitudes lingüísticas que hay que conseguir estudiando un idioma. Este término aparece tres veces más en el

documento: conectado a las competencias lingüísticas que el alumnado tiene que lograr, relacionado con el diálogo intercultural (como objetivo de sensibilización de cada ciudadano en una sociedad multilingüe y multicultural), al lado de aptitudes lingüísticas necesarias para que la ciudadanía sea eficaz en el mercado global.

El documento propone que la educación lingüística tenga que adoptar un «planteamiento lingüístico integrador y holístico que establezca vínculos adecuados entre la enseñanza de la lengua materna, de las lenguas extranjeras, de la lengua de enseñanza y de las lenguas de las comunidades de migrantes».

Además, se afirma que, para promover la diversidad lingüística, hay que fomentar en los institutos la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas posibles, incluidas las lenguas regionales, minoritarias y las lenguas de las comunidades migrantes. Esta promoción no tiene que limitarse a los institutos, sino que todos los ciudadanos tienen que poseer las posibilidades y las herramientas de aprendizaje de este abanico lingüístico.

Esta política lingüística puede ayudar «a desarrollar el conjunto de las capacidades comunicativas» y es necesaria para «abrirnos a los demás, y a sus culturas e ideas» en un momento en el que «los pueblos de Europa están construyendo una Unión a partir de múltiples y diversas naciones, comunidades, culturas y grupos lingüísticos» basada «en la aceptación mutua de pueblos con historias diferentes, pero con un futuro común».

Balboni (2007:25) sigue subrayando la importancia política del Plan y lo considera como complementario del MCER: «questo presenta uno strumento a cui far riferimento, abbastanza astratto e decontestualizzato, quello fornisce il contesto giuridico, economico, organizzativo attraverso il quale tale strumento può essere calato nella realtà effettiva dell'Unione e dei singoli Stati membri».

Al principio de los años 2000, en línea con los objetivos y los valores del Plan, entra en el lenguaje normativo la expresión «educación multilingüe» (que no es intercultural, todavía) que está presente en la Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración de los migrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267 INI).

Esta Resolución hace referencia a la del Consejo de 25 de noviembre de 2003 sobre «hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje abierto para prevenir y luchar contra el abandono de los estudios y el malestar de los jóvenes y favorecer su inclusión social» y a la comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones sobre inmigración, integración y empleo. En esta

Comunicación es interesante subrayar como la lengua sigue siendo herramienta fundamental en la completa inclusión en Proyectos educativos y de formación.

Este documento considera el aumento de los flujos migratorios a partir de los años 70 y subraya como este hecho haya puesto Europa frente a nuevos retos en cuanto a la identidad y haya situado las políticas de integración entre las prioridades de la Unión, de los Estados miembros y de las autoridades regionales y locales.

El eje central del documento son los centros educativos que tienen que promover buenas prácticas y que, en cada país, deben ser un papel de referencia en el fomento de la diversidad lingüística y cultural y en el apoyo del conocimiento mutuo de las comunidades migrantes y de los ciudadanos del país de acogida. Los centros tienen también la tarea de favorecer la integración lingüística de los hijos de migrantes (de segunda y tercera generación) que tienen que tener acceso a una enseñanza pública y que deben tener acceso a lengua del país de acogida sin perder el contacto con la lengua y las culturas maternas. Además, el documento subraya como los centros educativos deben promover el multilingüismo sin limitar la oferta formativa solo a las lenguas europeas más habladas.

Aquí el multilingüismo es considerado no solo como una herramienta de integración que pueda permitir la comunicación entre personas que vienen de bagajes lingüísticos y culturales diferentes, sino como una base para favorecer un enfoque intercultural. La Comisión tiene que financiar la formación del profesorado (que tiene que estar formado, por ejemplo, aprendiendo la metodología CLIL) y los Proyectos finalizados a crear un diálogo entre historia y cultura de los países de acogida y de las comunidades migrantes (por ejemplo, favoreciendo la difusión de obras culturales que provengan de los países de origen de las personas migrantes) ya que la UE reconoce que el fenómeno migratorio no es algo momentáneo y que «European history and culture have been shaped by the many overlapping and intertwined cultures embodied in the numerous peoples who, down through the centuries, have crossed territories [...] leaving traces of their languages, traditions, religions, arts» (Parlamento Europeo, 2005: 7).

En 2005, la Comisión Europea publica en Bruselas una nueva estrategia para el multilingüismo. Por primera vez, la Comisión se ocupa de multilingüismo⁷⁹ de forma explícita y lo conecta con el tema intercultural.

⁷⁹ El documento sigue entiendo este término con referencia tanto a la competencia de más de un idioma como a la dimensión social de la presencia de más de una lengua en una misma área geográfica.

En este documento, se ratifica el compromiso de la Comisión a promover el multilingüismo en la UE (en la sociedad, en el mundo económico, en la misma Comisión) a través de principios teóricos relativos a los valores de la diversidad lingüística a la base de la UE («unida en la diversidad de culturas, de costumbres, de creencias y de lenguas»⁸⁰) y a través de acciones concretas (como por ejemplo ayudas económicas a las investigaciones en tema de multilingüismo y de comunicación intercultural, el desarrollo de un índice europeo de competencia lingüística y mayores herramientas para los traductores).

El documento sigue entendiendo el multilingüismo como la base para una economía competitiva e indica que «las capacidades de comunicación intercultural tienen cada vez más importancia en las estrategias globales de venta y comercialización» (Comisión Europea, 2005:33-34).

En el ámbito de la educación, la Comisión se da cuenta de sus límites (ya que la instrucción está reglamentada diferentemente en cada país miembro) pero «es tarea de los Estados miembros adoptar medidas adicionales para promover el multilingüismo individual a gran escala y fomentar una sociedad que respete las identidades lingüísticas de todos los ciudadanos».

En 2007, la Comisión Europea contra el racismo y la intolerancia publica la Recomendación CRI (2007) contra el racismo y la discriminación social a través de la educación escolar. En esta Recomendación, la educación escolar es considerada una herramienta fundamental para luchar contra el racismo y la discriminación y se debe ofrecer de forma obligatoria, gratuita y de calidad para todos los niños y todas las niñas que residen en el país de acogida, independientemente de su estatuto jurídico. En relación a la formación del profesorado, se pretende promover la preparación y formación del conjunto del personal implicado en centros educativos para trabajar en un contexto de diversidad cultural.

⁸⁰ En la Unión, además de sus veinte lenguas oficiales, se hablan aproximadamente sesenta lenguas autóctonas y decenas de lenguas no autóctonas de las comunidades inmigrantes.

3.1.8.2. El Libro Blanco (2008)

El fomento del diálogo intercultural representa un tema prioritario no solo para la Comisión europea sino también para el Consejo de Europa tanto que se han desarrollado muchas sinergias entre las dos Instituciones en la perspectiva de acciones conjuntas.

La promoción y el respeto de la diversidad cultural, teniendo en cuenta los valores compartidos por los cuarenta y siete estados miembros de la Organización, son condición necesaria para construir realidades sociales basadas en la solidaridad.

Ya a partir de los años 70, las actividades del Consejo de Europa se diseñan alrededor del paradigma intercultural, en particular en temas educativos y pedagógicos⁸¹.

Los ministros de la educación apoyan el enfoque intercultural en los programas escolares como una nueva frontera de la enseñanza con el objetivo de difundir una cultura de los derechos humanos, en línea con lo establecido en la Convención Europea de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales⁸².

La educación intercultural es considerada por los Miembros del Consejo de Europa como un medio central en la mejora de las relaciones entre culturas, comunidades, religiones, pueblos y en general en la prevención de los conflictos (Olivier, 2007:31).

El modelo intercultural asegura las condiciones ideales para favorecer el nacimiento de la democracia intercultural, una democracia basada en el reconocimiento de la dignidad humana de cada persona y del valor de las diferencias culturales como factores determinantes para mantener la cohesión social. Además, esta perspectiva corresponde a las preocupaciones del Consejo de Europa en realizar un ambiente de pares oportunidades y de enriquecimiento mutuo, teniendo en cuenta el pluralismo y las diferentes experiencias culturales. Se trata de un proceso de encuentro que concierne tanto el profesorado como el alumnado, toda la comunidad y las asignaturas impartidas, en el país de origen y en el de acogida.

La educación intercultural, según la perspectiva del Consejo de Europa, favorece la interacción y el diálogo entre individuos provenientes de contextos socioculturales

⁸¹ En 1974, el Comité Directivo para la Cooperación Cultural adopta el enfoque intercultural como parámetro de referencia en la formación del profesorado.

⁸² La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, y en particular sus artículos 10, 11 y 22 y su preámbulo.

diferentes, promueve tolerancia y comprensión, contrasta fenómenos de discriminación, de racismo, de xenofobia y permite al profesorado las competencias necesarias para trabajar en clases multiculturales (European Institute for Comparative Cultural Research, 2008: 55). La eficacia de los Proyectos efectuados en tema de educación y de diálogo intercultural se percibe en las múltiples recomendaciones del Consejo de Europa que contienen los principios esenciales para la programación de políticas específicas, con el objetivo de satisfacer las exigencias educativas de los migrantes (y no solo). Estos actos subrayan la necesidad de alejarse tanto de prácticas de segregación como los modelos de asimilación forzada que prevén el rechazo de la lengua nativa.

Como ya establecido en la Declaración de la Conferencia permanente de los Ministros europeos para la Educación (Atenas, 2003), los estados tienen que renovar sus sistemas educativos según una perspectiva intercultural para obtener la armonización de las políticas y de las legislaciones en este ámbito.

Por esta razón, el Consejo de Europa quiere «empujar su programa de trabajo en la mejora de la cualidad de la educación como respuesta a los desafíos de la diversidad en nuestras sociedades para que el aprendizaje de la democracia y la educación intercultural se conviertan en elementos claves de las reformas en materia de educación» (Consejos de Europa, 2003:4). El objetivo es también apoyar la investigación de la educación intercultural para adaptar la terminología y definir claramente el contenido, entender la dimensión europea de la educación en un contexto globalizado, desarrollar «métodos de aprendizaje y de soporte didáctico que tengan en cuenta la dimensión internacional de los programas escolares y animar a los Estados miembros a introducir la dimensión intercultural en las políticas educativas favoreciendo una cooperación multinivel» (Consejos de Europa, 2003:4)

Es necesario adoptar una visión global capaz de gestionar la cuestión intercultural no solo en el ambiente escolar, sino también en la sociedad en su complejo en los sectores de la migración, de la familia y de la integración social. Gracias a la educación intercultural se puede aprender a vivir juntos, reconociendo y aceptando las diferencias.

Como emerge en la Declaración de Varsovia de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Miembros del Consejo de Europa de 2005, de hecho, las partes se comprometen en la identidad y en la unidad, basándose en los valores fundamentales compartidos para que

«las diversidades se conviertan en manera de mutuo enriquecimiento favoreciendo el diálogo político, intercultural e interreligioso» (Consejo de Europa, 2005: punto 6).

Muy importante y esencial es la difusión de buenas prácticas que favorezcan los contactos entre las personas y el intercambio, para construir una «Europa sin líneas de división» (Consejo de Europa, 2005: punto 3). El Consejo de Europa añade, además, que se esfuerza en fomentar las ocasiones de formación del personal que se ocupa de educación a la ciudadanía democrática, de los derechos humanos, de la historia, de la educación intercultural (Consejo de Europa, 2005: parte 2).

En la Declaración de Faro de 2005, adoptada en la ocasión del aniversario de la Convención cultural europea, se afirma con fuerza la importancia del paradigma intercultural subrayando la necesidad de «animar la colaboración entre las instituciones internacionales y regionales y con la sociedad civil, en particular con los jóvenes, para desarrollar un enfoque intercultural» (Consejo de Europa, 2005: parte 1).

Para asegurar una cohesión en campo educativo y cultural, los Estados miembros comparten una misma visión basada en principios de universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos, en la democracia y en el estado de derecho, trabajan juntos para incrementar el diálogo entre culturas y se involucran al respeto y a la valorización del patrimonio común y de la diversidad cultural.

De forma concreta, todo esto conlleva:

- la adopción de políticas que empujan iniciativas interculturales y el aprendizaje de las lenguas extranjeras,
- el respeto y el acceso a los derechos culturales y al derecho a la instrucción con atención a las minorías más vulnerables,
- el desarrollo y la difusión del conocimiento histórico, cultural, artístico y religioso,
- la aplicación de principios y de metodologías de gestión y de conservación de los recursos culturales como factores de desarrollo humano y sostenible,
- el reconocimiento de actividades culturales y artísticas como forma de comunicación y de participación (Consejo de Europa, 2005: parte 2).

Si con la Declaración de Faro se perfilan las bases políticas, las líneas de acción y las modalidades de intervención, el Libro Blanco, publicado en 2008 en nombre de los gobiernos de los 47 Estados miembros del Consejo de Europa, representa una manera para

defender el enfoque intercultural y un modelo para gestionar la diversidad cultural. Además, el Libro Blanco «propone también una concepción basada en la dignidad humana de cada persona para crear una identidad europea, basada en los valores fundamentales compartidos, en el respeto de nuestro patrimonio común y la diversidad cultural» (Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, 2008).

El Libro Blanco explica que, para impulsar el diálogo intercultural, es preciso adaptar numerosos aspectos relativos a la gestión democrática de la diversidad cultural, en concreto: reforzar la ciudadanía democrática y la participación; enseñar y aprender las competencias interculturales, crear espacios para el diálogo intercultural y ampliar los existentes; conceder una dimensión internacional al diálogo intercultural. El Libro Blanco se inserta en el recorrido del Año Europeo del diálogo intercultural y define así el compromiso de la Organización en este ámbito.

Tras amplias y extensas consultas celebradas con Estados miembros, organizaciones de la sociedad civil, comunidades religiosas, comunidades migrantes, administraciones locales y regionales, y otros muchos actores⁸³, el documento responde a una necesidad, cada vez mayor, de precisar la medida en la que el diálogo intercultural puede contribuir a valorar la diversidad, manteniendo al mismo tiempo la cohesión social. Su objetivo es proporcionar un marco conceptual y una guía para los decisores políticos y los profesionales.

El diálogo intercultural se convierte en una necesidad real en un mundo cada vez más diverso y la solución sería hablar a través de las fronteras étnicas, religiosas, lingüísticas y nacionales para asegurar la cohesión social y evitar los conflictos.

El principal mensaje del Libro Blanco es que el diálogo intercultural es imposible sin una clara referencia a valores universales, como democracia, derechos humanos y Estado de derecho⁸⁴.

⁸³ Entre enero y junio 2007, participaron en la Consultación sobre el tema del diálogo intercultural diferentes organismos como los Comités Directivos, los Miembros de la Asamblea Parlamentaria, los organismos del Consejo Europeo como el ECRI y el Comisario para los derechos del hombre. Fueron enviados cuestionarios y informes a los Países miembros, a los representantes de las comunidades religiosas, de los migrantes, de las ONG. (Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, 2008: 9-10).

⁸⁴ La Primera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros (1993), en la que se afirmó que la diversidad cultural caracterizaba el rico patrimonio europeo y que la tolerancia era la garantía de una sociedad abierta, condujo a la elaboración del Convenio marco para la protección de las minorías nacionales (1995), al establecimiento de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI), y al lanzamiento de la Campaña europea de la juventud

Este documento está dirigido a los decisores políticos y los administradores, a los educadores y los medios de comunicación, a las organizaciones de la sociedad civil, incluidas las comunidades religiosas y de migrantes, a las organizaciones de jóvenes y a los interlocutores sociales. El modelo que propone es innovador porque el diálogo intercultural representa un paso más en el camino hacia un nuevo modelo social y cultural adaptado a una Europa que cambia vertiginosamente y a un mundo que evoluciona con la misma rapidez. El Proyecto del Libro Blanco, además, puede considerarse como el marco de referencia para una política de promoción de la diversidad y del diálogo intercultural, tanto en las relaciones exteriores de un país como en la gestión de sus equilibrios (Libro Blanco, 2008:19) y como un único modelo posible i innovador porque los enfoques tradicionales de la gestión de la diversidad cultural ya no son adecuados para sociedades en las que el grado de diversidad alcanza niveles sin precedentes y aumenta constantemente (Libro Blanco, 2008:10)

De hecho, el diálogo intercultural es la única estrategia posible para el futuro de Europa, se convierte en la herramienta para construir sociedades inclusivas, fundadas en principios universales que sirven como fundamento moral. Las tradiciones culturales, ya fueran «mayoritarias» o «minoritarias», no podían primar sobre los principios y valores refrendados en el Convenio Europeo de Derechos Humanos y en otros instrumentos del Consejo de Europa relativos a los derechos civiles y políticos, sociales, económicos y culturales.

En el Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, que retoma en general la terminología elaborada por el Consejo de Europa y otras instituciones internacionales, se presentan algunos conceptos que deben definirse. El documento subraya que el diálogo intercultural es «un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes» que tiene que ponerse «en práctica en todos los planos – dentro de

contra al racismo, el antisemitismo, la xenofobia y la intolerancia («Todos diferentes, todos iguales»). En la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (2005) se determinó el diálogo intercultural (incluida su dimensión religiosa) como medio para promover la sensibilización, el entendimiento, la reconciliación y la tolerancia, y para prevenir conflictos y asegurar la integración y la cohesión de la sociedad. Esta visión se explicó con detenimiento en la *Declaración de Faro sobre la estrategia del Consejo de Europa para el desarrollo del diálogo intercultural*.

las sociedades, entre las sociedades europeas, y entre Europa y el resto del mundo» (Libro Blanco, 2008:33-34).

El Libro Blanco, además, distingue y define los conceptos de multiculturalismo que «se concibe como un enfoque de política específico» mientras que los términos «multiculturalidad y diversidad cultural denotan la existencia empírica de diferentes culturas y su capacidad para interactuar dentro de una organización social y en un espacio determinado». En nuestro mundo globalizado, rico en culturas diferentes, la integración se entiende «como un proceso de doble sentido y como la capacidad de las personas para convivir, respetando plenamente la dignidad individual, el bien común, el pluralismo y la diversidad, la no violencia y la solidaridad, así como su capacidad para participar en la vida social, cultural, económica y política».

Según el Libro Blanco, este término «abarca los distintos aspectos del desarrollo social y las políticas. La integración exige proteger a los débiles, pero también gozar del derecho a ser diferente, a crear y a innovar» (Libro Blanco, 2008:11). El Libro Blanco invita a «elaborar políticas de integración eficaces para que los inmigrantes puedan participar plenamente en la vida del país de acogida» respetando la dignidad de los migrantes y añade que «las estrategias de integración deben abarcar necesariamente todos los ámbitos de la sociedad y contemplar los aspectos sociales, políticos y culturales» (Libro Blanco, 2008:17).

Además de facilitar y favorecer la cooperación y la participación, esta herramienta política permite a las personas de desarrollarse y de actuar promoviendo la tolerancia y el respeto de los demás. Sin embargo, para el éxito de un verdadero diálogo intercultural son necesarias actitudes democráticas: apertura mental, voluntad de comunicar con los demás, capacidad de escucha activa y de resolver los conflictos.

La diversidad cultural no es un fenómeno nuevo. La historia de Europa está marcada por movimientos migratorios intercontinentales, la redefinición de las fronteras, el colonialismo y los imperios multinacionales. En los últimos siglos, nuestras sociedades, basadas en los principios del pluralismo político y de la tolerancia, nos han permitido convivir con la diversidad, sin crear riesgos inaceptables para la cohesión social.

En este contexto, el pluralismo, la tolerancia y la amplitud de miras son más importantes que nunca. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha reconocido que el pluralismo se apoya en el reconocimiento y el respeto auténticos de la diversidad y la dinámica de las

tradiciones culturales, de las identidades étnicas y culturales, de las creencias religiosas, y de las ideas y conceptos artísticos, literarios y socioeconómicos, y que la integración armoniosa de las personas y grupos con identidades diferentes es esencial para la cohesión social (Decreto núm. 44158/98, 2004: 31).

El Libro Blanco declara que, no obstante, el pluralismo, la tolerancia y la amplitud de miras tal vez no sean suficientes: es preciso tomar medidas previsoras, estructuradas y ampliamente compartidas para gestionar la diversidad cultural. El diálogo intercultural es un instrumento esencial a este respecto, sin el cual será difícil preservar la libertad y el bienestar de las personas.

Para promoverlo, el Libro Blanco examina cinco dimensiones: antes de todo se centra en la gobernanza democrática de la diversidad cultural que deriva de una cultura política que valora la diversidad y protege los derechos de cada individuo, exige la participación y la ciudadanía democrática que implica un compromiso activo de todos los exponentes de la sociedad, requiere la adquisición de competencias interculturales, necesita espacios abiertos al diálogo intercultural y subraya el valor del diálogo intercultural que debe llevarse a una escala internacional como herramienta para garantizar paz y seguridad.

Estas cinco dimensiones «distintas pero interdependientes» (Decreto núm. 44158/98, 2004: 31) han contribuido a la formación de una sociedad más libre, ecua, tolerante y abierta (Jurgen, 2010:31).

La difusión y el aprendizaje de las competencias interculturales han permitido conseguir muchos efectos en la instrucción, trabajando por ejemplo en los programas curriculares de enseñanza y en la formación del profesorado. Por lo que concierne el primer aspecto, todas las asignaturas (en particular los idiomas, la historia, la enseñanza de hechos religiosos⁸⁵) se enriquecen del elemento intercultural, permitiendo la difusión de conocimientos según diferentes puntos de vista para evitar la creación de tópicos y de prejuicios. Este enfoque intercultural, propuesto por la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa, de la Corte europea de los Derechos del Hombre y por ECRI (Comisión Europea contra el racismo y la

⁸⁵ El Comité Consultivo del Convenio para la protección de las minorías nacionales ha subrayado en una declaración sobre la educación en el marco del Convenio para la protección de las minorías nacionales (adoptada en marzo de 2006) que las disposiciones relativas a la educación deben tenerse en cuenta en todos los Proyectos y actividades en materia de educación intercultural encaminados a facilitar la comprensión mutua, los contactos y los encuentros entre diferentes grupos dentro de una sociedad.

intolerancia), permite el respeto de los derechos y la comprensión entre las comunidades culturales que se consigue con la enseñanza.

Las competencias interculturales no son inmediatas, obvias y fáciles de aprender, de hecho, «las competencias necesarias para el diálogo intercultural no se adquieren automáticamente: se deben aprender, practicar y mantener durante toda la vida» (Libro Blanco, 2008:35).

El documento subraya la importancia de los y de las docentes que, como educadores (del latín «conducir, llevar fuera»), representan un modelo importante y desempeña, en todos los planos, «una función esencial en el fomento del diálogo intercultural y en la preparación de las futuras generaciones para el diálogo» (Libro Blanco, 2008:38).

El enfoque del Libro Blanco se dirige también a los programas de formación del profesorado que «deberían prever estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que prepare al profesorado para hacer frente a las nuevas situaciones que se plantean como consecuencia de la diversidad, la discriminación, el racismo, la xenofobia, el sexismo y la marginación, y para resolver los conflictos de un modo pacífico. Asimismo, deberían favorecer un enfoque global de la vida institucional sobre la base de la democracia y los derechos humanos, y crear una comunidad de estudiantes, teniendo en cuenta las percepciones individuales subyacentes, el clima escolar y los aspectos informales de la educación» (Libro Blanco, 2008:38).

El documento continúa afirmando que las instituciones de formación del profesorado también «deberían elaborar instrumentos de garantía de calidad inspirados en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión y la educación intercultural, y elaborar indicadores e instrumentos de autoevaluación y de desarrollo autocentrado para las instituciones educativas reforzando la gestión de la diversidad» (Libro Blanco, 2008:38).

Las instituciones de educación superior desempeñan un papel importante en el fomento del diálogo intercultural para crear espacios de diálogos abiertos a todos y beneficiar de las relaciones con los demás y del intercambio de ideas y de culturas. Por esta razón, el Consejo de Europa ha formulado algunas medidas de carácter general⁸⁶ para orientar y guiar las políticas del futuro.

⁸⁶ El consenso europeo sobre esta tarea ha sido reforzado por las conclusiones alcanzadas en la Tercera Cumbre del Consejo de Europa (Varsovia, 2005).

Antes de todo, al diálogo intercultural necesita de un cuadro institucional y jurídico neutral conforme con los principios y los objetivos del Consejo de Europa en términos de derechos humanos, democracia y estado de derecho. El Libro Blanco aconseja, por esta razón, específicas estrategias nacionales para dar lugar a la adopción de una serie de medidas «encaminadas a promover el concepto del enfoque intercultural de la gestión de la diversidad cultural, incluida la integración» (Libro Blanco, 2008:46).

De conformidad con las disposiciones pertinentes del Convenio Europeo de Derechos Humanos, no solo hay que evitar cualquier forma de exclusión social y de estigmatización de las personas que pertenecen a grupos minoritarios y desfavorecidos asegurando una paridad de derechos sino también el debate público debe caracterizarse por el respeto de la diversidad cultural rechazando y condenando manifestaciones públicas de racismo, xenofobia o cualquier otra forma de intolerancia⁸⁷.

Para evitar fenómenos discriminatorios y garantizar a todo el alumnado una educación de calidad que propicie la integración, hay que formar a los que actúan en situaciones multiculturales porque «el aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales son esenciales para la cultura democrática y la cohesión social» (Libro Blanco, 2008:52).

El documento subraya la importancia de las competencias interculturales que deberían formar parte de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos y exhorta a las instituciones educativas a proporcionar definiciones de las competencias esenciales para la comunicación intercultural, además mira a elaborar y poner en práctica planes y programas de estudios a todos los niveles de la educación, incluida la formación del profesorado y los programas de educación para adultos. El Libro Blanco invita a elaborar instrumentos complementarios para alentar al alumnado a ejercer su capacidad de juicio crítico y para reflexionar sobre sus propias respuestas y actitudes ante experiencias de otras culturas; a brindar a todo el alumnado la oportunidad de mejorar sus competencias lingüísticas; a

⁸⁷ La Tercera Cumbre del Consejo de Europa en 2005 condenó firmemente toda forma de intolerancia y discriminación, en particular las basadas en el género, la raza y la religión, incluidos el antisemitismo y la islamofobia. Asimismo, la ECRI recomienda que la ley penalice «la negación, banalización, justificación o aprobación en público, con un objetivo racista, de delitos de genocidio, crímenes contra la humanidad o crímenes de guerra» cuando se cometen con intencionalidad (Recomendación de política general núm. 7 de la ECRI sobre la legislación nacional para combatir el racismo y la discriminación racial, 2002). La ECRI subraya, asimismo la necesidad de combatir los prejuicios hacia las comunidades musulmanas y de sancionar de forma apropiada la discriminación basada en la religión (Recomendación de política general núm. 5 sobre la lucha contra la intolerancia y la discriminación contra los musulmanes).

introducir la práctica y el aprendizaje interculturales en la formación inicial y permanente del profesorado (Libro Blanco, 2008:53).

En la parte final del documento, el Consejo Europeo subraya la importancia de promover e impulsar la cooperación del Consejo con otras organizaciones e instituciones activas en el diálogo intercultural como la Unión Europea, la OSCE y la Unesco para fomentar la cooperación interinstitucional en el ámbito del diálogo intercultural.

El Libro Blanco pretende ofrecer una orientación clara para el diálogo intercultural, pero no puede proporcionar un mapa detallado, de hecho, conclusiones y recomendaciones deben supervisarse, y adaptarse en caso necesario, en consulta con las demás partes interesadas (Libro Blanco, 2008:62).

El documento sigue proponiendo programas y Proyectos⁸⁸ para que el diálogo intercultural se convierta en algo indispensable «para la construcción de un nuevo modelo social y cultural adaptado a una Europa que evoluciona rápidamente, que permite a las personas que viven en nuestras sociedades culturalmente diversas disfrutar de los derechos humanos y las libertades fundamentales». Este nuevo modelo presentado por el Consejo de Europa como una contribución a un debate internacional que no cesa de intensificarse, conlleva grandes responsabilidades para las autoridades públicas en los distintos planos, para las asociaciones de la sociedad civil y las demás partes interesadas. El documento deja un último importante mensaje «aprender a vivir juntos, en un contexto de diversidad cultural creciente, respetando al mismo tiempo los derechos humanos y las libertades fundamentales, se ha convertido en una de las principales exigencias de nuestra época y seguirá siendo pertinente durante muchos años» (Libro Blanco, 2008:64).

Para completar las indicaciones presentadas en el Libro Blanco en Lisboa en 2008, el Comité de los Ministros del Consejo de Europa ha dado el visto bueno a las pautas para una educación global (manual para que los educadores comprendan e implementen la educación global) que representa el primer estándar legal europeo sobre el tema de la educación intercultural y que pretende ser «una guía para comprender y practicar la

⁸⁸ Entre las numerosas iniciativas de la sociedad civil, es importante mencionar la creación de la Rainbow Plataforma que fue instituida por la Fundación europea para la Cultura y por Culture Action Europe en 2006. Esta Plataforma, formada por más de 200 asociaciones y organizaciones de la sociedad civil tanto nacionales como europeas de diferentes sectores (como educación, derechos humanos, juventud) se ocupa de difusión y de promoción del dialogo intercultural. <http://www.cultureactioneurope.org/langfr/advocate/platform-for-intercultural-europe?e4b73c3745ac4bc374714928e835769>

educación global, así como una herramienta de entrenamiento pedagógico para ayudar a establecer propuestas educacionales globales donde todavía no existen, y enriquecer las ya existentes». Este documento invita a los Gobiernos de los Estados miembros a fomentar el paradigma intercultural en las estrategias y en los mecanismos de reforma de los sistemas de educación.

3.1.8.3. 2008: año europeo del diálogo intercultural (AEDI)

Con la decisión 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, el 2008 ha sido proclamado el año europeo del diálogo intercultural.

El objetivo de la creación del AEDI fue mejorar la actitud de los ciudadanos europeos frente a la diversidad cultural y, por esto, la Comunidad Europea invirtió millones de euros para financiar iniciativas culturales y programas para involucrar toda la sociedad (Unión Europea, Highlights of the European Year of Intercultural dialogue, 2008).

Los objetivos principales fueron:

- promover el diálogo intercultural como proceso que permite a todas las personas que viven en la UE mejorar su aptitud para vivir en un entorno cultural más abierto, donde coexisten diferentes identidades y confesiones, tanto entre los distintos Estados miembros como dentro de cada Estado miembro,
- poner de relieve que el diálogo intercultural brinda una oportunidad de contribuir a una sociedad variada y dinámica, no sólo en Europa, sino también en el resto del mundo, y de beneficiarse de ella,
- sensibilizar a todos los que viven en la UE, y en particular a los jóvenes, ante la importancia de desarrollar una ciudadanía europea activa y abierta al mundo, respetuosa de la diversidad cultural y basada en los valores comunes de la UE, tal como se definen en el artículo 6 del Tratado UE y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE,
- destacar la contribución de las diferentes culturas y expresiones de la diversidad cultural al patrimonio y los modos de vida de los Estados miembros de la UE,
- tratar de incrementar la sensibilización de todos los que viven en la UE para comprometerse con el diálogo intercultural en la vida diaria,
- trabajar para identificar, compartir y hacer que gocen de proyección europea las buenas prácticas en la promoción del diálogo intercultural en la Unión Europea,

- fomentar el papel de la educación como vector importante de aprendizaje de la diversidad, mejorar la comprensión de otras culturas y de desarrollo de capacidades y buenas prácticas sociales, destacar el papel central de los medios de comunicación en la promoción del principio de igualdad y comprensión recíprocas,
- aumentar la visibilidad y mejorar la coherencia de todos los programas y acciones de la Comunidad que contribuyan al diálogo intercultural, promoverlos y garantizar su continuidad,
- contribuir a la exploración de nuevos enfoques en materia de diálogo intercultural que impliquen la cooperación entre una amplia gama de interesados procedentes de distintos sectores⁸⁹.

Este año pudo transformar el diálogo intercultural en un elemento estratégico en las políticas europeas de integración gracias a diferentes actividades de información, Proyectos y manifestaciones a nivel comunitario y nacional⁹⁰.

Durante el AEDI, el diálogo intercultural se convierte en una herramienta esencial para empezar un camino continuo de intervenciones en algunos sectores prioritarios como educación e inmigración⁹¹ con el propósito de favorecer una interacción armoniosa entre individuos con culturas e identidades diferentes. Contribuyendo a la inclusión de realidades heterogéneas, el diálogo intercultural consolida la cooperación y fomenta la tolerancia y el respeto; de hecho, el AEDI quería considerar el enfoque intercultural como un estímulo al cambio, un paso adelante hacia «un nuevo modelo social adaptado a un mundo en rápida transformación» (Libro Blanco, 2008:8).

En este nuevo enfoque, hay que considerar la diversidad de forma constructiva y conseguir una estrategia inclusiva capaz de crear un ambiente donde vivir en dignidad e igualdad.

⁸⁹ Artículo 2, Decisión n. 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 relativa al AEDI.

⁹⁰ Entre estos actos: campañas de información, actividades de sensibilización, iniciativas europeas financiadas por la Dirección General Educación y Cultura de la Comisión Europea, como la Rainbow Plataform. Algunas de estas informaciones se pueden recuperar en Unión Europea, Highlights of the European Year of Intercultural dialogue 2008, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009.

⁹¹ Fueron elegidas ocho áreas de interés para la realización de los objetivos del AEDI: cultura y media; minorías, migraciones, religión, educación y ciencia del trabajo; multilingüismo, juventud.

El diálogo intercultural no es una categoría jurídica y, por esto, para desarrollarse, hay que adaptar la *governance* democrática a la diversidad cultural, garantizando la promoción y la protección de los derechos humanos para todas las personas.

Como subrayado en el informe *Sharing diversity* redactado por ERICarts en 2008, las instituciones europeas, las autoridades públicas y los miembros de la sociedad civil tienen que:

- diseñar nuevas prácticas (*mapping roads*) que eliminen formas de exclusión y prácticas discriminatorias,
- derribar muros (*breaking down walls*) o sea luchar contra los prejuicios y tutelar las minorías,
- construir puentes (*building bridges*) a través de acciones educativas y programas artísticos y culturales para que las personas aprendan capacidades interculturales,
- compartir espacios (*sharing spaces*) o sea crear espacios donde las personas puedan intercambiar ideas y opiniones y comunicar respetando a los demás (ERICarts, 2008:13-14).

Las buenas practicas interculturales resultan eficaces si los actores implicados adoptan un enfoque capaz de mezclar las políticas de inclusión al fomento de la diversidad cultural. Estas observaciones nos hacen entender que hay que considerar el diálogo intercultural como un recorrido, un proceso, una necesidad de nuestra época (Libro Blanco, 2008:9).

Estas consideraciones, entonces, resultan complejas y difíciles pero nos permiten deducir que el diálogo intercultural refleja una situación real (Senghaas, 2004) y se convierte en un modelo de referencia para los desafíos futuros (Jurgen, 2010:9), de hecho el balance de la Relación de Evaluación del AEDI presentado por la Comisión Europea subraya el éxito del paradigma intercultural en la sociedad: «el año europeo ha sido una meta de sensibilización y de promoción de las ventajas de la diversidad cultural que caracteriza Europa y ha permitido empezar un debate que concierne las minorías y las migraciones, el papel de los media, la educación y la ciencia, las religiones para entender como todos estos elementos pueden contribuir al diálogo intercultural» (Jurgen, 2010:38).

La Relación nos hace entender como las numerosas actividades de divulgación hayan logrado aumentar el interés por el diálogo intercultural a través de la implicación directa de

la sociedad civil (ya que se desarrollaron programas dedicados a la cultura y a la educación).

Aunque el AEDI haya obtenido un buen éxito, los efectos positivos de los resultados no han sido de larga duración: de hecho, solo algunos Estados miembros, en particular los que ya habían actuado estrategias interculturales, han podido notar una acción eficaz y duradera de las herramientas del 2008 (Evaluación del Año Europeo del diálogo intercultural 2008, COM (2010)361, 2010:9-10). Uno de los elementos importantes en nuestra investigación es subrayar que, en lo que concierne el tema de la educación, muchas acciones han favorecido, por lo menos de manera teórica, el desarrollo de los objetivos del AEDI, como por ejemplo la formación del profesorado, la reforma de los programas de enseñanza y la mejoría de los procesos de acogida y de inserción del alumnado migrante. Es en esta perspectiva, la Comisión sigue recomendando a las Instituciones europeas y a los Estados miembros de:

- seguir difundiendo buenas practicas interculturales en la sociedad,
- subvencionar Proyectos de investigación sobre los efectos del diálogo intercultural en particular en el campo de la educación,
- reforzar el papel del diálogo intercultural en las políticas europeas,
- crear una red de supervisión de los avances conseguidos con estas medidas,
- fomentar la cooperación internacional en particular con las otras Organizaciones Internacionales (en particular el Consejo de Europa),
- garantizar una mayor participación a las minorías.

En general el AEDI ha afirmado y evidenciado (y sigue evidenciando) la importancia de un enfoque intercultural en las diferentes aéreas de intervención y ha permitido, también, entender la importancia de la complementariedad en las diferentes áreas y la colaboración multinivel (Evaluación del Año Europeo del diálogo intercultural 2008, COM (2010)361, 2010: 10).

3.1.9. Otros documentos importantes (2008-2015)

El Comité de Ministros de Estados Miembros en la Recomendación CM/Rec (2008) quiere reforzar la integración de niños de migrantes o de origen migrante y, de hecho, subraya su situación desfavorable debida a un dominio insuficiente de la lengua de

instrucción, a dificultades de transición de su anterior sistema educativo hacia el actual y al abandono escolar. Con respecto a esta situación, el Comité propone medidas dirigidas hacia diferentes figuras de la comunidad educativa.

Estas medidas se traducen en tres tipos de apoyo:

- al alumnado migrante: a través del aprendizaje de idiomas con medidas adaptadas en la enseñanza y en la evaluación y subraya que, si es posible, también se debería incluir la adquisición y el mantenimiento de lengua materna (art. 1 e 2), de la colaboración con universidades (artículo 7, apartado 4), de los programas de introducción y adaptación con su lengua materna (artículo 7, apartado 5) y de mediadores para prevenir el abandono escolar (artículo 7, apartado 7),
- a las familias migrantes: para que los padres puedan involucrarse en el proceso escolar de sus hijos participando en los eventos escolares culturales y deportivos (art. 11.2, art. 11.3, art. 11.5), para que los padres aprendan el idioma escolar de sus hijos (art. 11.4) para que los padres conozcan el sistema educativo nacional (art. 11.7),
- de tipo geográfico: en las zonas segregadas y desfavorables donde viven los menores migrantes, las autoridades deben ofrecer recursos necesarios y tomar medidas para evitar la marginación y la privación (art. 13, art. 14 y art.15).

En el nuevo documento del 18 de septiembre de 2008, *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, la Comisión comunica al Consejo, al Parlamento Europeo⁹², al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones una estrategia global de promoción del multilingüismo con el principal objetivo de «aumentar la conciencia del valor y las oportunidades que ofrece la diversidad lingüística de la UE y fomentar la supresión de los obstáculos al diálogo intercultural».

El documento se abre con una cita de Amin Maalouf, uno de los intelectuales a favor del diálogo intercultural: «la diversidad lingüística constituye un desafío para Europa, aunque, en nuestra opinión, es un desafío que vale la pena afrontar». La UE considera la diversidad

⁹² Me refiero a diferentes estrategias normativas precedentes del Parlamento Europeo: Informe del Parlamento Europeo con recomendaciones destinadas a la Comisión sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas - las lenguas de las minorías en la Unión Europea a la luz de la ampliación y la diversidad cultural (A5-0271/2003); Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración de los inmigrantes en Europa mediante una escuela y una enseñanza multilingües (2004/2267(INI)); Resolución del Parlamento Europeo sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo (2006/2083(INI)).

lingüística y cultural un reto porque el panorama mundial ha cambiado por completo a causa de la globalización, los avances tecnológicos y el envejecimiento de la población. Estos rápidos cambios se perciben a nivel lingüístico y cultural: en 2008 las lenguas oficiales de la UE eran veintitrés pero otras sesenta lenguas, habladas en determinadas regiones o por grupos específicos, también forman parte del patrimonio europeo. Además, los inmigrantes han aportado un amplio abanico de lenguas que se añaden a este patrimonio cultural común (en 2008, se calculaba que al menos 175 nacionalidades convivían dentro de las fronteras de la UE⁹³).

El multilingüismo y la diversidad lingüística constituyen un desafío y pueden convertirse en un recurso, en una ventaja y en una riqueza solo si se plantean políticas adecuadas que refuercen el diálogo intercultural y la cohesión social. Al revés, si eso no pasa, la diversidad puede agravar el déficit de comunicación entre personas de culturas diferentes y acentuar las divisiones sociales.

En una UE multilingüe, cada ciudadano debe tener la oportunidad de comunicar adecuadamente para que pueda realizar su potencial y aprovechar al máximo las oportunidades que le brinda una UE moderna e innovadora y poder acceder a una formación lingüística adecuada de modo que ningún obstáculo lingüístico innecesario le impida vivir, trabajar o comunicar en la UE.

El multilingüismo se convierte, como subraya un párrafo del documento, en objetivo para el diálogo intercultural y la cohesión social ya que cada una de las múltiples lenguas nacionales, regionales, minoritarias y de inmigrantes que se hablan en Europa enriquece el patrimonio cultural común, que debe compartirse para fomentar el diálogo y el respeto mutuo.

En este escenario, «el hecho de dominar la o las lenguas nacionales es fundamental para poder integrarse con éxito y desempeñar un papel activo en la sociedad» pero «las diversas lenguas maternas y otras lenguas habladas en casa y en el entorno local y próximo deberían valorarse más».

⁹³ Eurostat, Europa en cifras Anuario Eurostat 2006-2007, Luxemburgo 2007.

Y, además, la Comisión facilita un ejemplo, haciendo referencia al Libro Verde que ya he presentado en esta investigación⁹⁴. De forma clara y precisa, se valorizan aquí también los idiomas de países que no forma parte de la UE, puesto que el alumnado migrante sigue creciendo en las aulas europeas.

Como se subraya en otros documentos ya presentados, una vez más la Comisión relaciona la buena gestión de la diversidad lingüística con posibilidades de beneficios económicos que puede favorecer a las «la competitividad de las empresas y el comercio, la capacidad de empleo, y la integración».

En noviembre 2008, aceptando la comunicación de la Comisión de septiembre, el Consejo de la UE elabora la Resolución relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo. Este nuevo documento sigue considerando la diversidad lingüística y cultural como desafío y recurso y «reviste asimismo especial importancia para favorecer la diversidad cultural, entre otras cosas en el ámbito de los medios de comunicación y la transmisión en línea de contenidos y el diálogo intercultural dentro de Europa y con las demás regiones del mundo».

El documento subraya que hay que seguir promocionando las lenguas europeas menos difundidas y redoblar «el esfuerzo para fomentar el aprendizaje de las lenguas y valorar los aspectos culturales de la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación y formación e, igualmente, para informar sobre la variedad de las lenguas europeas y su difusión en el mundo».

En el párrafo titulado «Fomentar el multilingüismo para reforzar la cohesión social, el diálogo intercultural y la construcción europea» se entienden fomentar «campañas de concienciación sobre los beneficios de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas» y promover «la enseñanza de la lengua del país de acogida a los migrantes, especialmente a los jóvenes, como elemento esencial para la integración y empleabilidad, a la vez que se respetan las lenguas de sus países de origen». El multilingüismo sigue siendo un recurso para la competitividad económica, la movilidad y la empleabilidad de las personas.

⁹⁴ Por ejemplo, el caso de los niños y de las niñas con varias lenguas maternas constituye un desafío para las escuelas, ya que la lengua de instrucción es una segunda lengua; sin embargo, esta situación también puede motivar a los demás compañeros de la clase a aprender nuevas lenguas y a abrirse a otras culturas.

Última referencia que cierra esta fase temporal de la normativa europea es el documento del mayo 2014 *Conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas* que parte del concepto que «la diversidad lingüística es un componente esencial de la cultura europea y del diálogo intercultural, y se reconoce que la capacidad de comunicarse en una lengua distinta de la materna es una de las competencias clave que los ciudadanos deberían tratar de adquirir». Lo que me interesa en este documento son las medidas que el Consejo propone para promover el aprendizaje de los idiomas: el fomento de intercambios y experiencias lingüísticas entre los estados y una cura peculiar para los procesos de evaluación de las competencias lingüísticas. Con referencia al alumnado migrante, el Consejo invita a los estados miembros a elaborar «medidas para apoyar a los niños y adultos de origen inmigrante en el aprendizaje de la(s) lengua(s) del país de acogida».

3.1.9.1. El papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE: indicaciones y cambios a partir de 2016

El Parlamento Europeo, después de los hechos dramáticos de 2015⁹⁵, consideró necesaria actuar una resolución el 19 de enero de 2016 para reafirmar algunos conceptos importantes y para reforzar y proponer nuevos objetivos sobre el tema del diálogo intercultural, de la diversidad cultural y de la educación.

Antes de todo, el Parlamento Europeo sigue subrayando la importancia de la mezcla de culturas, religiones y lenguas como elemento peculiar y fundamental de Europa: «Europa presenta una enorme y rica diversidad cultural, social, lingüística y religiosa» y la cultura juega un papel central⁹⁶.

Además, el Parlamento Europeo hace referencia al éxito positivo y satisfactorio del AEDI, pero abriendo la puerta a algunas dudas sobre el diálogo intercultural. De hecho, esta

⁹⁵ Me refiero a los atentados terroristas en París (Charlie Hebdo, Bataclan, Porte de Vincennes) y Copenhague.

⁹⁶ La Recomendación hace referencia al manifiesto el Año Europeo del Desarrollo celebrado en 2015, a la revisión de los objetivos de desarrollo del milenio de las Naciones Unidas, a los resultados la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible y a la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible.

herramienta no es un concepto jurídico y, por consiguiente, no está regulado por ninguna legislación nacional, de la UE ni internacional, sino que se basa en marcos internacionales que tienen por objeto la protección de los derechos humanos y la diversidad cultural (Resolución del Parlamento Europeo, 2016:3).

El AEDI había intentado definir el diálogo intercultural como «un proceso consistente en un intercambio o interacción abierto y respetuoso entre individuos, grupos y organizaciones con raíces culturales o visiones del mundo distintas». Es cierto que, como ya había declarado en determinados artículos la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, el diálogo intercultural tiene un papel fundamental y central en las políticas europeas porque promueve la igualdad, la no discriminación, la diversidad cultural, religiosa y lingüística pero, en esta Resolución, el Parlamento Europeo quiere lograr objetivos nuevos y más concretos como por ejemplo invertir en Proyectos interculturales los medios necesarios, «especialmente financieros» y responsabilizar la sociedad en su conjunto.

El desafío de la interculturalidad tiene que incluir a un amplio abanico de interesados, como las familias, los medios de comunicación, los educadores, las empresas y los líderes religiosos y de las comunidades, considerando que es importante destacar el papel de todas las partes que intervienen en el diálogo intercultural, y no solo de los agentes políticos (Resolución del Parlamento Europeo, 2016: 4). Además, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 167, apartado 4, del TFUE, el diálogo y la diversidad cultural deben incorporarse de forma transversal en todos los ámbitos de actuación de la Unión que tienen una incidencia sobre los valores fundamentales, como la política de juventud, la política educativa, la movilidad, el empleo y los asuntos sociales, las políticas exteriores, los derechos de la mujer y la igualdad de género, el comercio y el desarrollo regional (Resolución del Parlamento Europeo, 2016: 5).

Partiendo del trabajo del AEDI (que la resolución define «excelente»), el Parlamento Europeo se implica a retomar y reforzar las buenas prácticas propuestas pero dando un paso más o sea promoviendo un nuevo diálogo estructurado con todos los que tienen alguna relación con cuestiones de interculturalidad e interconfesionalidad: políticos europeos y nacionales, autoridades locales y regionales, iglesias, asociaciones o comunidades religiosas y organizaciones filosóficas y no confesionales, organizaciones y plataformas de la sociedad civil, profesionales del deporte, la cultura y la educación,

consejos de juventud nacionales y europeos, representantes del mundo académico y medios de comunicación (Resolución del Parlamento Europeo, 2016: 5). El centro de la cuestión parece, entonces, considerar el tema intercultural como una necesidad para todos, como un reto común, como una cuestión central. Si el diálogo intercultural es un asunto imprescindible, esta nueva Resolución subraya, sin embargo, la falta de una definición actual y clara de diálogo intercultural, de una declaración capaz de vincularse también a las políticas activas.

Analizando las carencias y los errores de las acciones precedentes, en esta ocasión el Parlamento Europeo fomenta a gran fuerza un enfoque intercultural en el terreno educativo, pero también en los sectores audiovisual y cultural considerando siempre el diálogo interconfesional como componente del diálogo intercultural. Tiene que ser auténtico porque solo de esta forma las interacciones serán positivas y cooperativas, solo así será posible promover el entendimiento y el respeto entre culturas, favorecer la diversidad y aumentar el respeto de la democracia, la libertad y los derechos humanos, así como la tolerancia con valores universales o de culturas concretas (Resolución del Parlamento Europeo, 2016: 5).

Esta Resolución se centra en particular en el tema de interés de este trabajo: la educación y las competencias del profesorado. Se reconoce en general el diálogo intercultural como instrumento para la participación democrática incluyente y el empoderamiento de los ciudadanos y apoya con firmeza el incremento de la inversión pública en una educación formal, no formal e informal accesible, de calidad e integradora y la necesidad de garantizar la diversidad cultural y social, también del cuerpo docente, en las aulas y otros entornos de aprendizaje.

Siempre haciendo referencia a la educación, el Parlamento Europeo subraya que la educación formal, no formal e informal y el aprendizaje permanente deberían no solo dotar al alumnado de conocimientos, aptitudes y competencias, sino también ayudarlo a aprender valores éticos y cívicos y convertirse en miembros de la sociedad activos, responsables y libres de prejuicios (Resolución del Parlamento Europeo, 2016: 6).

En tema de educación, el Parlamento Europeo anima a los Estados miembros a:

- desarrollar programas de formación de calidad que promuevan la diversidad,
- invertir en programas de aprendizaje permanente destinados al profesorado para dotarle de las competencias pedagógicas necesarias sobre los temas de migración, aculturación y

psicología social (además de permitirle utilizar la diversidad como fuente de un aprendizaje rico en las aulas),

- señalar la función esencial del profesorado,
- pedir una atención renovada a la promoción de una sociedad intercultural,
- acoger con satisfacción la Declaración de París de 17 de marzo de 2015 sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación,
- fomentar el diálogo activo entre las diversas culturas, así como la solidaridad global y el respeto mutuo,
- elaborar estrategias que reconozcan el diálogo intercultural como un proceso de comunicación interactiva intra e intercultural para garantizar el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades, aportar y aplicar soluciones eficaces para hacer frente a las desigualdades económicas y sociales y a todas las formas de discriminación (Resolución del Parlamento Europeo, 2016: 9-10) y profundizar en la comprensión de las diferentes perspectivas y práctica.

El Parlamento Europeo pide en el apartado final del documento que el diálogo intercultural sea un objetivo político fuerte y comprometido de la UE y que los Estados miembros otorguen prioridad a las iniciativas destinadas a apoyar la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la educación.

3.1.10. Nuevos documentos de la Comisión Europea

Otros documentos importantes europeos a los que quiero hacer referencia son la relación de la Comisión europea Language teaching and learning in multilingual classrooms de 2015 y la relación Key Data on Teaching Languages at School in Europe (en su última edición de 2017) elaborado por Eurydice y publicado luego a nombre de la Comisión Europea.

El primer documento se refiere de forma explícita a la estrategia elaborada por el Consejo de la Unión Europea en particular contesta a la invitación a todos los Estados miembros a ampliar la consciencia de los beneficios de la diversidad lingüística, a facilitar la enseñanza de la lengua nacional y a respetar las lenguas maternas de las personas provenientes de un contexto migratorio. Esta investigación, como subraya el título, enfoca su atención en las

clases multilingües: en los elementos que puedan ayudar al alumnado (que en el contexto familiar habla una lengua diferente de la del país de acogida) a participar activamente en el aula y en los elementos que permita a este alumnado de desarrollar sus habilidades multilingües.

Los temas principales de este documento son cuatro:

- la acogida y la integración: el objetivo es que el alumnado pueda participar ya en el aula sin crear clases separadas⁹⁷,
- el acceso al currículo a través de actividades transversales, apoyo lingüístico, implicación de los padres, un enfoque adecuado por parte del profesorado,
- el desarrollo de las competencias en la lengua materna,
- la formación del profesorado: diferentes investigaciones subrayan que todo el profesorado tendría que ser formado en el aprendizaje del alumnado que no habla la lengua del instituto y en educación intercultural⁹⁸.

El informe Eurydice (que concierne también los países europeos que no hacen parte de la UE) expresa la posición más reciente de Europa en tema de multilingüismo y presenta la situación actual de la enseñanza de las lenguas en las escuelas europeas.

La base del informe es la misma que muchos otros documentos europeos o sea que «linguistic diversity is part of Europe DNA» (Eurydice, 2017: 9).

La diversidad lingüística incluye no solo las lenguas oficiales de la UE, sino también las minoritarias y regionales, así como las lenguas de los flujos migratorios sin las cuales el abanico lingüístico no estaría completo.

El informe presenta datos específicos en relación a las lenguas estudiadas en los institutos europeos según los diferentes grados escolares. En algunos casos, las autoridades estatales publican unas listas con la oferta formativa lingüística obligatoria y otras listas con las lenguas que los institutos podrían elegir para insertarlas en la oferta formativa (algunas lenguas como el árabe, el turco, el hindi, el chino y el japonés aparecen en la oferta formativa de algunos institutos europeos).

⁹⁷ En Italia se había utilizado el término «classi ghetto».

⁹⁸ Sobre este tema, la UE propone diferentes herramientas disponibles para el profesorado como las plataformas *Sirius*, *e-Twinning* y *School education Gateway*, las conferencias internacionales y el material proporcionado por el *European Center for Modern Languages of the Council of Europe*.

Las autoridades educativas, sin embargo, no consideran otras lenguas, habladas por las comunidades migrantes, aunque en muchos estados sea muy fuerte el apoyo lingüístico para el alumnado migrante que tiene dificultades lingüísticas y comunicativas en la lengua del país de acogida.

La mayoría de los países, de hecho, ofrece la posibilidad de frecuentar clases adicionales (o un apoyo individual) de la lengua del país de acogida o la oportunidad de estudiar la lengua materna ya que «mother tongue competency is also seen as an instrument to recognise diverse linguistic capital and the value of cultural heritage» (Eurydice, 2017: 138-139)⁹⁹.

Al final, en este documento, aparece una sección dedicada a la preparación del profesorado de idiomas y, en general, de todos los profesores que trabajan en una clase multilingüe.

Para acabar este análisis que no puede ser completo y exhaustivo pero que ha intentado enseñar las indicaciones normativas europeas más significativas con respecto al tema de la investigación, quiero presentar dos documentos que presentan de forma específica indicaciones para el profesorado y para la integración del alumnado migrante: *La carrera docente en Europa, acceso progresión y apoyo* de Eurydice de 2018 y el informe Eurydice de 2019 *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*.

El primer documento, reflexionando sobre el papel del profesorado, siempre más complejo y difícil en deber enfrentar desafíos sociales y económicos, quiere presentar «los principales desafíos a nivel nacional en materia de oferta y demanda de personal docente y el modo en el que los sistemas educativos los abordan mediante la planificación», explorar «los requisitos para ser profesor, la contratación y las condiciones laborales», presentar «las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado» y analizar «el papel y el funcionamiento de la evaluación docente».

El informe Eurydice de 2019 sobre integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales es un estudio que analiza las políticas y medidas adoptadas a nivel nacional en los países europeos en cuanto a la integración de los estudiantes migrantes en las escuelas. Este informe específico se centra en la situación de los estudiantes migrantes en las escuelas europeas y busca evaluar cómo

⁹⁹ <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/estudios-informes/eurydice/estudios.html>

los diversos países abordan los desafíos relacionados con la integración de los niños migrantes en el sistema educativo. Examina las políticas nacionales, las estrategias y las medidas específicas implementadas para apoyar la inclusión y el éxito académico de los estudiantes migrantes. Entre los temas tratados en el informe podrían incluirse las políticas de acogida e inclusión en las escuelas, los programas de aprendizaje de idiomas para estudiantes migrantes, las políticas de apoyo al personal escolar que trabaja con estudiantes migrantes y otras iniciativas destinadas a garantizar un entorno escolar inclusivo y favorable para todos los estudiantes, independientemente de su origen. En resumen, el informe Eurydice de 2019 proporciona una visión general de las políticas y medidas adoptadas a nivel nacional para integrar a los estudiantes migrantes en las escuelas europeas, con el objetivo de promover una educación de calidad y la inclusión social.

3.1.11. *Las últimas investigaciones*

Como ya he dicho, es imposible presentar una relación de todos los documentos políticos y educativos europeos; sin embargo, al listado que ya he presentado y haciendo referencia a la obra de Pavan de 2020, se podrían agregar también:

- la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente que en su punto 2.6. prestan particular atención a «aumentar el nivel de las competencias lingüísticas en lenguas tanto en lenguas oficiales como en otras y animar a los alumnos a que aprendan distintas lenguas relevantes para su situación laboral y vital»,
- el Common European Framework of Reference for Languages, learning, teaching, assessment (Companion volume with new descriptors de 2018-2020 del Consejo de Europa) presenta los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje de forma sencilla y contiene el conjunto completo de descriptores ampliados del MCER, que sustituye al conjunto de 2001. Se incluyen descriptores para la mediación, la interacción en línea, la competencia plurilingüe/pluricultural y las competencias en lengua de signos. Esta publicación marca un paso crucial en el compromiso del Consejo de Europa con la educación lingüística, que pretende proteger la diversidad lingüística y cultural, promover la educación plurilingüe e intercultural, reforzar el derecho a una educación de calidad para todos y potenciar el diálogo intercultural, la inclusión social y la democracia,

- Key Competences for Lifelong Learning del Consejo de Europa de 2019. La Recomendación es una herramienta de referencia para las partes interesadas en la educación y la formación. Establece un entendimiento común de las competencias necesarias hoy en día y en el futuro. El marco de referencia presenta formas eficaces de promover el desarrollo de competencias mediante enfoques innovadores de aprendizaje, métodos de evaluación o apoyo al personal educativo. Para satisfacer sus diferentes necesidades, la Recomendación anima a los Estados miembros a: proporcionar una educación y atención de calidad a la primera infancia, mejorar la educación escolar y garantizar una enseñanza excelente, seguir desarrollando la educación y formación profesional inicial y continua, y modernizar la enseñanza superior,
- la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas del parlamento europeo. En particular, en los puntos 5 y 6, se afirma que «la competencia multilingüe constituye el núcleo de la idea de un Espacio Europeo de Educación» y que «incrementar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas podría contribuir a la consolidación de la dimensión europea de la educación y la formación». Se subraya también, de forma preocupante, la falta de una competencia multilingüe, de hecho, en el punto 8 se afirma que «solo cuatro de cada diez alumnos de enseñanza secundaria alcanzan en la primera lengua extranjera el nivel de usuario independiente, que indica su capacidad para mantener una conversación sencilla. Solo una cuarta parte alcanza este nivel en la segunda lengua extranjera» y también que «un análisis comparativo de las lenguas en la educación y la formación ha puesto de manifiesto que la mayoría de los Estados miembros tropiezan con dificultades a la hora de garantizar resultados de aprendizaje adecuados en el ámbito de los idiomas. Aunque existen dificultades en todos los sectores de la educación, son particularmente intensas en el ámbito de la educación y la formación profesionales, donde se hace menos hincapié en el aprendizaje de idiomas». En el punto 9 se explica que «una competencia multilingüe limitada sigue siendo uno de los principales obstáculos para beneficiarse de las oportunidades ofrecidas por los programas europeos de educación, formación y juventud. Por el contrario, una competencia multilingüe mejorada permitirá a las personas beneficiarse más de las oportunidades que ofrece el mercado interior, tales como la libre circulación de trabajadores, así como tomar decisiones mejor fundadas sobre las

oportunidades disponibles en otros países de la UE». Al final, el punto 10 establece firmemente que «la competencia multilingüe proporciona ventajas competitivas»,

- *The future of language education in Europe. Case studies of innovative practices: executive summary de 2020* (Le Pichon-Vorstman, Siarova, Szönyi). En este contributo se aclara que la diversidad lingüística es una de las grandes bazas de la Unión Europea. Para fomentar el potencial de la diversidad lingüística en apoyo de las competencias plurilingües de los estudiantes y ayudar a superar sus posibles retos, deben aplicarse políticas y prácticas innovadoras en la enseñanza de idiomas en las aulas, las escuelas, las regiones y los países europeos, teniendo en cuenta los cambios pedagógicos y las tendencias sociales en curso, como la migración y la creciente movilidad de las personas. Para transformar la enseñanza de idiomas en Europa, es necesario mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos, no sólo ayudándoles a adquirir nuevas lenguas, sino también a mantener y desarrollar sus competencias en sus propias lenguas. Además, es necesario deconstruir la jerarquía existente entre las lenguas y aplicar una perspectiva integradora a todas ellas, tanto en la educación como en la sociedad. Las lenguas deben utilizarse como recursos en el aula, aprovechando los repertorios lingüísticos de los alumnos para el aprendizaje. En este contexto, el principal objetivo de este informe es inspirar a los educadores y a los responsables políticos para que innoven y apliquen políticas y prácticas con visión de futuro en la enseñanza de idiomas, explorando nuevos enfoques y estrategias para la enseñanza de idiomas en toda Europa para apoyar el plurilingüismo del alumnado.

3.1.12. Estrategias europeas sobre la educación intercultural y el multilingüismo: límites

Desde un punto de vista legislativo, como se deduce de los párrafos anteriores, en materia de educación, la UE define sus estrategias que se aplican de manera diferente según las leyes educativas específicas de cada país. Las políticas educativas adoptadas relacionadas con la presencia del alumnado extranjero en tema de diversidad cultural son varias y, como subraya Peñalva Vélez con referencia a la investigación de Aguado Odina, existen tres enfoques de políticas dirigidas a favorecer la cohesión europea y a promover la ciudadanía europea: el desarrollo del multilingüismo como forma de lograr una identidad

europea intercultural, la lucha contra el racismo y el desarrollo de una educación intercultural desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura (Aguado Odina, 2004).

Las distintas declaraciones analizadas en el específico se enfocan en temas como la defensa de los derechos humanos, el desarrollo de los principios de igualdad, la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social. En particular algunas medidas se refieren a la atención a la diversidad cultural, como por ejemplo las acciones dirigidas a que los inmigrantes se acerquen a la lengua y cultura del país de acogida, el reconocimiento de derechos como la educación y la protección de la propia identidad cultural a través del impulso del conocimiento de la lengua materna, la erradicación y la prevención del racismo y la xenofobia (Peñalva Vélez, 2009).

Todas estas medidas han intentado introducirse en el sistema educativo desarrollando un enfoque intercultural que quiere significar «un enfoque propositivo que expresa un proyecto, un propósito» (Lluch Balaguer & Salinas Catalá, 1996:38) incorporando valores culturales y sociales con el objetivo de ver la interculturalidad como «una feliz oportunidad tanto para los emigrados como para los países que los reciben» (Lluch Balaguer & Salinas Catalá, 1996:40). Sin embargo, este proceso será posible «solo cuando esté fundamentado en las experiencias lingüísticas, de la filosofía, de la sociología y de la antropología porque nos enseña a conocernos y a acercarnos mejor los unos a los otros» (Bennami, 1999: 24).

Todas estas medidas, en particular a partir de los años 2000 en los países del Norte de Europa, el concepto de pedagogía intercultural, después de haber sido incluido en muchos programas de educación escolar, ha sido objeto de críticas y de revisiones. La diversidad, a través del desarrollo de los conceptos sociales y educativos de la multiculturalidad y de la interculturalidad, se ha ido definiendo en las escuelas de manera muy concreta.

Los discursos explicativos de la inmigración, asociados de manera general a la presencia del «otro» inmigrante en las sociedades, han tendido siempre a presentar las migraciones asociadas más a conceptos negativos que positivos (Peñalva Vélez, 2003). De hecho, las políticas europeas de organismos como el Consejo de Europa, la Unión Europea y la Comisión Europea establecen recomendaciones relativas a la educación de la diversidad, pero no hacen referencia a una educación de los migrantes (Besalú Costa, 1997) y siguen asociando educación intercultural a la presencia del «otro» extranjero y migrante. Así se logra que se siga percibiendo como «diferente» al resto de la población escolar, en unos

espacios educativos que transmiten, principalmente, contenidos sobre la cultura mayoritaria (Peñalva Vélez, 2003).

Toda cultura distinta no queda relegada al anonimato, sino al tratamiento parcial y anecdótico de sus contenidos (Antón Valero, 2001; Blanco García, 2001; Calvo Buezas, 1989; Caramés & Garriga, 1995). La «alta cultura» (como la define Gellner, 1994) es la cultura generalizada para toda una sociedad de iguales, es la cultura que las sociedades de recepción de la inmigración consideran digna de comunicar al alumnado, es la «cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una baja cultura transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales» (Gellner, 1994:68).

La investigación de Allemman-Ghionda (1999) subraya un verdadero rechazo de la educación intercultural en particular en los países francófonos y un gradual proceso de vuelta a un modelo de «normalidad monocultural». Una de las primeras críticas a las políticas europeas se relaciona a un problema terminológico de definiciones; de hecho, el concepto de «intercultural» y de «intercultural» no parece bien entendido y esta falta de claridad empuja a muchos educadores y profesorado a considerar «intercultural» todo lo que se refiere a los extranjeros y que es pedagógicamente «moderno» (Portera, 2006: 83).

Uno de los riesgos más importantes es celebrar en las aulas las culturas exóticas y realizar Proyectos multiculturales sin un verdadero análisis crítico: el peligro es que el respeto de una cultura se convierta en un valor tan inamovible y firme que el profesorado pierda el sentido crítico de juicio y de distancia. Dasen (1996), de hecho, subraya que muy a menudo en los institutos se subrayan solo las diferencias con el riesgo de construir solo tópicos y marginalizaciones y creando una *pédagogie couscous*.

Otras teorías critican tratar la diversidad cultural en el aula: Nieke afirma que puede ser un peligro considerar al alumnado extranjero como una especie de «embajador» de sus países de origen obligándole a representar una cultura que quizás conozca poco o de la que quiere emanciparse y Radke asume una posición aún más drástica cuando sostiene que hablar de diferencias culturales en clase puede reforzar fenómenos de tópicos y de prejuicios.

Un ulterior riesgo lo añade Portera (2006) cuando en una investigación en Alemania en 2005 individúa, en el contexto escolar, el fenómeno de la xenofilia o sea «la hiperidentificación» con el extranjero. Esta investigación ha comprobado que la actitud de algunos profesores alemanes de excesiva bondad hacia el alumnado extranjero ha llevado

efectos negativos: de hecho, algunos alumnos que no querían (o no podían) rechazar el papel distinto que tenían en el aula, han tenido que reprimir parte de su identidad.

En Alemania se critica el enfoque intercultural relacionado con el alumnado extranjero porque el peligro sería asociar el alumnado extranjero a una «pedagogía especial»: este enfoque intercultural presentaría, según Portera, elementos antiemancipatorios en el sentido que podría privilegiar totalmente la cultura de origen.

3.2 Escuela y multilingüismo

3.2.1. Introducción

En este apartado, me gustaría profundizar algunas consecuencias que los fenómenos migratorios y la mayor difusión de contextos multilingües tienen y siguen teniendo en el mundo escolar (Janta & Harte, 2016; NESSE, 2008). Mi intención es desarrollar los conceptos de «multilingüismo» e «integración» en los contextos escolares y presentar la opinión de muchos investigadores europeos que apoyan una política educativa plurilingüe; luego se observará cómo el mundo de las escuelas (compuesto por profesores e investigadores) ha intentado responder a estas necesidades en temas de enseñanza y aprendizaje.

3.2.2. La clase multilingüe

La situación que presenta Coelho («multilingual schools and classrooms are places where students of various linguistic and cultural backgrounds are studying together, where some or all of the students are learning the language of instruction, and/or where teachers and students do not all share a common language or cultural background»)¹⁰⁰ puede ocurrir en diferentes contextos y por varias razones. Se puede hablar de «clases multilingües» en el caso de las escuelas internacionales o cuando en las escuelas de lenguas se forman clases de estudiantes provenientes de diferentes partes del mundo. Además, se habla de «clases multilingües» en los programas de «inmersión lingüística» en los que el alumnado aprende una lengua minoritaria o una lengua franca que no es su primera lengua o a la presencia en las aulas de nuevos alumnos y alumnas llegados como migrantes o refugiados de otros países. Este capítulo hace referencia a esta última situación.

100 Coelho: <http://www.multilingualclassrooms.org/#welcome/about-multilingual-classrooms>.

3.2.2. *Multilingüismo e integración en el aula*

Ya se ha subrayado cómo las instituciones escolares de diferentes países europeos se consideran, en diferentes casos, multilingües y multiculturales. Pero, si por un lado el multilingüismo es uno de los objetivos que los países europeos intentan conseguir a través de la escuela y la enseñanza obligatoria de dos o más lenguas extranjeras europeas, por otro lado, la situación multilingüe que caracteriza *de facto* muchos institutos, se percibe, al revés, como un problema o como un obstáculo que hay que resolver para el desarrollo de la actividad didáctica curricular normal.

Esto pasa, a menudo, porque los que se ocupan de la programación escolar no se dan cuenta o parecen no considerar que «language contact, in school, as in society, is the result of migration rather than foreign language teaching» y que, en muchos casos, «multilingualism is already present in our schools through and in the students who speak several language» (Hélot & Ó Laoire, 2011: xiii).

Se puede considerar un multilingüismo «amplio»¹⁰¹ que, aunque concierne a toda Europa, considera diferentes idiomas no europeos, como consecuencia de los fenómenos migratorios y, en particular en los últimos años, a la crisis de los refugiados. Estos idiomas, a veces, no se consideran en las políticas lingüísticas como parte integrante de la identidad europea (cuya construcción es uno de los objetivos fundamentales de las instituciones), por consiguiente, su promoción no parece estar al mismo nivel que las de otras lenguas comunitarias y, donde esté previsto, su enseñanza se considera como un apoyo al alumnado migrante recién llegado para favorecer su integración y su inserción en la nueva sociedad.

Algunos investigadores subrayan también que, en el mundo escolar, la preocupación del profesorado en relación a estos estudiantes sea «how these plurilingual learners can become just like their monolingual peers» (Hélot & Ó Laoire, 2011: xiv-xv).

Es evidente (y se va a constatar más adelante en las entrevistas del profesorado y en las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado) que la situación migratoria sigue quedándose al margen en comparación con el programa educativo europeo que tiene que considerar «the acquisition of the language of schooling, the teaching of ‘foreign’

¹⁰¹ El calificativo es mío.

languages and the development of a European identity» (Hélot & Ó Laoire, 2011: xiii) donde «foreign languages» son las lenguas comunitarias.

Parece entonces que mientras el multilingüismo «europeo», impulsado también a través de la inserción en el currículo escolar de la enseñanza de una o más lenguas comunitarias se considera como una herramienta importante para favorecer la integración entre los estados europeos, el multilingüismo que abarca también los idiomas extraeuropeos llevados al aula por el alumnado con bagaje migratorio se considera una herramienta de integración del alumnado migrante en la sociedad europea.

Este trabajo no quiere acusar a todos los sistemas educativos europeos de etnocentrismo, ni observar en detalle si (y donde) la situación se parece a esta imagen recién presentada, sino subrayar que esta situación es posible y puede resultar un error real que las escuelas en Europa que gestionan clases multiculturales pueden cometer.

Además, en las políticas lingüísticas europeas parece siempre más evidente la separación entre «multilingüismo comunitario» y «lenguas migrantes e integración». Por un lado, es fundamental subrayar que los organismos europeos, el profesorado y los investigadores reconocen la importancia de garantizar el éxito escolar al alumnado con bagaje migratorio y no olvidan el importante patrimonio lingüístico que llevan en los contextos escolares. En diversas publicaciones de redes dedicadas a la instrucción y a la formación, como Eurydice¹⁰² o Sirius¹⁰³ (este último dedicado de forma específica al tema de la integración de los migrantes), se reconoce que uno de los más relevantes desafíos de la escuela en los últimos años es la mayor presencia, en los sistemas educativos europeos, de este alumnado, y se subraya la necesidad de apoyarlo intentando reducir la distancia con los nativos (Severiens, 2014).

Para realizar este objetivo, es fundamental ante todo el aprendizaje por parte del alumnado recién llegado de la lengua de instrucción y esta parece la mayor preocupación por parte de las instituciones. Es verdad que la competencia del alumnado de la L1 se considera (y a veces se promueve también) pero no porque se considere parte de la riqueza lingüística del aula sino porque «the fluency in the mother tongue increases the ability to learn and master

¹⁰² EACEA, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/index_en.php

¹⁰³ SIRIUS, <http://www.sirius-migrationeducation.org/home/>

the language of schooling and has a positive impact on the learner's cognitive skills in general» (Eurydice, 2017:138).

Además, los datos de Eurydice de 2017 muestran que mientras una gran parte de la enseñanza está dedicada, en todos los países europeos, a la lengua de instrucción (en horario escolar o extra-escolar, a través de un recorrido escolar personalizado o a través de un formador o de un docente que trabaja al lado del alumnado extranjero), en pocos países está prevista la enseñanza también de las y en las lenguas maternas del alumnado migrante, o a través de clases específicas (eso pasa en República Checa, en Austria, en Eslovenia, en Finlandia, en Suecia, en Suiza, en Noruega, en Turquía) o a través de una didáctica bilingüe (en Alemania, Suecia, Noruega). El gráfico representa de forma más clara la situación:

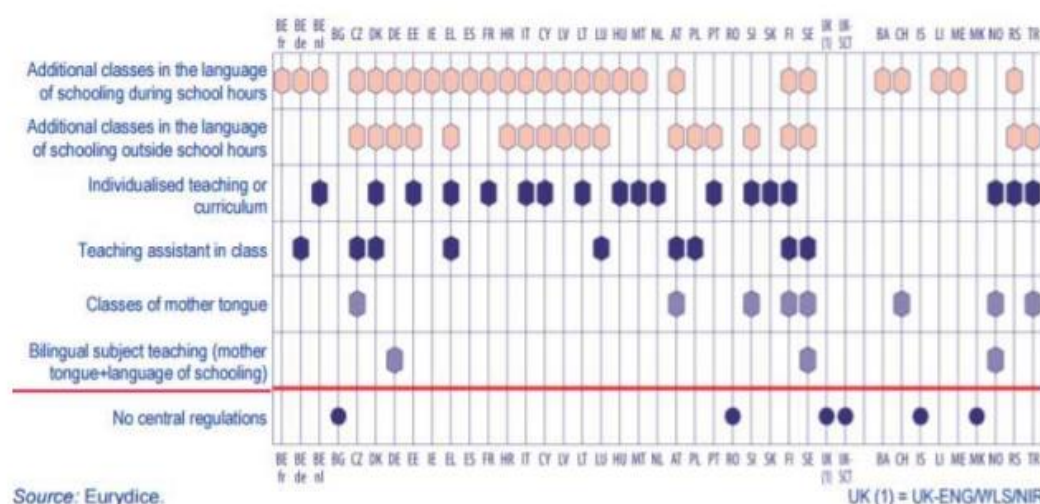


Gráfico 1: Medidas de apoyo lingüístico para alumnado con bagaje migratorio (escuela primaria y secundaria de primer grado), año escolar 2015-2016 (Eurydice, 2017: 137)¹⁰⁴.

3.2.4. Educación monolingüe vs valoración de las competencias multilingües

Queda claro, entonces, que en los institutos la atención está dirigida sobre todo al aprendizaje de parte del nuevo alumnado de la lengua oficial nacional. En cambio, falta una verdadera valoración de las lenguas maternas. Además, un peligro que corre la educación pública es que las lenguas más difundidas en el mundo (y por tanto más

¹⁰⁴ Los datos se refieren al informe Eurydice de 2017 porque no hay datos disponibles más recientes relativos a este tema.

enseñadas en los institutos) «are very often spoken as second, third, fourth or later-acquired languages by their speakers» y que «many more children in the world have been, and continue to be, educated via a second or later-acquired language [...] than the number of children educated exclusively via first language» (Cenoz & Genesee, 1998: 3-4).

En esta situación, adoptar una educación y una perspectiva monolingüe e intentar que prevalezca el uso de una sola lengua escolar estándar significa mantener en una condición de desventaja una buena parte del alumnado: el monolingüismo no se adapta al mundo actual globalizado. Ya que «the 21st century is characterized by the concurrent means of communication in many media and languages» (García & Sylvan & Witt, 2011:398) y que personas, bienes y servicios se desplazan siempre más frecuentemente y rápidamente. Por esto, no solo parece obvio y necesario dejar enfoques y visiones monolingües, sino que el mismo concepto de multilingüismo tendría que ser pensado para ser siempre más flexible y dinámico (García *et al.*, 2011; Derince, 2012). En este contexto, investigadores y estudios parecen conscientes del hecho de que a menudo, en cambio, las investigaciones sobre el lenguaje ven en el monolingüismo la norma (Derince, 2012) y que, sobre todo en los institutos, la elección de obligar a estudiar la lengua nacional como lengua segunda puede traer consecuencias negativas: no se debería ignorar la L1 del alumnado como herramienta y recurso de aprendizaje (Cummins *et al.*, 2005) y olvidar las competencias multilingües del alumnado con bagaje migratorio que ya tiene una familiaridad con muchos idiomas.

Cummins (2007) subraya en relación con la lengua materna del alumnado o, en todo caso, con la lengua que se habla en el contexto familiar, que en las clases multilingües¹⁰⁵ «students' L1 is not the enemy in promoting high levels of L2 proficiency; rather, when students' L1 is invoked [...] through bilingual instructional strategies, it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performance in the L2» (Cummins, 2007:238). Cummins sigue explicando que durante mucho tiempo (sobre todo con los métodos directo, audio-oral, audiovisivo y a veces también con los métodos conectados con el enfoque comunicativo como el *task-based language teaching*), la didáctica de los idiomas se centra en la idea de que para conseguir una competencia eficaz en la lengua meta, es necesaria una inmersión total con la exclusión de cualquier recurso a la L1 o a la

¹⁰⁵ Se refiere a las clases en las que el alumnado aprende la lengua mayoritaria como lengua segunda o a las clases donde en el programa escolar se utilizan dos o más idiomas.

traducción o, en el caso de programas bilingües, separando de forma clara una lengua de la otra (Cummins, 2007).

Hoy en día, esta idea está tan presente que hay manuales para el profesorado que consideran la exclusión de la L1 «as so obvious that no classroom use of the L1 is ever mentioned» (Cook, 2001: 404). Esta visión puede representar un riesgo para el profesorado de las clases de aprendizaje de una L2 y, quizás aún más, para el profesorado de las clases multilingües en general (donde cada docente se convierte también en docente de lengua) que puede llevar a no considerar, como ya he explicado antes, las competencias plurilingües del alumnado y en consecuencia el hecho que el alumnado utilice varios idiomas para diferentes objetivos y contextos. Muchas investigaciones han subrayado la importancia de considerar todo el bagaje lingüístico del alumnado y han propuesto enfoques didácticos (tanto para cursos de idiomas como para clases escolares) que no considere el alumnado como un grupo homogéneo, sino que valore la diversidad (no solo lingüística). Siguiendo esta línea, García *et al.* (2011: 398) presentan «a dynamic plurilingual use of languages of instruction that, in turn, develop students' plurilingual and pluriliterate abilities» que intenta utilizar los idiomas conocidos por el alumnado para influir positivamente en su aprendizaje.

Este tipo de enfoque intenta utilizar las lenguas conocidas por el alumnado para obtener resultados positivos de su aprendizaje y propone considerar cada peculiaridad del alumnado en el grupo clase adoptando la clase multilingüe como si fuera una norma (Hélot & Ó Laoire, 2011). De esta manera, aunque se tratara de una clase monolingüe, bilingüe o efectivamente multilingüe, «each students' languaging¹⁰⁶ is recognized and the pedagogy is dynamically centered on the singularity of the individual experiences that make up a plurality» (García & Sylvan, 2011: 391).

Los investigadores son conscientes de que, aunque muchos enfoques educativos monolingües sean muy conocidos y muy utilizados, en un panorama lingüísticamente cada vez más complejo y diferente es fundamental dirigir la atención a cada estudiante y al bagaje lingüístico y cultural que lleva consigo. Entonces resulta fundamental considerar el

¹⁰⁶ Entiendo el *languaging* como «a term coined by Swain (1985) relating to the cognitive process of negotiating and producing meaningful, comprehensible output as part of language learning» (IGI-Global, <https://www.igiglobal.com/dictionary/languaging/37759>).

multilingüismo de cada estudiante «as a dynamic relationship between languages that are in a state of constant transformation and mutual influence» (Derince, 2012).

En el debate académico, en el mundo escolar y también en las políticas lingüísticas nacionales y europeas, aumenta el interés por la promoción de una educación multilingüe que se caracteriza por ser: multilingüe porque valora más de un idioma en la enseñanza y en el aprendizaje, intercultural, porque reconoce y fomenta la comprensión y el diálogo en diferentes experiencias de vida y entre diferentes culturas y en evolución porque, partiendo del conocimiento que el alumnado lleva al aula, aspira a convertir al alumnado en actores sociales activos a nivel local, nacional y global (Hornberger, 2008).

Para que los sistemas educativos cambien en relación con la/s lengua/s que los aprendices hablan en familia y/o en casa sin considerarlo como un «problema» o un «obstáculo», sino como un recurso, y pasar de un enfoque educativo monolingüe a uno realmente multilingüe (según las ideas que acabo de proponer y presentar), hay que reconocer y promover a través de la educación el repertorio y las competencias plurilingües del alumnado (Hélot & Ó Laoire, 2011) y utilizar nuevas estrategias didácticas y herramientas.

En este proceso, los principales actores (aunque no los únicos) que tienen que ser conscientes de esta responsabilidad son los y las docentes.

3.2.5. Enseñar en las clases multilingües

La calidad de la docencia en un instituto está relacionada obviamente (y en gran parte determinada) por las habilidades y las competencias del profesorado, por su formación, por sus estrategias didácticas y por su capacidad de relacionarse con el alumnado, evaluarlo y promover sus capacidades. Este apartado se ocupa de estas cuestiones, haciendo referencia siempre a un contexto escolar multilingüe y multicultural, donde el profesorado tiene que aprender a gestionar de forma positiva la diversidad, ocuparse constantemente de su formación, elegir y evaluar de forma crítica recursos y metodologías sin olvidarse que, en una clase de este tipo, para el alumnado recién llegado, cada docente es también docente de lengua.

3.1.5.1. La formación del profesorado

En este apartado me gustaría presentar unas primeras consideraciones en relación con el profesorado en las clases multilingües. Luego dedicaré un capítulo a analizar los diferentes matices de la cuestión. Este apartado, sin embargo, se relaciona más con una visión de la situación general europea y los documentos europeos.

Con la difusión de las clases multilingües y multiculturales y con el aumento de la presencia del alumnado que no domina aún la lengua de enseñanza, una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea y de los países miembros en el ámbito educativo es, hoy en día, la formación del profesorado para trabajar en un ambiente escolar de este tipo, donde el propio profesorado admite no estar al día y no estar preparado para enfrentarse con algunas situaciones en clase (Public Policy and Management Institute, 2017).

La situación no se refiere solo al profesorado que se ocupa, de manera específica, del apoyo lingüístico para el alumnado migrante, sino al profesorado de todas las asignaturas. A este propósito, el informe Eurydice de 2017 evidencia que en la mayoría de los países europeos no es necesario obtener ningún título o diploma específico para dar clase en aulas multilingües y solo en Dinamarca y en Austria la formación para trabajar con el alumnado con bagaje migratorio constituye una parte integrante y obligatoria de la formación de todo el profesorado.

Solo en nueve países las autoridades educativas, en los papeles y en los documentos, hacen una referencia específica a requisitos para trabajar en el contexto de las clases multilingües y solo en siete países (entre otros Italia) se mencionan títulos específicos para trabajar en la enseñanza de la segunda lengua. Todos los requisitos exigidos se refieren siempre a una dimensión lingüística; en cambio, la dimensión intercultural de la enseñanza se considera de forma explícita solo en Chipre y en Italia.

En la figura 2 se entiende mejor la situación presentada:

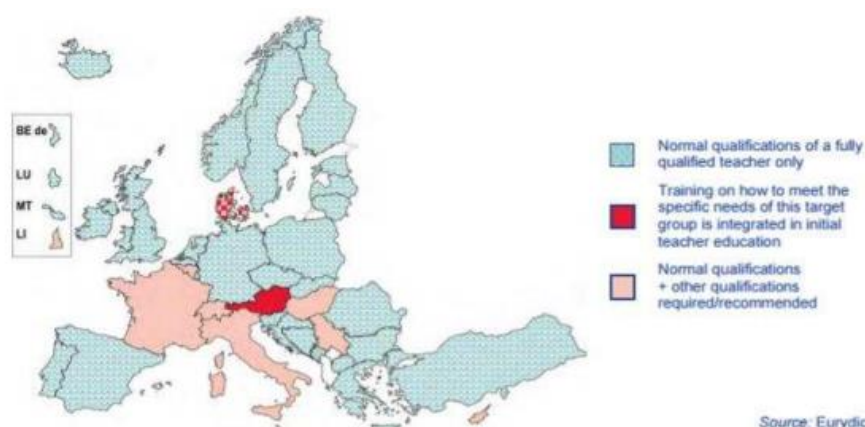


Fig. 2. *Títulos exigidos para enseñar al alumnado con bagaje migratorio que no conoce la lengua de enseñanza(escuela primaria y secundaria), año escolar 2015-2016 (Eurydice, 2017: 94).*

La preparación del profesorado es uno de los temas centrales de las clases multilingües que ha llamado la atención de diferentes investigaciones que subrayan la necesidad de una puesta al día de los programas formativos para la enseñanza en los que la siempre mayor complejidad «is a response to the increasing sophistication in the world around us» (Cenoz & Genesee, 1998: 129). El PPMI por orden de la Comisión Europea, publicó en 2017 un informe que recogía los principales resultados de las investigaciones relativas a la formación inicial del profesorado en Europa y en particular cómo y en qué medida se incluye la diversidad en los programas de formación (PPMI, 2017).

Si el informe de Eurydice se centra en la dimensión lingüística, este documento fotografía en particular la dimensión sociocultural y en él se aclara que «teachers and schools should be able to provide support to newly arrived pupils, to address the specific needs of all learners, and to foster tolerance, respect for diversity» (PPMI, 2017: 12) y, por eso, parece fundamental que el profesorado reciba una adecuada formación inicial en este sentido y que luego siga con la formación continua a lo largo de toda su vida laboral (en mucha literatura se utiliza el término *lifelong learning*).

Para preparar al futuro profesorado a la diversidad, es necesario promover su conocimiento y comprensión del mundo y de sus culturas evitando prejuicios y discriminaciones, desarrollar sus competencias comunicativas para crear un clima de diálogo en el aula y para que puedan relacionarse con las familias con bagaje migratorio, desarrollar sus habilidades pedagógicas y de gestión del aula, fomentar sus capacidades de resolución de problemas (*problem solving*) (PPMI, 2017).

Utilizando la figura 3, presentada por Eurydice, es evidente que estos objetivos para la formación inicial del profesorado están presentes en la mayoría de las políticas nacionales de los Estados europeos (de forma explícita o implícita¹⁰⁷) mientras que en las políticas educativas nacionales de otros países no hay ninguna referencia a la formación en la “diversidad” del futuro profesorado.

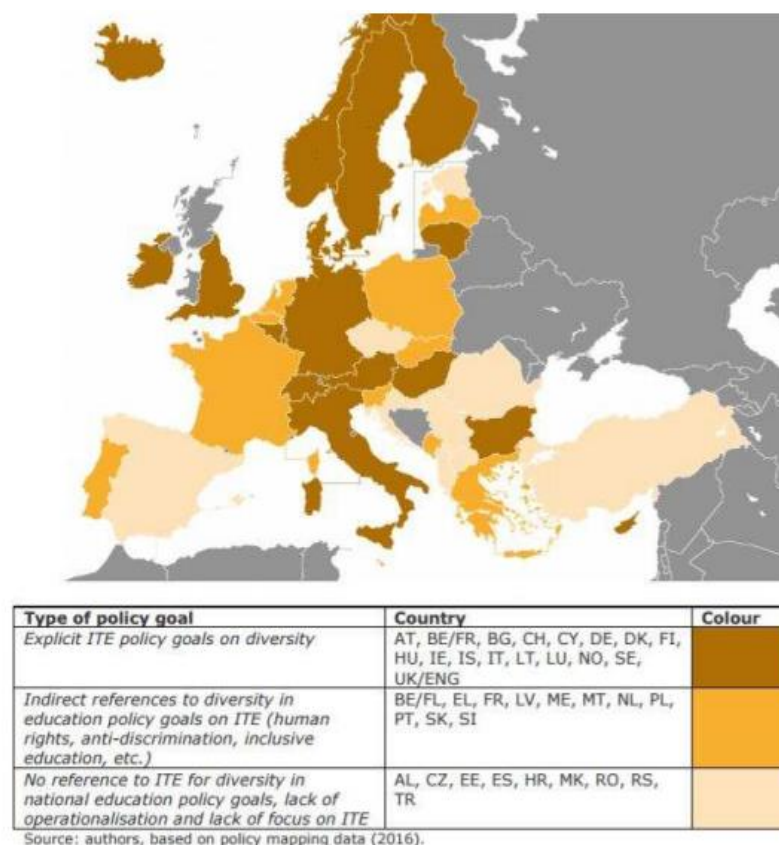


Fig. 3. Referencias a las políticas educativas de los diferentes países europeos con referencia a la formación inicial del profesorado en tema de “diversidad” (PPMI, 2017:37)¹⁰⁸.

En líneas generales, la integración obligatoria (y de manera transversal) de contenidos relativos a la diversidad en la formación inicial del profesorado es bastante rara en Europa, porque este tipo de formación a menudo se facilita con programas formativos específicos (no siempre obligatorios), cursos *ad hoc* o talleres que a veces se agregan a la formación (PPMI, 2017).

¹⁰⁷ Sin embargo, hay que considerar que, aunque «una formación inicial a la diversidad» esté presente en las políticas educativas, en muchos casos se producen retrasos o se ponen obstáculos a su efectiva implantación o faltan los recursos o las herramientas para ponerla en marcha (PPMI, 2017).

¹⁰⁸ ITE: Initial Teacher Education.

Entre las recomendaciones finales del documento se aclara la necesidad de que los currículos para la formación inicial reflejen mejor, a través de un enfoque transversal, las necesidades de un instituto y de una sociedad caracterizados por la diversidad, mezclando cursos obligatorios que relacionan elementos teóricos y pedagógicos con momentos de inserción en el instituto para que el futuro profesorado experimente *classroom environment* a nivel teórico y práctico (PPMI, 2017).

Queda claro que cada situación tiene que evaluarse específicamente, lo que es realmente importante es desarrollar en el profesorado la capacidad de reflexionar y de volver a pensar en su formación y en su metodología didáctica, para mejorar y responder a las exigencias reales de las clases con las que trabajan (Cenoz & Genesee, 1998:138).

Para completar la visión de la formación del profesorado en Europa, creo que es importante presentar los datos del último informe Eurydice (2022), que subrayan que un elevado porcentaje (92,5 %) de profesorado en la UE ha participado por lo menos en una actividad de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la investigación (gráfico 2). Solo tres países (a pesar de presentar un porcentaje alto) destacan por un porcentaje inferior a la media de la UE: Francia (82,6 %), Portugal (88 %) y Rumania (89 %).

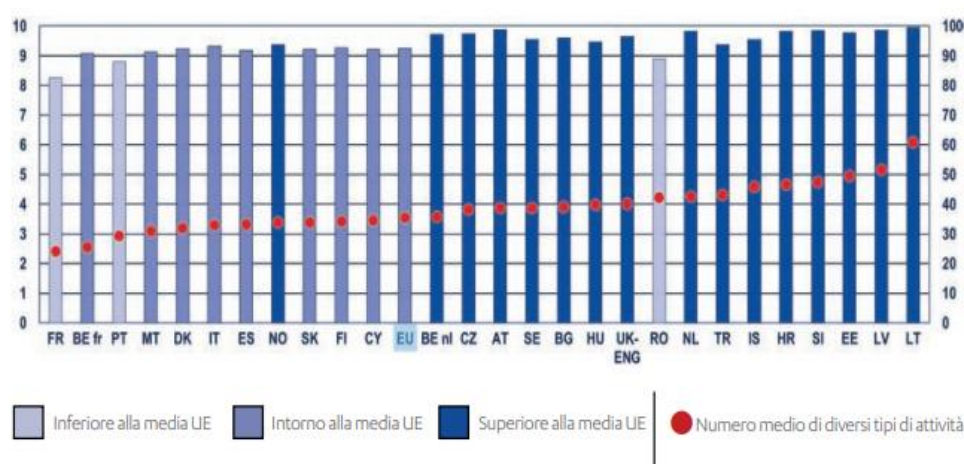


Gráfico 2. Porcentaje de la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional.

La diferencia entre los países es mayor si se consideran los diferentes tipos de desarrollo profesional y de formación en los que el profesorado ha participado. En el cuestionario TALIS 2018, de hecho, el profesorado podía señalar diez tipos de actividades diferentes de formación, como por ejemplo la participación en cursos presenciales o en línea, la lectura de literatura especializada, la participación en conferencias relativas a un sector específico

o la participación en una red de profesorado. Sin embargo, el cuestionario no distingue entre el profesorado que ha participado muchas veces en una formación del mismo tipo y el que ha participado solo una vez. No consta tampoco la duración de cada tipo de formación profesional continua.

	FR	BE fr	PT	MT	DK	IT	ES	NO	SK	FI	CY	UE	BE nl	CZ
%	82,6	90,8	88,0	91,3	92,4	93,2	91,8	93,8	92,2	92,7	92,2	92,5	97,1	97,3
Media	2,4	2,5	2,9	3,1	3,2	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,8
	AT	SE	BG	HU	UK-ENG	RO	NL	TR	IS	HR	SI	EE	LV	LT
%	98,7	95,4	95,9	94,5	96,5	89,0	98,2	93,6	95,5	98,1	98,3	97,7	98,6	99,4
Media	3,9	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	4,3	4,3	4,6	4,7	4,7	5,0	5,2	6,1

Gráfico 3. Participación del profesorado de secundaria en la formación del profesorado. Eurydice (según los datos TALIS de 2018).

El gráfico 3 muestra que, en general, el profesorado ha participado en tres o cuatro tipos diferentes de actividad de desarrollo profesional (en media 3,5) en los doce meses anteriores a la encuesta. El número varía de 2,4 a 6,1. Por lo que concierne Bélgica y Francia, el profesorado ha participado en dos o tres tipos diferentes de formación (alrededor de 2,5 de media en general). El profesorado de Dinamarca, Malta y Portugal ha participado, de media, en tres diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional. En cuanto a la media más alta, destaca el profesorado de Lituania, con las actividades más variadas y que ha participado como media en seis diferentes tipos de formación en los doce meses anteriores a la investigación.

Las conclusiones del Consejo sobre el profesorado y los formadores europeos del futuro subrayan que «è utile offrire vari modelli di formazione, tra cui l'apprendimento in presenza, virtuale, misto e basato sul lavoro» (Consejo de Europa, 2018:11). Además, se invitan a los estados miembros a «offrire opportunità di formazione professionale continua per docenti e formatori che siano incisive e basate sulla ricerca, fondate sulla collaborazione, l'osservazione e l'apprendimento tra pari, l'orientamento, il tutoraggio e il collegamento in rete» (Consejo de Europa, 2018:16).

Sin embargo, el análisis de la participación del profesorado en diferentes tipos de actividades de formación subraya el predominio de las tipologías tradicionales de formación (gráfico 4).

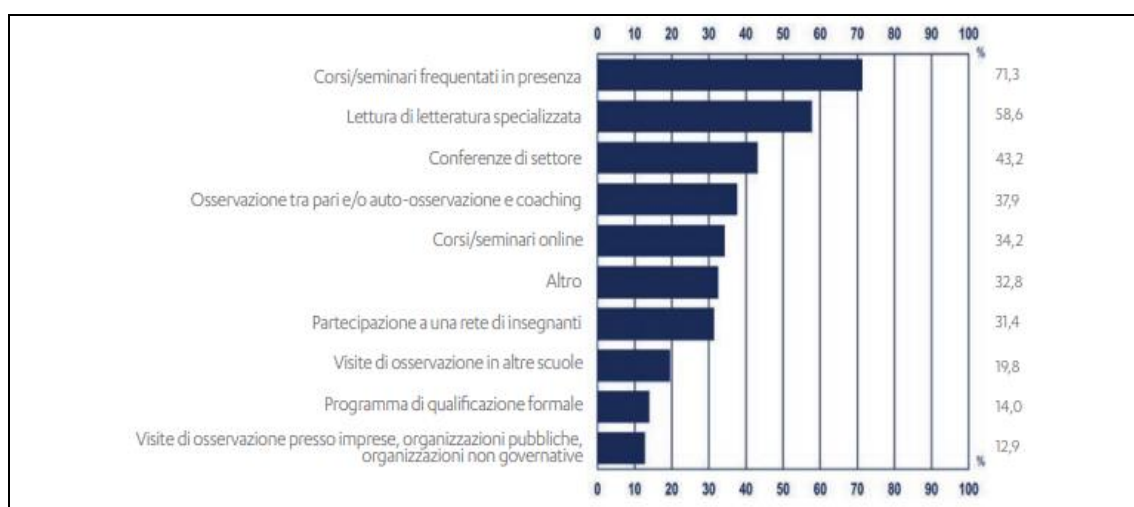


Gráfico 4. Porcentaje del profesorado de secundaria que ha participado en diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional en los doce meses anteriores a la investigación. Eurydice (según los datos TALIS de 2018).

La mayor participación del profesorado se relaciona con actividades que no conllevan mucha interacción con los participantes. Los cursos o los seminarios a los que han asistido de forma presencial ha sido el tipo de formación más popular. Los datos TALIS 2018 indican que el 71,3% del profesorado de secundaria ha asistido por lo menos a un curso presencial en los doce meses anteriores a la investigación. El autoaprendizaje, o sea la lectura de literatura especializada, ha sido el segundo tipo de formación más popular (58,6%), mientras que el 43,2% ha participado en conferencias relativas a su asignatura.

En la UE, el 37,9% del profesorado ha declarado que ha participado en actividades de observación entre pares y de *coaching*; el 31,4% en actividades de redes profesionales, el 20% en visitas de observación en otros institutos y solo el 13% ha visitado empresas, organizaciones no gubernamentales como parte de su desarrollo profesional. Los datos se remontan al año 2018 y, a causa del COVID-19, las actividades de formación continua que conllevan un contacto directo entre las personas se han reducido de forma notable. En cambio, es muy probable que el aprendizaje a distancia haya aumentado. En 2018 algo más de un tercio (34,2%) del profesorado en Europa ha participado en cursos/seminarios en línea.

De hecho, durante la pandemia, es probable que esta proporción haya cambiado y se haya convertido en la forma dominante de aprendizaje.

El tipo de formación, por supuesto, es solo uno de los temas que se pueden considerar a la hora de analizar estos datos.

Otro aspecto importante e interesante, a lo largo de este trabajo, es la elección, por parte del profesorado, ante las diferentes propuestas de cursos de formación. El gráfico 5 muestra el interés del profesorado de secundaria hacia los cursos de formación propuestos en cada país y representa la respuesta esquemática a la pregunta: «Entre los temas de desarrollo profesional propuestos en los últimos doce meses, ¿cuál has elegido?»

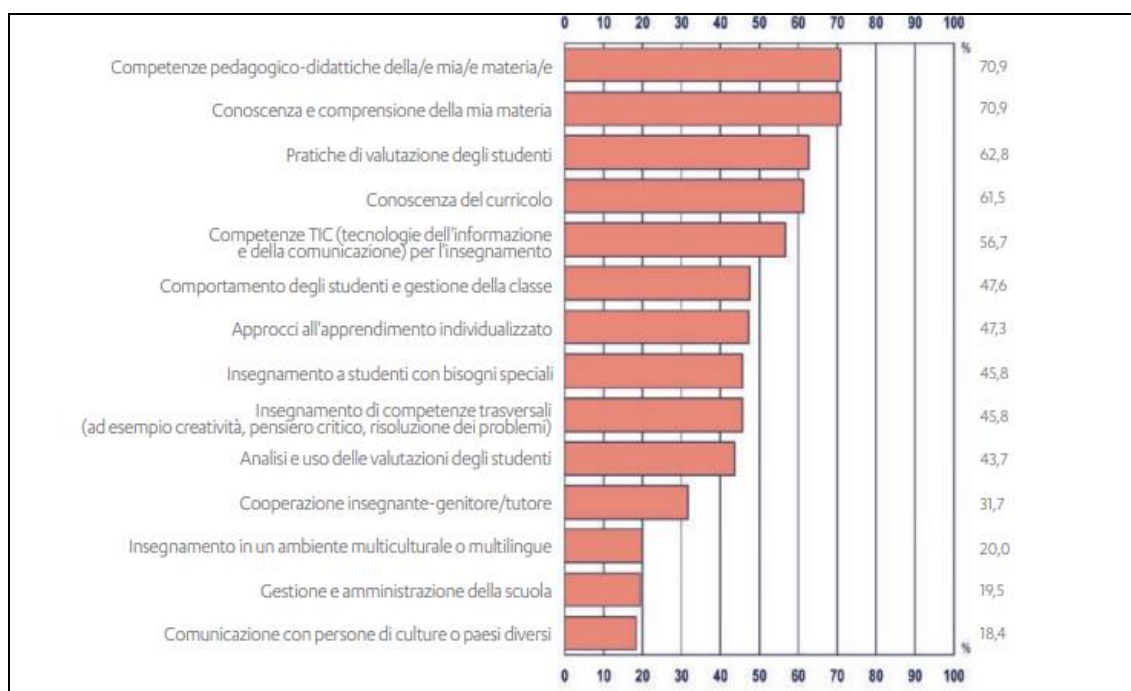


Gráfico 5: Varios temas de formación propuestos al profesorado de secundaria. Eurydice en bases a los datos TALIS, 2018.

Estos datos revelan que en la UE el desarrollo profesional relativo a la asignatura impartida ha sido el tema principal: de hecho, entre las respuestas dominantes aparecen «competencias pedagógico-didácticas de mi asignatura», «conocimiento y comprensión de mis asignaturas» y «conocimiento del currículo». La mayoría del profesorado ha participado a formaciones relativas a temas de «enseñanza en un ambiente multilingüe» o «comunicación con personas de culturas diferentes» y también a «gestión y administración de institutos». Estos datos subrayan que, en tema de formación, el profesorado elige otros temas de formación y que «el ambiente multicultural o multilingüe» parece no resultar prioritario.

3.2.5.2. Interacción en el aula y evaluación

Para el profesorado, responder a las necesidades de las clases multilingües significa, además de formarse adecuadamente, adaptar su actitud y sus metodologías a un alumnado con bagaje migratorio.

Diferentes estudios investigaron las estrategias y las metodologías del profesorado en estas clases y las modalidades utilizadas para evaluar las competencias del alumnado intentando siempre apreciar y respetar su bagaje migratorio y su repertorio plurilingüe. En general, «practitioners [...] believe that teachers need to have positive attitudes towards migrant children if they are, to achieve their potential and overcome language barriers» (European Commission, 2015: 11)

Hay que considerar, antes de todo, que la interacción en el aula se define por unas características (Ghezzi & Grassi, 2002): asimetría (es el docente que tiene mayor poder de interacción, porque es el «director» y «guía» de la vida comunicativa escolar), artificiosidad (en el aula aparece una comunicación a veces irreal y algunas interacciones verbales posibles solo en el aula y que no pasarían en otros contextos), la lengua resulta el principal (y a veces el único) medio de comunicación en el contexto del aula.

En el caso del alumnado con bagaje migratorio, se agrega también el aspecto asimétrico de la interacción nativo/no nativo (Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003). En un contexto de este tipo, es normal (y comprensible) que el aprendiz que todavía no domina la lengua del aula pueda tener dificultades o se sienta incómodo en esta situación porque no puede (y no sabe) expresar lo que quiere y eso podría alimentar su fracaso escolar. En este caso, para el docente tener «actitudes positivas» implica, entre todas las cosas, intentar evitar que el alumnado se sienta cohibido y que le tenga miedo al *academic labeling* o sea «a quelle pratiche discorsive che determinano delle attese riguardo ai risultati scolastici che gli studenti saranno in grado di raggiungere e riguardo al loro impegno e partecipazione» (Ciliberti *et al.*, 2003: 121).

A este propósito es fundamental considerar que la consciencia de los interlocutores de las diferencias entre su estatus de nativo/no nativo influye en la interacción misma (Ciliberti *et al.*, 2003): esto puede condicionar sus actitudes y también el éxito escolar del alumnado (puede pasar, por ejemplo, que un docente cometa un error sistemático).

El profesorado debe, por tanto, controlar las modalidades de interacción y buscar las metodologías más adecuadas para animar al alumnado desarrollando su potencial y sus

competencias. En este sentido, juega un papel fundamental en la interacción docente-alumnado el discurso del docente o *teacher talk*, o sea, «la modalità espressiva che i docenti usano per trasmettere contenuti e sviluppare competenze negli apprendenti» (Diadori, 2015: 82), cuyas características en el caso de los multilingües se superponen al *foreigner talk*, o sea, «il registro impiegato generalmente dai nativi con i non nativi» (Grassi, 2007: 78)

En ambos casos, el objetivo es mantener la comprensibilidad y la claridad, y se puede marcar desde un punto de vista fonológico por pausas, énfasis y mucho cuidado en la articulación fonética, en cambio desde un punto de vista morfosintáctico, se caracteriza por simplificaciones y «espansioni» (Grassi, 2007).

El *teacher talk* dirigido al alumnado con bagaje migratorio se distingue del *foreigner talk* porque es siempre gramaticalmente correcto, «risulta meno grossolanamente calibrato sulle reali competenze degli ascoltatori» y «utilizza strategie e strumenti pedagogici (immagini, grafici, audiovisivi)» (Diadori, 2015: 83).

Es necesario, además, considerar la especificidad de las clases multilingües disciplinares, donde el habla del profesorado tendrá en el mismo tiempo elementos del contexto de «classe di L1 disciplinare e di quello di classe di lingua veicolare» (Grassi, 2007: 70) ya que el profesorado tiene que explicar las diferentes asignaturas a todo el alumnado presente (nativo y no nativo) pero sin olvidar adoptar, al mismo tiempo, metodologías de segunda lengua (Grassi, 2007).

La actitud positiva por parte del profesorado está relacionada también con sus capacidades de evaluar al alumnado con bagaje migratorio de forma adecuada. Un contexto multilingüe, como ya he subrayado, necesita nuevos enfoques didácticos y nuevas estrategias, pero es fundamental que también la evaluación y las pruebas dirigidas al alumnado reflejen este cambio de perspectiva (Shohamy, 2011).

Los datos presentados en el Proyecto PISA enseñan que los resultados escolares del alumnado con bagaje migratorio son generalmente inferiores con respecto al resto de los compañeros y que uno de los obstáculos principales sigue siendo la dificultad lingüística. El profesorado considera estos elementos en la evaluación de las diferentes competencias, pero, según algunos investigadores, también en lo que concierne la evaluación de las competencias lingüísticas es importante que el profesorado abandone la idea del lenguaje «as a monolingual, homogenous, and often still native-like construct» (Shohamy, 2011:

419) y adopten una visión más amplia y dinámica. Si las pruebas y los exámenes se dirigen a un público monolingüe y se preparan de forma estándar, es obvio, por consiguiente, que no indiquen las posibilidades reales de un niño que conoce más idiomas y, por tanto, no servirán realmente para guiar su aprendizaje (Edwards, 1998). Se han propuesto múltiples enfoques multilingües para la evaluación, como por ejemplo la posibilidad de relacionar una lengua con tareas variadas, considerando cada idioma un sistema lingüístico completamente diferente o admitir y considerar en el desarrollo de una misma tarea el uso de un lenguaje «mixto» donde cada estudiante pueda expresarse de forma libre pasando de un código a otro (o que alguien le empuje a hacerlo), otra posibilidad, también, es facilitar las consignas en dos o tres versiones lingüísticas, de manera que el estudiante, para entender lo que tiene que hacer, pueda utilizar sus competencias en diferentes sistemas lingüísticos y, si acaso, llenar los vacíos y las dificultades de un idioma con los recursos del otro (Shohamy, 2011).

Es cierto que unas estrategias de evaluación de este tipo para un docente son complejas y difíciles sobre todo porque crean dificultades cuando el docente tendría que utilizar un idioma que no conoce. Lo que sería importante hacer, como subrayan las normativas europeas (European Commission, 2015), es una evaluación inicial (y después otras durante el año) de las competencias lingüísticas del alumnado recién llegado tanto en la lengua de enseñanza como en la lengua que utilizan mayormente en casa para asignarle a un grupo correcto (por edad y por nivel de competencias lingüísticas) y para organizar, de la forma más adecuada, su aprendizaje personal en la lengua del instituto (European Commission, 2015).

3.2.5.3. Valoración del bagaje lingüístico del alumnado

La idea de utilizar enfoques multilingües para la evaluación de las competencias del alumnado con bagaje migratorio puede considerarse una de las estrategias para valorar los repertorios lingüísticos que el alumnado lleva a clase. Este punto es central para todo el personal docente que se enfrenta con clases multilingües y multiculturales y que muchas investigaciones han tratado. Creo que es importante e interesante hacer referencia a una investigación del alumnado migrante en una escuela del País Vasco (Lasagabaster, 2009) donde el alumnado aprende y trabaja en tres idiomas (castellano, vasco e inglés) y, en esta situación peculiar, un estudiante que no tiene ninguna de estas L1 tiene que gestionar desde

pequeño un bagaje lingüístico de por lo menos cuatro idiomas. En este contexto, la mayoría del profesorado, contestando a propósito de qué importancia conceder, en contexto escolar, a las lenguas «no curriculares» llevadas a clases por el alumnado con bagaje migratorio, ha afirmado que estos idiomas se deben respetar y que es fundamental que el alumnado no los pierda. Esto sería útil y fundamental para valorar y apoyar la integración, considerando que, a través de estos idiomas, el alumnado nativo puede entender mejor a sus compañeros y compañeras; además, el alumnado con bagaje migratorio puede profundizar el conocimiento de sus orígenes (se puede notar que este grupo de profesorado parece tener una idea de integración «a doble sentido» donde hay un intercambio y no simplemente la asimilación de un elemento a otro). Sin embargo, existe una parte del profesorado que subraya la importancia de estos idiomas «extracurriculares» pero piensa que promoverlos y apoyarlos puede ser complejo y puede crear obstáculos a la integración del alumnado recién llegado en la sociedad de acogida, ya que (para este tipo de profesorado) resulta más relevante el aprendizaje de la lengua utilizada en el país y en el instituto donde el alumnado vive (parece, entonces, que varíe/cambie la perspectiva del concepto de «integración») y se radica el concepto que «the maintenance of their own languages may bring about the creation of ghettos» (Lasagabaster, 2009:26). Este mismo grupo de docentes propone siempre más motivos contra el apoyo a estos idiomas como la falta de tiempo, de recursos humanos, de materiales o las dificultades objetivas de hacerse cargo de forma contemporánea de diferentes idiomas. Lasagabaster subraya, además, que los comentarios de una parte del profesorado apoyan solo las lenguas del alumnado con bagaje migratorio consideradas más útiles. En este caso la «utilidad» de una lengua se conecta directamente con su prestigio y con el hecho que se trate de lenguas europeas habladas a nivel internacional (como por ejemplo la presencia de alumnado procedente de las excolonias francesas se considera como oportunidad para introducir o reforzar el uso del francés, en cambio otras lenguas, probablemente conocidas por el alumnado, como el árabe o el wolof, no se consideran). En la misma investigación, se afirma que otros estudios subrayan que en Europa las lenguas de los migrantes no se consideran mucho, sin embargo, se han formulado algunas interesantes propuestas como la de un grupo de intelectuales constituido por la Comisión Europea de un «personal adoptive language, according to which every European should choose a language different from both their language of identity and their language of international communication» (Lasagabaster,

2009:18-19). En línea con esta idea, al igual que las personas migrantes se animan a aprender y adoptar la lengua y la cultura del país de acogida, de la misma forma sería justo y útil que las lenguas que los migrantes llevan a las sociedades de llegada formasen parte del repertorio de lengua que los ciudadanos europeos estudian, adoptan y aprenden (Maalouf, 2008).

El desarrollo del alumnado migrante de las lenguas extra-curriculares que ya conocen puede, efectivamente, tener unos efectos positivos: a nivel cognitivo, porque estas lenguas pueden ser útiles al alumnado también para el aprendizaje de los otros idiomas del instituto y, para el éxito escolar en general; a nivel personal, para afianzar la identidad del alumnado y para aumentar las posibilidades futuras de trabajo; a nivel social porque estas lenguas pueden resultar importantes en el desarrollo del mercado global de las lenguas (Lasagabaster, 2009).

Regresando al contexto escolar, muchos investigadores subrayan que el profesorado debe considerar todos estos factores y, entonces, organizarse para encontrar metodologías y estrategias didácticas que puedan valorar el bagaje lingüístico de todo el alumnado.

En muchas escuelas europeas, donde la presencia de alumnado con bagaje migratorio es muy alta, ya se han realizado diferentes Proyectos de este tipo y se han observado los beneficios para toda la clase. Entre otros, algunos ejemplos presentes en el documento *Language teaching and learning in multilingual classrooms* (European Commission, 2015)¹⁰⁹ son el Proyecto Marille (Francia)¹¹⁰, «utilizar los cuentos populares» (Grecia)¹¹¹,

¹⁰⁹ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1>

¹¹⁰ Los niños aprenden el francés en comparación con la estructura lingüística de su L1 y desarrollan actividades que permiten el intercambio y la cooperación siempre comparando las diferentes lenguas presentes en el aula. De esta forma, cada estudiante tiene la ocasión de ser, por un lado, un experto en su idioma teniendo, así, la posibilidad de enseñarlo y explicarlo a sus compañeros (y al docente); por otro lado, un aprendiz como los demás. Los niños pueden cuidar, de esta forma, tanto la primera como la segunda lengua, tienen más motivación en el momento del aprendizaje y comprenden mejor no solo sus propias dificultades de aprendizaje sino también las dificultades que sus compañeros tendrían a la hora de aprender su idioma. Este cambio de perspectiva resulta muy útil en el momento de enfrentarse con sus obstáculos y dificultades.

¹¹¹ El alumnado se divide en grupos, según el idioma conocido, y cada grupo elige un cuento popular que luego presentará a los demás como si fuera un cortometraje (en el idioma del país de proveniencia del alumnado del grupo). El resto del alumnado debe contar en griego lo que ha entendido de las imágenes y luego comparar los diferentes cuentos.

«la lengua del mes» (Reino Unido)¹¹², «encuentro entre lenguas y culturas (Francia)¹¹³, «enfoque multilingüe» (Irlanda, Dublín, en una zona donde el 80 % del alumnado tiene una L1 diferente del inglés o del irlandés)¹¹⁴.

3.2.6. Aprender en las clases multilingües

El enfoque de esta sección se desplaza ahora del docente hacia el estudiante y, en particular, el estudiante que, de otro país, entra en un sistema escolar completamente nuevo y se encuentra, de un día a otro, con el hecho real de deber enfrentarse con una cultura y una lengua diferente de la suya. En particular, reflexionaré sobre el lenguaje académico y disciplinar que constituye otra dificultad, una dificultad mayor que hay que agregar al hecho que todavía no controla las competencias de base de la lengua oficial del país de acogida. Profundizaré, además, el tema de la interacción colaborativa entre pares en la clase multilingüe. Este tipo de interacción juega un papel fundamental tanto si es estimulada por el profesorado como en el caso que surja de forma espontánea entre el alumnado.

¹¹² Cada mes, todo el alumnado aprende frases simples en «la lengua del mes» elegida entre las lenguas habladas por los niños del instituto que se sienten, de esta manera, valorados. En este Proyecto las familias también acompañan en el proceso de aprendizaje.

¹¹³El proceso se divide en dos fases: 1) se estimula al alumnado a saludarse, a contar, a decir los días de la semana en su L1 (y las familias también están presentes), 2) a los niños se les pide leer un breve cuento en su L1. Luego se graban y luego estas grabaciones se convierten en un momento de reflexión y de encuentro entre lenguas y culturas.

¹¹⁴ El alumnado al principio puede expresarse en la lengua que prefiere y el profesorado da valor a todas las lenguas presentes. Poco a poco, se introducen también el inglés y el irlandés (a través de diferentes actividades lúdicas, en las que se utilizan más actividades con el mismo objetivo). De esta forma el alumnado adquiere una mayor consciencia lingüística, elabora textos en diferentes idiomas y aprenden, poco a poco, a producir también textos multilingües, desarrollando sus habilidades y sus competencias tanto en la L1 como en la lengua del aprendizaje y, eventualmente, en otras.

3.2.6.1 La lengua de las asignaturas curriculares

Cuando un aprendiz se muda a otro país tiene que aprender las funciones comunicativas esenciales e indispensables para una comunicación de base cotidiana, pero, una vez superado este obstáculo, no tenemos que olvidar que el estudiante con bagaje migratorio «non deve solo stare a scuola, ma anche fare scuola, studiando le diverse discipline come tutti i suoi compagni» (Coluccio, 2011: 164).

La lengua escolar que todo el alumnado tiene que aprender y utilizar durante las diferentes fases del estudio de las asignaturas y durante las pruebas de evaluación se caracteriza por un lado porque tiene muchas características en común con los lenguajes de especialidad propios de todas las asignaturas y, por otro lado, porque se utiliza y se aprende «in una situazione di insegnamento di lingua e contenuti disciplinari, o insegnamento attraverso una lingua veicolare» (Grassi, 2007: 25).

Esta variedad lingüística hace referencia al concepto, a veces criticado, pero hoy en día todavía muy en uso en la educación lingüística, introducido por Cummins en los años 70, de las competencias BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)¹¹⁵.

Las BICS se refieren a la comunicación interpersonal cotidiana y pueden contar con referencias al contexto de la situación, en cambio las CALPs se refieren de manera específica a las competencias necesarias para el estudio escolar, es difícil evaluarlas, implican operaciones cognitivas más duras y se requieren tareas «abstractas» (Tosi, 1995; Lasagabaster, 2009; Grassi, 2009). Cummins había subrayado que, muy a menudo, el alumnado bilingüe escolarizado en distintos países, después de la adquisición de las competencias BICS, necesita un tiempo muy largo para el aprendizaje de las competencias CALP y se notan, en general, dificultades de aprendizaje y un escaso rendimiento escolar (Tosi, 1995).

Lo que me interesa subrayar, en este contexto, es el sentido profundo de la palabra «aprender» porque para un estudiante con bagaje migratorio no significa solo adquirir las competencias básicas lingüísticas para relacionarse con el grupo clase (en este caso, solo

¹¹⁵ Que ya expliqué en la introducción de este trabajo.

serían necesarias las competencias BICS), sino también, en un segundo momento, llegar a dominar las competencias CALP que representan una dificultad mayor.

El profesorado no siempre parece ser consciente de esta situación y, de hecho, también en los institutos que facilitan cursos y talleres extraescolares para llenar los vacíos lingüísticos se olvida (o casi) completamente la segunda fase, o sea, los apoyos que el estudiante necesitaría para aprender la lengua de estudio. Esta última es la lengua que el alumnado encuentra en los manuales que debe no solo estudiar (porque no sirve solo para comunicar), sino organizar, resumir, elaborar. Las dificultades para el alumnado con bagaje migratorio pueden ser: el léxico, por sus características abstractas y lejanas del vocabulario de base y por sus elementos polisémicos de algunas palabras que pueden repetirse en diferentes asignaturas y disciplinas pero con sentidos o matices distintos o por la presencia de sinónimos, el plano morfosintáctico relacionado por ejemplo con el uso de la forma pasiva o de las formas impersonales, el uso de tiempos y modos verbales que en el día a día no se utilizan muy a menudo o el frecuente empleo de la hipotaxis y la presencia de frases nominales, el plano textual, por el intenso uso de conectores, la alta densidad informativa del texto, la ausencia de deícticos y la descontextualización de los textos de tipo descriptivo o explicativo (Coluccio, 2011).

Entre los investigadores, algunos han propuesto una comparación evidente entre la enseñanza de la «lengua del estudio»¹¹⁶ y el CLIL (Content and Language Integrated Learning), o sea un método didáctico muy conocido que prevé la enseñanza de los contenidos disciplinares a través de una lengua extranjera, «nato appositamente per rispondere all'esigenza di sviluppare in modo particolare le competenze linguistico-comunicative di livello più specialistico o CALP» (Grassi, 2007: 26).

Efectivamente, el alumnado con bagaje migratorio se encuentra en una situación muy parecida a la del CLIL porque, a través de un idioma a veces poco familiar, tiene que «sviluppare contemporaneamente la competenza comunicativa e linguistica in microlingua, il pensiero e le abilità cognitive e le conoscenze specifiche delle materie scolastiche» (Luise, 2014: 20).

¹¹⁶ Esta etiqueta es válida en los institutos italianos donde se diferencia un italiano de primera alfabetización (el que sirve al alumnado para adquirir las BICS) y un italiano “para estudiar” (lengua del estudio) para aprender las competencias CALP.

Por esta razón, el profesorado de las clases plurilingües puede deducir de la metodología CLIL algunas reflexiones aptas para la didáctica de la lengua de estudio, como por ejemplo «la reflexión entre lengua y contenido» (que en la metodología se tratan como dos planes bien distintos), «la atención en los procesos de comprensión lingüística» y «para el involucramiento activo del estudiante» o también «la definición del papel, de las tareas y de las competencias del profesorado» que afecta sobre todo a la inevitable implicación del profesorado de las asignaturas curriculares. El profesorado, de hecho, no puede no considerar, en su didáctica, el aspecto lingüístico (Luise, 2014: 21-22).

Sin embargo, es importante también marcar las diferencias entre los dos contextos, que Grassi (2007) resume así: el CLIL es un contexto de enseñanza de lengua extranjera en el que los niveles de competencia pedidos tienen en cuenta que el alumnado no es nativo, las clases son casi siempre monolingües, es posible que el profesorado y el alumnado comparta la misma L1 (y que la puedan, si acaso, utilizar) y el profesorado posee siempre competencias metalingüísticas con respecto a la lengua extranjera.

En cambio, la enseñanza disciplinar al alumnado con bagaje migratorio en clases multilingües se considera una situación de enseñanza de segunda lengua, los niveles de competencia pedidos son, muy a menudo, los mismos que los niveles del alumnado nativo, las clases son plurilingües, el profesorado y el alumnado no nativo normalmente no comparten la misma L1 y, muy a menudo, el aspecto lingüístico en la enseñanza de las disciplinas curriculares no se considera. Para acabar, otra observación interesante, en este contexto, es subrayar que si la metodología CLIL se basa en la «convincione del valore del plurilinguismo nell'odierna società», en lo que concierne a la didáctica en las clases multilingües «di fatto l'obiettivo perseguito è l'assimilazione» (Grassi, 2007:27). Sin embargo, esta última reflexión, aunque sea verdadera en unos casos, no la debemos generalizar porque el panorama escolar considerado es muy amplio y variado y porque también existe una parte del profesorado (como ya he podido constatar) que está intentando valorar los repertorios plurilingües de sus clases.

Para acabar este breve *excursus*, me gustaría presentar algunas consideraciones surgidas en muchas investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la «lengua de estudio» y que, en mi opinión, cada docente tendría que considerar: el aprendizaje del lenguaje (considerado también en su variedad de lengua escolar) es un proceso a largo plazo y que necesita muchos años y apoyos lingüísticos (y organizativos y emocionales) por parte de todo el

cuerpo docente. De hecho, la adquisición de la primera fase (o sea, de las BICS) no se puede considerar un aprendizaje completo y no podemos juzgar las competencias del alumnado con bagaje migratorio sin un apoyo en las competencias CALP que son más difíciles de adquirir y que requieren un proceso más largo y complejo. Creo también que el apoyo de profesorado especializado es fundamental para el alumnado recién llegado, pero creo también que es necesaria la comunicación entre el profesorado para encontrar estrategias y metodologías comunes que permitan al alumnado migrante sentirse cómodo también en el aula. Además, como subraya Coelho (2012), muy a menudo las instituciones olvidan la importancia de la L1, que es, en cambio, un recurso valioso que tanto las familias como el profesorado pueden animar, sabiendo que el bilingüismo tiene beneficios tanto a nivel lingüístico como cognitivo.

3.2.6.2. La interacción entre pares

Si la relación positiva entre el profesorado y el alumnado es fundamental para garantizar el éxito escolar, no es de menor importancia la relación entre el alumnado, porque, en el contexto del aula, cada estudiante se inserta en una colectividad y trabaja en cada momento con sus compañeros.

Sería importante que el profesorado considerase las dinámicas relacionales entre el alumnado y que intentara aprovecharlas y fomentarlas con el objetivo del aprendizaje. Durante mucho tiempo, en cambio, en los institutos «il parlato tra studenti in classe è stato scoraggiato dagli insegnanti, che lo consideravano un fattore di disturbo e sovversivo» (Mercer, 1995:89) pero también hoy en día, durante las clases, el profesorado intenta reprimir y parar los intercambios comunicativos entre el alumnado. Muchas investigaciones, en cambio, señalan que «gli educatori stanno diventando sempre più consapevoli dell'importanza dell'interazione sociale nella scuola» y sobre todo del papel de la escuela «per lo sviluppo delle abilità intellettuali» (Minello, 2006:166). En este apartado, me gustaría profundizar la integración social relacionada con las actitudes colaborativas entre pares en una clase multilingüe que se considera positiva no solo porque refleja una actitud solidaria «entre» y «hacia» el alumnado extranjero sino también porque puede constituir verdaderas modalidades didácticas y pedagógicas, favoreciendo, de esta forma, una actitud positiva entre alumnado con bagaje lingüístico y cultural diferente (Ciliberti *et al.*, 2003).

Muchas investigaciones en educación lingüística subrayan que no solo los adultos (padres, educadores, profesorado) sino también los compañeros del aula pueden aportar un importante apoyo al aprendizaje e introducir, de esta forma, una perspectiva diferente relacionada con el proceso denominado *scaffolding*¹¹⁷.

En los años 90, Van Lier (1996) retoma este concepto y añade que los procesos que contribuyen al aprendizaje de un niño no incluyen solo la interacción entre adultos y compañeros más expertos (*learning by teaching*) o que tienen el mismo nivel (en un proceso de *scaffolding* colectivo a través del trabajo grupal). Diferentes investigaciones apoyan estas afirmaciones y subrayan la importancia de la valoración de diferentes tipos y situaciones de diálogo, no solo entre el profesorado y el grupo clase sino también en la interacción libre entre pares (Pugliese, 2015). Asumen también que, por lo que concierne a la adquisición lingüística, «il miglioramento della competenza interazionale si rifletta immediatamente in migliori opportunità di apprendimento» (Walsh, 2016:61). Las dinámicas y las metodologías de colaboración entre pares útiles para el aprendizaje pueden ser estimuladas a través de actividades didácticas concretas o pueden salir de forma espontánea en el aula, en cualquier caso, estas situaciones pueden constituir un importantísimo recurso para el alumnado con una competencia multilingüe (Kibler, 2017). Sin embargo, en el primer caso, hay varias formas de colaboración entre pares estimuladas por el profesorado, a través de la constitución de grupos (o parejas) donde los estudiantes comparten sus propios recursos personales y se sienten valorados. Entre las diferentes metodologías (que he propuesto también en la realización y luego en la entrega del cuestionario) posibles, las principales son seguramente el *Coopeartive Learning* (aprendizaje cooperativo) y la *peer education* (la educación entre pares). El *Cooperative Learning*, desarrollado en los 80 y considerado más como movimiento educativo que como metodología didáctica, se puede realizar con diferentes modalidades, pero siempre considerando la idea central de la cooperación entre pares para alcanzar objetivos comunes (Luise, 2003). Todo el alumnado debe cumplir una tarea compleja que el docente le proporciona, o sea, una tarea donde cada estudiante «ha bisogno dell'altro e delle risorse che si trovano nel gruppo» (Luise, 2003:172) y donde el docente juega el papel de

¹¹⁷ Con esta palabra (en castellano «andamiaje») se entiende, según la definición de Wood, Bruner y Ross, la relación entre un aprendiz y un adulto que le hace de tutor y que le guía y le apoya en las dificultades a las que no puede enfrentarse solo (Kibler, 2017).

«facilitador» (Ciliberti, Pugliese, Anderson, 2003). En general, las características de un grupo cooperativo se pueden resumir en cinco puntos (Luise, 2003:172-173): la interdependencia positiva¹¹⁸ (o sea la idea de que no se puede conseguir un objetivo individual sin el éxito del grupo entero), la responsabilidad individual y hacia los demás miembros del grupo (cada estudiante debe devolver el trabajo realizado en su papel y lo que ha aprendido individualmente), el desarrollo de competencias sociales durante el aprendizaje de contenidos curriculares, la ayuda recíproca entre los participantes (en el grupo todos los estudiantes son tutores o expertos en algo), la revisión y la evaluación del trabajo realizado, *in itinere* y/o al acabar la actividad. De esta forma, el trabajo cooperativo, si está bien guiado, puede permitir la valoración y la inclusión de todo el alumnado, «senza distinzioni per capacità cognitive, diversità personali, etniche e socio-culturali» (Rutka, 2006:172) y resultando también una herramienta eficaz para valorar las competencias plurilingües y multiculturales del alumnado migrante recién llegado. Además, el aprendizaje cooperativo permite la realización de recorridos diferenciados e individualizados para el alumnado y acentúa «la multimedialità come integrazione tra codici, linguaggi e saperi» (Minello, 2006:168). Otro aspecto positivo del aprendizaje cooperativo es que permite impulsar dos aspectos que facilitan la comprensión y la comunicación (apoyando, de esta forma, al alumnado con dificultades en la «lengua del estudio»): la interacción, porque los trabajos de grupo permiten realmente entrar en relación con quien transmite el input comunicativo, algo que nunca (o casi nunca) ocurre durante la lección magistral del profesorado y la negociación de los significados, es decir, la posibilidad de «stabilire ogni volta, insieme all’interlocutore, il significato di quanto detto per far procedere il discorso, saper dare spiegazioni mirate a chi ascolta [...] e fare tutto il possibile perché l’interlocutore comprenda» (Luise, 2003: 174-175).

En relación con las demás actividades promovidas por el profesorado, la educación entre pares prevé que a un pequeño grupo se enseñen elementos para poder ayudar a las personas que tienen dificultades particulares, en cambio otras formas de tutoría (concebidas para

¹¹⁸ Se trata del concepto de «competencia de interacción» sobre el que se han desarrollado diferentes investigaciones sobre todo a partir del trabajo de Kramsh que, en los años 80, afirmaba que «focalizzandoci sulla competenza interazionale potremmo concentrarci meglio sull’abilità dell’apprendente di comunicare un determinato messaggio e di raggiungere la mutua comprensione con un interlocutore. Essenzialmente, la competenza interazionale riguarda ciò che due o più persone sono in grado di fare tra loro, e il modo in cui viene gestita la comunicazione» (Walsh, 2016: 63).

tareas específicas, como por ejemplo para un ejercicio de comprensión escrita de un texto) prevén que un estudiante ayude a otro de forma recíproca (Ciliberti *et al.*, 2003).

Estos tipos de tutoría entre pares, aunque a menudo criticadas, permiten al alumnado, después de las instrucciones del profesorado, organizar su aprendizaje de forma autónoma y encontrarse en una situación más informal y (puede ser, aunque no se pueda generalizar) con menos inhibiciones. La libre interacción entre pares permite, de hecho, un aprendizaje sin miedo al error en un proceso de resolución de los problemas de prueba y de error (Ciliberti *et al.*, 2003).

Como con en el aprendizaje cooperativo¹¹⁹, con estos métodos didácticos el alumnado, cuando debe interactuar para realizar tareas de *literacy* (de comprensión y de producción de textos), desarrolla y negocia de forma autónoma competencias comunicativas y relacionales. Se puede entonces afirmar que las actividades colaborativas organizadas y fomentadas por el profesorado, pueden fácilmente llevar a unas interacciones «libres»¹²⁰ y espontaneas entre el alumnado.

Unos diálogos espontáneos en el aula pueden ser provocados también por el docente que señala, por ejemplo, un error en la realización de una tarea: de esta forma, el alumnado puede reflexionar sobre el error fomentando un diálogo constructivo para realizar hipótesis y buscar soluciones (La Russa & Nuzzo, 2016). Cuando es el alumnado que conoce más de un idioma o cuya L1 es diferente de la lengua utilizada en el aula, pueden ocurrir fenómenos de *codeswitching* que, según diferentes estudios, constituyen no un obstáculo sino un recurso para el aprendizaje. El alumnado, en contexto multilingüe, puede recurrir a procesos de este tipo para resolver cuestiones prácticas (Unamuno, 2008). De esta forma, pueden explotar el repertorio lingüístico y comunicativo que conocen y, sobre todo, aprender a gestionarlo según los objetivos que quieren conseguir y los diferentes contextos interaccionales, desarrollando su propia competencia plurilingüe. Estas dinámicas constituyen un objeto de estudio para los investigadores que se ocupan del aprendizaje lingüístico en clases multilingües. Estas metodologías forman parte de un cambio radical

¹¹⁹ En la opinión de Luise (2003), en una clase multilingüe, si ponemos al lado de un nativo un alumno recién llegado o con bagaje migratorio podemos cometer un fácil error o caer en un implícito tópico o sea pensar que el alumno con bagaje migratorio no tiene nada que enseñar o dar. En cambio, existen otras metodologías cooperativas que potencian las competencias de todo el alumnado.

¹²⁰ Con «libre» aquí entiendo actividades no guiadas y no previstas por el profesorado.

que Pugliese (2015: 17) define como la «svolta multilingue della *second language acquisition*» que «sollecita un'attenzione sulle 'pratiche multilingui in contesto', accanto a quella puntata su singoli, isolati elementi dei sistemi linguistici emergenti nelle costruzioni linguistiche degli apprendenti».

Entre estas prácticas multilingües que ocurren de forma espontánea en una clase donde están presentes niños con bagaje lingüístico diferente, encontramos también el fenómeno denominado *Language Brokering* (Ciliberti & Margutti, 2018) que ocurre cuando un estudiante bilingüe juega el papel de interprete y mediador lingüístico para otro compañero con el que comparte la misma L1. En este caso, Pugliese (2015:1) no habla de traducción sino de «interazione educativa tra pari condotta nella lingua nativa». Se trata de una estrategia de aprendizaje donde una lengua y los contenidos disciplinares proceden de forma paralela porque el alumnado, mientras intenta facilitar la comprensión lingüística en la L2, elabora y aprende los temas (Pugliese, 2015). Algunas prácticas de este tipo pueden llevar a unas ventajas (el alumnado bilingüe puede enseñar y utilizar sus capacidades, con consecuencias positivas tanto en el plano emotivo como en el plano psicológico), a unos riesgos (como, por ejemplo, una reducción del desarrollo de sus competencias lingüísticas en la segunda lengua del alumno recién llegado). Es cierto que, ya que se trata de fenómenos frecuentes, es importante que el profesorado (y el alumnado) se dé cuenta y sea consciente y que aprenda a gestionar estas situaciones de la forma más positiva y provechosa posible.

Para acabar este análisis y este *excursus* sobre el panorama de las clases multilingüe, he subrayado que la llegada a los institutos del alumnado con bagaje migratorio ha llevado, por un lado, a una nueva organización de las actividades didácticas por parte del profesorado, para intentar incluir y valorar a este alumnado con sus competencias lingüísticas a través de la interacción con los demás compañeros, por otro, a la aparición espontánea de dinámicas interaccionales entre el alumnado que considera el plurilingüismo como un recurso importante para el aprendizaje del alumnado extranjero. Las clases multilingües constituyen una realidad y el profesorado espera que se valoricen las identidades bilingües o multilingües del alumnado y las varias prácticas comunicativas consiguientes porque esto contribuye a la creación de un contexto de aprendizaje positivo (Unamuno, 2008).

3.2.7. Integración y multilingüismo en las escuelas italianas

En el documento *Diverso da chi?*, el Ministerio italiano de educación proponía unas Directivas para contrarrestar las dificultades que el alumnado con bagaje migratorio puede encontrar en un instituto. En este documento se subraya, además, que el proceso de integración conlleva el ajuste del programa y de la evaluación a las características del alumnado recién llegado (MIUR, 2015): con la palabra «integración» se entiende, por lo menos a nivel teórico y oficial, un proceso bidireccional que prevé un esfuerzo no solo por parte del alumnado que debe necesariamente adaptarse a unas nuevas condiciones sino también por parte de la sociedad acogedora. En este documento, destaca la concepción de una integración entre alumnado con bagaje migratorio, lingüístico y cultural diferente, más bien que una integración del alumnado recién llegado o del alumnado con bagaje migratorio en un contexto ya existente. Además, como en los otros países europeos, se subraya la necesidad del aprendizaje del idioma del país de acogida (y que supone la nueva instrucción) pero al mismo tiempo la puesta en valor de la diversidad lingüística presente en la clase (con especial referencia a las lenguas nativas del alumnado, de cualquier lengua se trate) que constituye una oportunidad de enriquecimiento para toda la clase (MIUR, 2015).

Se propone, así, un multilingüismo amplio que considere también idiomas extraeuropeos. Favaro, define la integración como «processo aperto e in movimento, che riguarda sia chi accoglie sia chi è accolto» (Favaro, 2011:31) subrayando, una vez más, la peculiaridad bidireccional de este fenómeno. Sin embargo, Favaro afirma también que «la normativa sull'integrazione degli alunni stranieri ha proposto indicazioni e principi generali che però non sono stati tradotti in proposte chiare e definite» (Favaro, 2011:32).

Esto ha tenido, como consecuencia en la práctica escolar, una falta de homogeneidad en la puesta en marcha de las políticas para la integración. La autonomía de cada instituto permite, de hecho, tratar este tema aplicando estrategias diversas, aunque, en la mayoría de los casos, se consideren como una emergencia a la que hay que encontrar rápidamente una solución y no como un contexto educativo normal que hay que considerar y valorar (Favaro, 2011).

Además, la adaptación por parte de los institutos a esta situación, según la investigadora, en la práctica consiste, en la mayoría de los casos, en una «risposta specifica a carenze e bisogni, che lascia nell'ombra i temi più generali dell'incontro tra storie, culture e identità differenti» (Favaro, 2011:33), favoreciendo así un proceso de integración que tiene como objetivo principal el colmar los vacíos lingüísticos y culturales del alumnado con bagaje migratorio dejando en segundo plano (o no considerando) las competencias que posee y perdiendo, de esta forma, la bidireccionalidad auspiciada a nivel teórico por las Directivas y las investigaciones científicas sobre el tema.

El plurilingüismo en la escuela italiana no es un fenómeno nuevo; en cambio, muchos científicos subrayan que «a scuola le realtà plurilingui sono molto più estese e 'naturali' di quelle monolingui» (Ghezzi, 2002:9) y se refieren a las problemáticas conectadas con la presencia de numerosos dialectos que la escuela italiana ya había empezado a considerar a partir de los años 70 (Ghezzi, 2002). Se trata del momento de publicación por parte del GISCEL¹²¹ de las *Dieci tesi per l'educazione linguistica e democratica* (1975). En este documento, uno de los problemas cruciales se relacionaba con las profundas diferencias lingüísticas (por influencia de los dialectos) presentes en la escuela y en la sociedad de la época (Baldi & Savoia, 2007). Por eso era esencial renovar la educación lingüística dándose cuenta de esa situación para entender y hacer entender el panorama lingüístico real del país. La realización de una escuela democrática forma parte del largo debate relativo al «monolingüismo» de la escuela italiana, acusada de realizar y poner en marcha solo la «lengua de estudio» (Ghezzi, 2002). Lo que es importante subrayar, en este contexto, es que algunos elementos ya estaban presentes a nivel oficial en las instituciones educativas (mucho antes que Italia se convirtiera en un destino de flujos migratorios): por ejemplo, el reconocimiento de la lengua (o de las lenguas) de origen del alumnado y la importancia del plurilingüismo de la clase. De hecho, a partir de los años 90, época de las primeras llegadas masivas de migrantes, el tema de la presencia del alumnado con bagaje migratorio toma una gran importancia y el sistema formativo empieza, por consecuente, a organizarse para hacer frente a esta nueva situación.

¹²¹ Se trata de un acrónimo de Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (Grupo de Intervención y Estudio en el Campo de la Educación Lingüística) que se formó en 1973 por iniciativa de Tullio De Mauro que «raccolge studiosi di linguistica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica».

Balboni (2008) identifica las fases de este proceso: entre los años 80 y 90 y cuando el número del alumnado con bagaje migratorio todavía no era tan grande, las propuestas y las iniciativas se dejaban sobre todo a los propios institutos o al profesorado curricular de L1 o LE. Este tipo de profesorado, sin embargo, no tenía las competencias glotodidácticas para la enseñanza de la L2, ya a partir de esta época se subraya una cierta falta de homogeneidad e improvisación que ya explicaba Favaro (2011). Hacia los 90, nacieron los primeros centros especializados en didáctica del italiano L2 (en particular para las competencias de las lenguas de base, las BICS; en cambio para las CALP hay que esperar hasta los años 2000), se empiezan a elaborar diferentes materiales didácticos para el apoyo al alumnado recién llegado y se empiezan a implicar las universidades en Proyectos para una formación específica del profesorado. A partir de los años 2000 se ponen en marcha diferentes cursos de formación de didáctica del italiano L2 dirigidos a todo el profesorado. En 2006 se instituye el Observatorio nacional para la integración del alumnado «al fine di individuare soluzioni organizzative ed operative più idonee ad un effettivo adeguamento delle politiche d'integrazione alle reali esigenze dei soggetti interessati» (MIUR, 2006).

Las actividades del Observatorio se continuarán en el Observatorio nacional para la integración del alumnado extranjero y para la intercultura, (re)constituido en 2014 para ajustar las políticas de integración «alle reali esigenze della scuola multiculturale in continua trasformazione» (MIUR, 2014).

El mismo MIUR en 2015 presentó el Proyecto de investigación-acción *Lingue di scolarizzazione e curricolo plurilingue ed interculturale, LSCPI* (MIUR, 2015) para investigar las nuevas metodologías didácticas en la enseñanza de la lengua italiana de escolarización, de las lenguas extranjeras (el inglés más la segunda lengua europea), de las lenguas minoritarias incluidas en la ley 482 de 1999 (o sea, albanés, catalán, lenguas germánicas, griego, esloveno, croata, francés, franco-provenzal, friulano, ladino, occitano y sardo) y del romaní (MIUR, 2015). En las indicaciones de este Proyecto se indica también que uno de los retos es «far emergere, valorizzandole, le lingue materne di cui tutti gli alunni sono portatori, sulle quali si innesta il processo di acquisizione linguistica di altri idiomi (compresa la lingua di scolarizzazione)» (MIUR, 2015). Aunque, cuando se habla de currículo plurilingüe, se haga referencia a las lenguas de la UE que forman parte, con las lenguas de escolarización, del programa curricular, y que, entonces, se consideren la tercera o cuarta lengua extranjera para la mayoría del alumnado recién llegado; es

importante subrayar que siempre se considera también el bagaje plurilingüe de este tipo de alumnado y que se crean Proyectos con un enfoque de «tutte le lingue (e le culture) parlate, usate, ascoltate negli ambienti di vita quotidiana degli alunni» (MIUR, 2015).

De lo subrayado hasta aquí, considerando la burocracia escolar y la gestión hacia la multiculturalidad, es posible afirmar que, desde hace mucho tiempo existe en Italia, a nivel oficial de las autoridades educativas, la conciencia de la necesidad de la apertura al mundo escolar de un multilingüismo «amplio» y dinámico que considere el bagaje lingüístico de todo el alumnado. En los currículos escolares, sin embargo, la promoción del plurilingüismo se hace efectiva solo a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras comunitarias, mientras que otras lenguas extraeuropeas y otras L1 del alumnado se toman en consideración solo en Proyectos específicos que forma parte de la educación cultural, que «è quasi sempre relegata ai margini, proposta nei ritagli di tempo e in maniera sporadica» (Cantù & Cuciniello, 2012:30). Los mismos autores afirman que «la valorizzazione e il mantenimento delle lingue materne degli studenti a volte si esaurisce in enunciazioni di principio senza trovare spazio nel percorso curricolare, o si concretizza in azioni didattiche estemporanee, spesso frutto di scelte individuali» (Cantù & Cuciniello, 2012:31).

Queda claro que, si por un lado en los documentos del ministerio aparecen diferentes aspectos en línea con una visión «amplia» y dinámica del multilingüismo (como por ejemplo la idea de favorecer el aprendizaje de la lengua italiana a partir de las competencias lingüísticas y comunicativas que el alumnado ya posee en su L1, la valoración de la L1 como recurso para el desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado o el plurilingüismo como oportunidad para todo el alumnado), por el otro todas las indicaciones «non entrano nel merito, né della dimensione pragmatica, né delle specifiche competenze professionali da promuovere» (Cantù & Cuciniello, 2012:21).

La situación es muy diferente y sería imposible describirla con todo detalle. Sin embargo, algunas investigaciones han subrayado que «gli insegnanti attenti alla valorizzazione del background linguistico-culturale degli allievi siano la netta minoranza rispetto all'intera categoria dei docenti esaminata» y que «la maggioranza degli insegnanti intervistati, che opera in classi plurilingui e pluriculturali, ammetta di fare poco o niente in riferimento alle lingue madri degli allievi stranieri» (Gullotti, 2008:35). Sin embargo, existen muchos proyectos y programas para valorizar el patrimonio lingüístico del alumnado e

investigaciones que enseñen una actitud positiva del profesorado¹²², aunque se subraya, a menudo, la falta de estrategias didácticas concretas para realizar actividades de educación plurilingüe (Sordella, 2015). Queda mucho trabajo por hacer en las escuelas italianas para impulsar, de forma concreta, una política de integración y plurilingüe como se propone en las Directivas ministeriales. El caso de Italia es peculiar porque es siempre real y presente el peligro de delegar el reconocimiento del plurilingüismo en los talleres de italiano L2 o de reducir la integración a la simple didáctica al alumnado recién llegado de la lengua italiana (que es la primera y a veces la única preocupación en la acogida del nuevo alumnado). Actuando de esta manera, el riesgo es adoptar una «integración en y no entre» y de utilizar el enfoque compensatorio criticado por Favaro (2011) que conlleva una «adaptación» al alumnado con bagaje migratorio para intentar resolver sus problemas sin considerar su bagaje inicial y sus competencias de base. Sin embargo, en el profesorado se percibe también un «terreno fértil per far crescere un approccio all'educazione plurilingue che rifletta la sensibilità maturata nel contesto della linguistica educativa italiana» (Sordella 2015:105) y lo que el profesorado no necesita no son unas «recetas» para proponer en las aulas sino «contesti in cui possano rielaborare la pratica didattica disseminata nella quotidianità del loro insegnamento, attraverso il confronto con i colleghi ed il sostegno di formatori che sappiano valorizzare le loro competenze e farle crescere» (Sordella 2015:105).

3.2.8. Marco político y legal en el ámbito estatal español

En España, el concepto de inmigrante está muy relacionado con el concepto jurídico de nacionalidad, que se define en el Código Civil como «el vínculo político y jurídico que liga a una persona física con un Estado». En este sentido, quien no posea la nacionalidad española y que viva en España será considerado inmigrante. Así mismo, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece que se consideran extranjeros los que carezcan de la nacionalidad española. Según establece el Código Civil en su Libro Primero, Título I, la

¹²² Giunti Scuola, <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tu-con-l-esperto/bussola/scenari-interculturali-un-aguida-per-un-curricolo-interculturale-e-plurilingue/>.

nacionalidad española puede obtenerse de diversas maneras: de origen, por residencia o por opción. Son españoles de origen: los nacidos de padre o madre españoles, los nacidos en España de padres extranjeros si, al menos, uno de ellos hubiera nacido también en España, los nacidos en España de padres extranjeros, si ambos carecieren de nacionalidad o si la legislación de ninguno de ellos atribuye al hijo una nacionalidad los nacidos en España cuya filiación no resulte determinada. A estos efectos, se presumen nacidos en territorio español los menores de edad cuyo primer lugar conocido de estancia sea territorio español. Pueden solicitar la nacionalidad por residencia los extranjeros que vivan legalmente en España, aunque los requisitos que se exigen relativos a la estancia previa en el país difieren en función de la nacionalidad y de otras circunstancias personales del afectado. En principio, se requiere que la residencia haya durado diez años. Serán suficientes cinco años para los que hayan obtenido la condición de refugiado y dos años cuando se trate de nacionales de origen de países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial o Portugal o de sefardíes. Será suficiente un año de residencia si la persona que opta a la nacionalidad nació en territorio español, si lleva un año casado con español o española o si es una persona nacida fuera de España de progenitores o abuelos originariamente españoles, entre otros casos. Por último, tienen derecho a optar por la nacionalidad española: las personas que estén o hayan estado sujetas a la patria potestad de un español, aquellas cuyo padre o madre hubiera sido originariamente español y nacido en España, aquellas personas cuya determinación de filiación o nacimiento en España se produzca después de los dieciocho años de edad y los extranjeros que sean adoptados por un español después de haber cumplido esta misma edad. En ambos casos, el interesado tiene entonces derecho a optar por la nacionalidad española de origen en el plazo de dos años, a contar desde aquella determinación, en el primer caso, y desde la constitución de la adopción, en el segundo. Según el artículo 3.1 de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, los extranjeros gozarán en España de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución en los términos establecidos en los tratados internacionales, en esta Ley y en las que regulen el ejercicio de cada uno de ellos. Como criterio interpretativo general, se entenderá que los extranjeros ejercitan los derechos que les reconoce esta Ley en condiciones de igualdad con los españoles. También se contempla, por un lado, el derecho al trabajo y a la Seguridad Social, así como a la libertad de sindicación y huelga y, por otro, el derecho a

ayudas en materia de vivienda y a la intimidad familiar. El artículo 9 del Título I de la Ley de Extranjería, que se refiere a la política educativa, señala que todos los extranjeros menores de 18 años tienen el derecho y el deber de recibir educación en las mismas condiciones que los españoles; derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al sistema público de becas y ayudas. También se garantiza la existencia de un número de plazas suficientes en Educación Infantil para asegurar la escolarización de la población que lo solicite, puesto que dicha educación tiene carácter voluntario. A su vez, el artículo 9.4 indica que «los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural». En este sentido, el artículo 31 establece que los extranjeros que estén en España con el fin único y/o principal de cursar o ampliar estudios o realizar trabajos de investigación no remunerados, se les considerará estudiantes, y tendrán autorización de estancia por un tiempo igual al del curso en el que estén matriculados. Por su parte, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) establece en el artículo 42.4 que el alumnado extranjero tendrá los mismos derechos y los mismos deberes que el alumnado español y que su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. También indica que, para el alumnado que desconozca la lengua y la cultura española o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas han de desarrollar programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

3.2.8.1. Marco legislativo en las comunidades autónomas

Las normas por las que se rige la atención educativa a los hijos de inmigrantes en edad escolar se desprenden de las líneas generales establecidas en la Constitución Española de 1978, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley

Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002¹²³. La Constitución española atribuye a todos los ciudadanos el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos la promoción de las condiciones que garanticen el disfrute de este derecho por todos los ciudadanos en una situación de igualdad. La LODE señala que los extranjeros residentes en España tienen derecho a recibir la educación básica que les permita el desarrollo de su personalidad y la realización de una actividad útil para la vida e indica que al Estado y a las Comunidades Autónomas les corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares. La LOGSE introduce una serie de medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación y habilita a los poderes públicos para adoptar acciones específicas a favor de la igualdad señalando que tanto el Estado como las Comunidades Autónomas deben fijar sus objetivos principales de política compensatoria. Por su parte la LOCE, en su título preliminar, señala como uno de los principios de calidad del sistema educativo la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales y reconoce como uno de los derechos básicos del alumnado el derecho a recibir ayudas y apoyos para compensar las carencias y las desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural. Tomando como referencia estos principios, el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero (BOE 12-3-96) regula los aspectos relativos a la ordenación de las actuaciones de compensación educativa dirigidas a prevenir y a compensar las dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas, grupos o territorios en situación de desventaja por factores sociales, económicos, geográficos, étnicos o de cualquier índole personal o social. Por su parte, la Orden de 22 de julio de 1999 (BOE 28-7-99) regula las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos. A partir de este marco normativo, las Comunidades Autónomas han establecido y regulado las medidas educativas dirigidas al alumnado con bagaje migratorio, fundamentalmente, a través de distintos órdenes y resoluciones. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana se considera la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con bagaje migratorio dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad. En este párrafo cabe mencionar y tratar otras dos

¹²³ El Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, modificó el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establecía el calendario de aplicación de la ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002.

leyes: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE). La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) aborda diversos aspectos relacionados con el sistema educativo en el país, por ejemplo, establece los principios fundamentales de la educación, como la igualdad de oportunidades, la calidad, la equidad, la inclusión, la formación ciudadana y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. La ley define la estructura del sistema educativo en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior, establece las características de la educación obligatoria y la educación postobligatoria. En lo que concierne la autonomía de los centros educativos, la LOE otorga una mayor autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y organizativas, permitiendo la elaboración de Proyectos educativos propios. La ley establece un sistema de evaluación y seguimiento de la calidad educativa para mejorar continuamente el sistema y promueve la atención a la diversidad del alumnado, incluyendo medidas para la integración de estudiante con discapacidades y la promoción de la igualdad de género. Además, la ley reconoce y protege la diversidad lingüística y cultural de España, promoviendo la enseñanza de las lenguas cooficiales en las comunidades autónomas. En lo que concierne la participación de la comunidad educativa: la LOE fomenta la participación de las familias, de los estudiantes y de los profesionales de la educación en la toma de decisiones relacionadas con la gestión de los centros educativos. Establece medidas para la formación y el desarrollo profesional del profesorado sin hacer referencia a una formación específica de español para extranjeros. La LOMLOE, también conocida como Ley Celáa, fue aprobada en 2020 durante el gobierno del PSOE y Unidas Podemos. Esta ley hace hincapié en la inclusividad y la atención a la diversidad, promoviendo la educación inclusiva. La LOMLOE introdujo cambios en la financiación de la educación concertada y eliminó la obligatoriedad de la asignatura de Religión en el currículo estableciendo que la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos sería obligatoria en su lugar. Mientras que la LOE establecía pruebas de evaluación al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, conocidas como «reválidas». La LOMLOE eliminó las «reválidas» y dio más importancia a la evaluación continua y formativa.

Esta ley promueve con fuerza el plurilingüismo y otorga mayor importancia a la enseñanza en lenguas cooficiales en las comunidades autónomas que las tienen. Por último, la

LOMLOE refuerza la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones a nivel escolar.

3.2.8.2. Contexto demográfico: datos de escolarización general y por Comunidad Autónoma

En este apartado se ofrece una visión retrospectiva, junto con una imagen, una descripción y una fotografía actualizada, de la presencia del alumnado con bagaje migratorio en el sistema educativo español. En primer lugar, se presentan datos del proceso de incorporación a los niveles obligatorios del sistema educativo español de niños y niñas extranjeros¹²⁴ desde 1993 hasta hoy en día. A partir de las series estadísticas resultantes puede extraerse un mapa diagnóstico, de carácter meramente cuantitativo, de cómo ha ido configurándose en España, durante la última década, la pluriculturalidad que caracteriza en la actualidad al sistema educativo. En segundo lugar, se ofrece un panorama más preciso y detallado de las variables de nivel educativo, región geográfica de procedencia del alumnado, Comunidad Autónoma y titularidad de centro (públicos, privados y concertados). Toda la información que se ofrece en el presente apartado ha sido elaborada por el CIDE a partir de la fuente «Estadísticas de la Educación en España 2003-2004. Datos Avance», realizada por la Oficina de Planificación y Estadística del MEC. A tenor de los datos que se muestran en las próximas páginas parece evidente que la realidad social actual y la complejidad y la riqueza del mosaico pluricultural que da forma a las aulas de las escuelas españolas ha cambiado vertiginosamente en la última década. Favorecer un sistema educativo de calidad para todos y todas, que sirva de motor para la construcción de una nueva ciudadanía intercultural, es actualmente uno de los grandes retos de la sociedad en general y de la educación en particular.

¹²⁴ Se considera alumno extranjero a aquel que no posee la nacionalidad española. El alumnado con doble nacionalidad, se ha considerado español.

3.2.9. Evolución de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español

La presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español, sin tener las dimensiones de otros países del entorno europeo, como Francia o Alemania, ha experimentado un importante crecimiento en la última década (gráfico 6).

	2011-12	2016-17	2020-21	2021-22
TOTAL	781.236	721.609	857.175	882.814
Enseñanzas de Régimen General	748.812	687.774	825.037	845.766
E. Infantil	144.369	146.296	160.188	157.942
E. Primaria	272.305	264.887	337.050	344.082
Educación Especial	3.955	3.751	5.135	5.405
ESO	215.386	164.306	190.706	201.595
Bachillerato	46.448	44.637	46.248	46.433
Ciclos Formativos FP Básica	-	11.066	11.785	12.049
Ciclos Formativos FP Grado Medio	30.215	29.370	35.019	37.333
Ciclos Formativos FP Grado Superior	18.545	20.462	34.641	37.104
Programas de Cualificación Profesional Inicial	17.589	1	-	-
Otros Programas Formativos	-	2.998	4.265	3.823
Enseñanzas de Régimen Especial	32.424	33.835	32.138	37.048

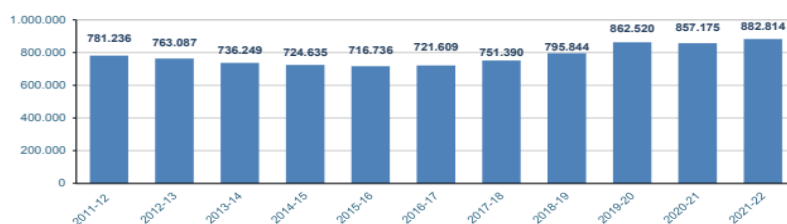


Gráfico 6. Evolución del alumnado extranjero (datos y cifras del Ministerio español de la Educación).

Analizando la información por niveles educativos puede apreciarse cómo ha ido aumentando cuantitativamente en todos ellos, si bien es en la Educación Primaria donde la evolución ha sido más clara. Sin embargo, desde una mirada retrospectiva, se observa que en la Educación Secundaria Obligatoria es donde el despegue de las cifras ha sido más espectacular y se ha producido el incremento más significativo de alumnado extranjero. Una primera explicación tiene que ver, sin duda, con el propio proceso de implantación de la LOGSE y, por tanto, de la ESO, al escolarizarse la población hasta al menos los 16 años de edad. La segunda explicación guarda relación con las fluctuaciones migratorias, estando directamente relacionado el aumento de alumnado en este nivel educativo con el incremento de efectivos de inmigrantes llegados a España.

Con el fin de suministrar una información más completa, en el gráfico 7 se presentan datos relativos a la evolución de la presencia del alumnado extranjero según su procedencia geográfica. Como se puede observar, el alumnado procedente de América del Sur es el más

numeroso en el sistema educativo español, seguido por el alumnado procedente de África. Por otra parte, es interesante resaltar que durante el último curso ha aumentado significativamente el número de alumnos procedentes del resto de Europa (países que se integraron en la Unión Europea en mayo de 2004). El fenómeno más llamativo respecto a la evolución de la población escolar extranjera, según el área geográfica de procedencia, es la afluencia masiva a las aulas de alumnado procedente de América del Sur.

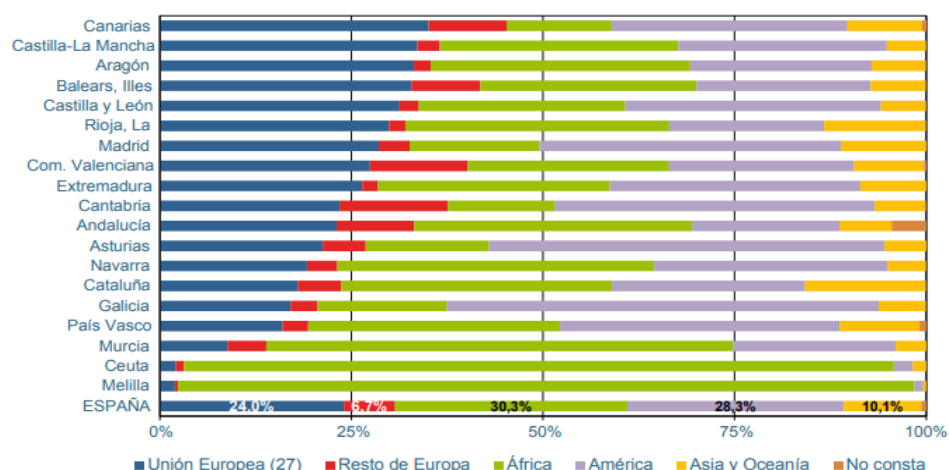


Gráfico 7. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica.

3.2.10. Alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español

3.2.10.1. Alumnado extranjero según nivel educativo y titularidad del centro

Por otra parte, si se analiza la distribución del alumnado extranjero teniendo en cuenta la titularidad del centro, se observa que la mayoría de este alumnado está escolarizado en centros públicos. Tan sólo en torno a un 20 % lo está en privados, lo que contrasta con el total de alumnos escolarizados en centros privados, que se sitúa aproximadamente en el 34 %, como muestra el gráfico 8.

	% Centros Públicos		% Enseñanza concertada		% Ens. privada no concertada	
	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero	Total alumnado	Alumnado extranjero
TOTAL	67,3	78,1	25,2	15,3	7,6	6,6
Andalucía	73,0	81,1	20,7	8,8	6,3	10,0
Aragón	69,2	79,8	24,7	18,1	6,1	2,1
Asturias, Principado de	71,9	80,9	22,6	16,1	5,5	3,0
Baleares, Illes	65,8	71,4	27,5	18,7	6,6	9,9
Canarias	76,4	86,4	15,6	6,2	8,0	7,4
Cantabria	70,7	72,7	26,8	26,4	2,4	0,9
Castilla y León	67,2	80,9	29,3	16,9	3,5	2,3
Castilla-La Mancha	81,7	91,0	14,6	7,7	3,7	1,3
Cataluña	65,0	75,2	25,9	17,3	9,1	7,5
Comunitat Valenciana	67,6	80,5	24,7	11,5	7,7	8,0
Extremadura	80,0	88,8	17,5	10,3	2,4	0,9
Galicia	72,9	79,3	21,7	18,1	5,3	2,5
Madrid, Comunidad de	54,6	73,0	29,6	18,4	15,8	8,6
Murcia, Región de	70,0	87,6	25,6	10,3	4,4	2,2
Navarra, Comunidad Foral de	65,7	86,1	32,8	13,4	1,5	0,5
País Vasco	51,0	67,5	48,0	31,9	1,0	0,6
Rioja, La	65,9	79,6	29,7	19,0	4,4	1,3
Ceuta	80,4	92,5	18,3	7,5	1,4	0,0
Melilla	83,2	93,1	15,4	6,6	1,4	0,3

Gráfico 8. Distribución del alumnado matriculado y del extranjero por titularidad/financiación del centro. EE. De Régimen General no universitarias. Curso 2020-2.

Por tanto, el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en centros públicos, independientemente del área de procedencia y del nivel educativo, supera las tres cuartas partes del total. Así el 78,1 % está escolarizado en centros públicos, el 15,3 % en enseñanza concertada y el 6,6 % en enseñanza privada no concertada. Esta información parece suficiente para afirmar la existencia de una fuerte tendencia a la escolarización de la población escolar extranjera en los centros públicos.

3.2.10.2. Distribución del alumnado extranjero según Comunidad Autónoma

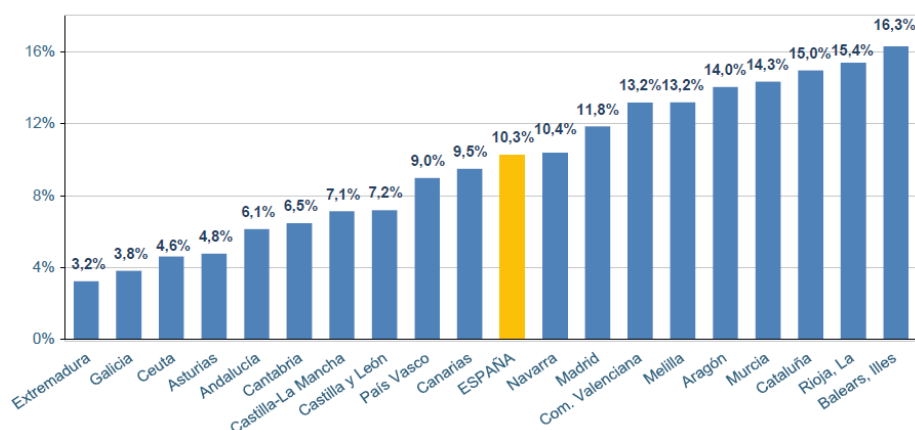


Gráfico 9. Porcentaje del alumnado extranjero sobre el total del alumnado, por Comunidad Autónoma.

Se observa que hay notables diferencias en la distribución de esta población según las diferentes Comunidades Autónomas (y, según los últimos datos disponibles, las Comunidades con porcentajes más altos, son las Islas Baleares, la Rioja y Cataluña).

3.2.10.3. Breves conclusiones con respecto a la situación educativa del alumnado migrante en España

Como conclusión de este apartado, tras aportar una visión retrospectiva y una panorámica actualizada de la presencia del alumnado extranjero en las aulas españolas, se puede afirmar lo siguiente:

- la progresión de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español es claramente creciente,
- más del 75 % de este alumnado está escolarizado en centros públicos,
- la región de procedencia predominante es África seguida de América,
- el nivel educativo donde más población extranjera está escolarizada en la actualidad es la Educación Primaria, si bien es previsible un incremento progresivo en la ESO a tenor de la evolución de los datos.

3.2.11. La segunda lengua en Italia y en España

La idea de este Proyecto nace de una necesidad concreta y de un intento, utópico quizás, de presentar una situación concreta para intentar proporcionar unas herramientas al profesorado y presentar unas estrategias para solucionar una dificultad real que yo, como algunos colegas y compañeros, habíamos percibido y percibimos cada día en nuestra actividad docente.

Las preguntas de investigación, de hecho, nacen de mis experiencias reales y concretas en diferentes institutos de Bolonia donde, ya desde hace mucho tiempo, las aulas son multiculturales.

Si, tanto en España como en Italia, la realidad y el contexto subrayan la necesidad de encontrar metodologías y herramientas para enfrentarse a esta situación; sin embargo, lo mismo no se puede decir en relación con el tema de la formación. Se trata de dos situaciones obviamente distintas pero que tienen, como denominador común, la necesidad

teórica de formación y la consideración política del tema, pero la ausencia de una formación específica en el programa para el profesorado y de una aplicación en la práctica cotidiana de la didáctica

3.2.12. Los datos en Italia

3.2.12.1. Breve historia de la A23 en Italia

En Italia, a partir de la *circolare ministeriale n.301 de 1989*¹²⁵ la formación del profesorado conectada a la didáctica del italiano lengua segunda ha empezado a aparecer en los documentos y en las formaciones siguientes y durante los últimos tres decenios. A pesar de la importancia que se le ha empezado a atribuir a lo largo de los años en la legislación y de la actualidad (llegada de un número mayor de alumnado con bagaje migratorio a las aulas); la formación del profesorado se ha confiado a formaciones en servicio¹²⁶ y de puestas al día sobre todo en temas de pedagogía intercultural¹²⁷

En estos documentos, no es posible encontrar la voluntad ministerial de instituir una figura especializada en la didáctica del italiano lengua segunda ni de dedicar espacio y tiempo

¹²⁵Puesto que la *circolare ministeriale* 301 de 1989 quería subrayar la importancia de la formación del profesorado. En la misma se afirma que «rimane aperto il problema della disponibilità di docenti qualificati, cioè in possesso di requisiti idonei ad affrontare i problemi educativi con alunni portatori di lingua e cultura diverse. È auspicabile che nelle località ove si vanno accentuando flussi migratori omogenei –avvalendosi naturalmente del supporto delle rappresentanze consolari– si dia avvio a iniziative accelerate di aggiornamento linguistico e culturale di nostri docenti disponibili, ai quali poi affidare la cura educativa degli alunni immigrati».

¹²⁶«Un ambito di particolare rilevanza per lo sviluppo professionale dei docenti è relativo alla didattica dell'italiano lingua seconda [...], il MIUR sta sviluppando un progetto nazionale di formazione di docenti esperti mediante il sistema dell'e-learning integrato. I percorsi, i materiali e le competenze così formati potranno presto costituire supporto a future iniziative di diffusione della formazione. Modelli e metodi per la qualificazione dei docenti nell'insegnamento dell'Italiano L2 sono stati esperiti nel corso degli anni in diverse realtà e potranno costituire un'utile risorsa per scambi didattici e laboratori di ricerca-azione da realizzare preferibilmente in reti di scuole» (MIUR, 2006: 15).

¹²⁷A pesar del interés hacia la formación inicial del personal docente, la normativa se ha enfocado mucho más en temas de educación intercultural.

suficientes al desarrollo de estos temas durante la formación inicial del futuro personal docente¹²⁸.

La ausencia de profesorado expertos y competentes en el ámbito de la didáctica del italiano lengua segunda, la falta general de una formación adecuada del personal docente y la falta de planos para la formación en servicio representan algunos de los elementos que caracterizan la situación para los estudiantes con bagaje migratorio. En este contexto, donde la educación se confía a la buena voluntad del profesorado independientemente de sus competencias gloctodidácticas (Andreoletti, 2018); son los Institutos que han intentado resolver las situaciones con diferentes modalidades de intervención organizando talleres, cursos y preparando materiales didácticos.

Lo Duca (2013), Troncarelli y La Grassa (2018) han subrayado como, en algunos casos, las instituciones locales hayan tenido que subsanar los vacíos del sistema escolar nacional con intervenciones organizadas gracias a profesionales. Favaro (2016) ha evidenciado como la mayoría de las intervenciones realizadas durante la última década se ha concentrado en las necesidades «básicas» a pesar de la heterogeneidad de este grupo de estudiantes con necesidades lingüísticas diferentes desde las herramientas expresivas mínimas hasta el desarrollo de la fluidez y de la calidad de la producción lingüística. Muy a menudo, las intervenciones han conseguido unos objetivos básicos para subsanar las emergencias y las necesidades más inmediatas sin tener un proceso de calidad para individuar necesidades más complejas como la lengua de las asignaturas. De hecho, solo a través de intervenciones que no prevean «solo di insegnare le parole e le strutture di base della

¹²⁸En las notas ministeriales *Linee guida* (MIUR, 2014a) en la sección 6, dedicada a «l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda», aparece la voluntad del ministerio de involucrar todo el personal docente para absolver las necesidades lingüísticas del alumnado con bagaje migratorio y con dificultades lingüísticas. Esta elección, sin embargo, no se refleja la realidad puesto que la mayoría del profesorado no tiene la preparación de base necesaria para el concreto y real desarrollo de una educación lingüística transversal (Lavinio, 2022). De hecho, excepto los docentes que se formaron en la primera decena de los años 2000 (temporada en la que se activaron los cursos SISS Escuela de Especialización hasta el año académico 2007/2008 y el TFA Tirocinio Formativo Attivo) y de las personas que adquirieron de forma autónoma una formación adecuada, la mayoría del personal docente actualmente en servicio en la educación pública italiana, no ha pasado ningún examen relacionado con el sector de las ciencias del lenguaje. Este sector, sin embargo, proporciona unos conocimientos y unas herramientas imprescindibles. La situación parece aún más paradójica si, como subrayan Lavinio (2011) y Pizzoli (2018), la normativa italiana no preveía ningún examen obligatorio en las ciencias del lenguaje para el profesorado de asignaturas literarias. De hecho, la situación cambió solo después del decreto n° 39 del 30 de enero de 1998, porque esta normativa pedía una mínima formación lingüística a los futuros docentes de italiano.

lingua per comunicare, ma [che si propongono anche] di arricchire il vocabolario, curare la grammatica e la forma, potenziare la capacità di espressione, scrittura, comprensione dei testi» (Favaro, 2016:2) es posible solucionar las reales necesidades del alumnado de la escuela italiana.

En octubre 2014, durante la primera edición de los *Stati Generali della lingua italiana nel mondo*, Giannini, ministra de la Educación, de la Universidad y de la Investigación durante el gobierno de Renzi, proclamó la creación de «una nuova classe di concorso per formare docenti che insegnino l'italiano come seconda lingua ai bambini figli di immigrati» (Neri, 2014). Esta toma de posición que se insertaba en las diferentes reformas previstas para la racionalización y la unificación de diferentes asignaturas, llamó de inmediato la atención de los sindicatos y, en particular, de las diferentes asociaciones que, durante años, se habían involucrado en el reconocimiento y en la profesionalidad del profesorado de italiano segunda lengua. A pesar de la respuesta positiva de las asociaciones del área¹²⁹, la propuesta de la ministra fue criticada duramente .

De hecho, durante los meses anteriores a la institucionalización de la A23¹³⁰, las asociaciones expertas del sector se quejaron organizando algunas acciones en contra de las decisiones políticas¹³¹.

La publicación en la *Gazzetta Ufficiale* (el Boe italiano) del Decreto del Presidente de la República n.19 del 14 de febrero de 2016 sobre el *Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione e accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di*

¹²⁹ Entre estas *APIDIS*, *ILSA* y *Ri.N.P.it*.

¹³⁰ Es importante subrayar como, en esos meses el MIUR (ex Ministerio de la Educación y de la Investigación) estaba también planteando la ley 107 del 13 de julio de 2015 que luego se ha concretado en la Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, conocida como «La Buona Scuola». A pesar de que esta ley no tuviese ninguna referencia a la futura asignatura A23, establecía (articolo 1, comma 7) que «l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali». Este comma se convertiría en uno de los objetivos fundamentales de esta ley.

¹³¹ En particular un tema de queja eran los requisitos para la participación a la oposición porque no estaban claros. Los documentos a los que se hace referencia han sido publicados en *Orizzonte scuola* el 4 de agosto de 2015, el 3 de septiembre 2015 y el 18 de enero de 2016.

insegnamento marcó, de forma definitiva, la creación de la asignatura de «italiano para alumado con bagaje migratorio» anomenada A23 o A023 por el código de números y letras de referencia. Lo que fue una razón de polémicas y de quejas fueron los requisitos para acceder a la oposición ya que muchos profesionales que, desde años, se habían ocupado de la enseñanza y de la didáctica de italiano al alumnado extranjero, fueron excluidos porque no poseían los requisitos necesarios. De hecho, el decreto establecía que para acceder a la A023 fuera necesario tener un grado de humanidades de «vecchio ordinamento, specialistica o magistrale entre los grados de un listado preestablecido, poseer algunos créditos formativos relativos a unos sectores disciplinares y tener un título de especialización en Italiano Segunda Lengua»¹³². Giardini (2016) y Deiana & Spina (2020) han subrayado como no haber considerado algunos grados o haber pedido unos créditos formativos en algunos sectores disciplinares (por ejemplo, los de lengua y literatura latina han creado muchas dificultades) ha generado la imposibilidad a participar a las oposiciones a personas que se habían ocupado desde siempre de la didáctica del italiano lengua segunda a públicos diferentes (adultos, adolescentes) y que, en cambio, habrían querido y podido participar.

El delicado y complejo tema de los requisitos ha sido objeto de debate y de polémica entre los sindicatos y las asociaciones. APIDIS (2019) resumió en dos puntos las distintas solicitudes presentadas. El primero establecía que se consideraran válidos para acceder al A23 todos los títulos de grado que, excluidos de la lista cerrada indicada por el ministerio, permitieran la asistencia a cursos universitarios de formación específica en didáctica del italiano como lengua extranjera. El segundo solicitaba el establecimiento de una disposición transitoria que permitiera hacer habilitante el acceso al A23 a través de la obtención de un título de especialización junto con una experiencia profesional adecuada. A las problemáticas mencionadas hasta ahora, se suma la falta de indicaciones sobre los roles y funciones que el profesorado del A23 debería tener. De hecho, a diferencia de otras clases de concurso, donde se especifican las materias impartidas y los destinos en los que deberían prestar servicio, en el caso del A23 se limitaba a indicar que les habrían sido

¹³² Los títulos de especialización en Italiano Segunda Lengua (Master y escuelas de especialización y diferentes diplomas) oficiales y acreditados por el MIUR fueron comunicados a través del Decreto ministeriale n. 92 del 23 febrero de 2016.

confiadas «actividades de fortalecimiento del aprendizaje de la lengua italiana para estudiantes de lengua extranjera». El futuro profesorado no sabía en qué tipos de escuelas trabajaría (escuela secundaria de primer grado, escuela secundaria de segundo grado o ambos) ni qué tareas se le asignaría.

Por fin, fue previsto el Concurso por la Ley N. 107 del 13 de julio de 2015, conocido como *La Buona Scuola*. El Concurso para el profesorado de 2016 marca un momento muy importante en la historia de la A23. Esto permite entender cómo, desde el principio, los eventos que involucraron esta clase de concurso se caracterizaron por contradicciones y poca claridad. Dirigido a docentes que ya poseían un título de habilitación, el concurso tenía como objetivo asignar aproximadamente 64.000 puestos durante el período 2016/2018. Los datos contenidos en la tabla 1 muestran una de las primeras y más grandes contradicciones en la historia de la recién nacida clase de concurso, la cual vio que se ofrecía un número irrisorio de puestos. Esta elección causó asombro en todos aquellos que estaban interesados en la A23, ya que, al tratarse de la primera incorporación al cuerpo docente, se esperaba un número mucho mayor de plazas (Deiana & Spina, 2020).

REGIONE	posti	REGIONE	posti
Abruzzo	11	Marche	14
Basilicata	4	Molise	4
Calabria	17	Piemonte	47
Campania	22	Puglia	19
Emilia-Romagna	54	Sardegna	9
Friuli-Venezia Giulia	13	Sicilia	28
Lazio	49	Toscana	43
Liguria	20	Umbria	9
Lombardia	101	Veneto	42
TOTALE posti banditi		506	

Tabla 4.

Puestos para la A23 (concurso 2016-18), datos del Anexo 1 del decreto del Director General n.106 del 23 de febrero de 2016.

Teniendo en cuenta los datos relacionados con la presencia de estudiantes extranjeros, es fácil comprender cómo la escasez de plazas ofrecidas en el concurso hizo impracticable

una incorporación organizada y sistemática de estos profesionales en la escuela secundaria. Además, es importante recordar que los aspirantes a la A23 se prepararon para el concurso sin saber en qué escuelas enseñarían y qué tareas se les asignarían. Estos elementos ya sugerían que la A23 no estaba destinada a operar en la escuela secundaria de primer y segundo grado, como se anunció por la ministra Giannini en octubre de 2014. La falta de indicaciones claras y precisas sobre las responsabilidades de los A23 también había caracterizado las instrucciones proporcionadas a las 13 comisiones que se encargaron de examinar a los aspirantes docentes. Las declaraciones de los profesores que realizaron las pruebas y los documentos producidos por las comisiones demuestran que los mismos comisarios no tenían una idea clara de las tareas y responsabilidades asignadas a la clase de concurso que estaban seleccionando.

En el año escolar 2017/2018, por primera vez, la clase de concurso de lengua italiana para alumnado de lengua extranjera fue incluida en el cuerpo docente. Contrariamente a lo que se insinuó en las declaraciones realizadas por la ministra Giannini, todo el profesorado de A23 fue asignado en contingentes de un máximo de dos unidades exclusivamente a los CPIA.

Al estar incluidos en el cuerpo docente de los CPIA como docentes de la escuela secundaria de primer grado, a los ganadores del concurso de 2016 y al profesorado no habilitado llamado de las listas de tercera categoría no se les dio la posibilidad de trabajar en escuelas secundarias de primer y segundo grado. El marco normativo que estamos a punto de describir es el que determinó la inclusión exclusiva de los A23 en puestos de refuerzo en el cuerpo docente de los Programas de Educación de Primer Nivel ofrecidos por el CPIA. El análisis detallado de los decretos y las notas ministeriales relacionadas con las dotaciones del cuerpo docente, de hecho, ha permitido reconstruir los diferentes pasos a través de los cuales se produjo la inclusión de la clase de concurso A23.

Aunque no haga referencia a la recién institucionalizada A23, el decreto interministerial del 28 de abril de 2016, del trienio 2016-2018, resulta ser un documento clave. Los datos presentados en la tabla 4 fueron calculados gracias a la consulta de las listas publicadas en septiembre de 2017 por los CPIA. A pesar de haber buscado minuciosamente en los sitios de todos los CPIA, desafortunadamente en muchos casos estos documentos resultaron inaccesibles (se recuerda que estos datos deberían ser consultables).

Esto, de hecho, implicaba que las oficinas regionales de educación debían encargarse de identificar los puestos de italiano L2 en una cantidad de 2 por cada CPIA. Esta indicación, dada en el artículo 4 del decreto, retoma lo establecido en la ley 107/15, conocida como *Buona scuola*, dentro de los objetivos considerados al momento de establecer la plantilla de refuerzo. El documento ministerial relativo al año escolar 2017/2018 (MIUR 2017) es el primero sobre la plantilla donde se hace referencia a la A23 y recomienda el establecimiento de al menos 2 puestos de italiano para alumnos de otras lenguas en la plantilla de refuerzo de los CPIA. Esta recomendación, válida también para el año escolar 2018/2019 (MIUR 2018b), fue reemplazada por una referencia más precisa. De hecho, a partir del año escolar 2019/2020 (MIUR 2019) (Ministerio de Educación 2020b), el ministerio se compromete a garantizar el establecimiento de al menos 2 puestos de italiano para alumnos de otras lenguas en la plantilla de refuerzo de los CPIA.

Aunque el profesorado de A23 es el único en la escuela italiana que, en base a requisitos y títulos, pueda considerarse competente en el ámbito de la enseñanza del italiano como L2, actualmente no puede ofrecer una contribución real a la integración e inserción de los estudiantes alóctonos que asisten a la escuela secundaria italiana. A pesar de que todo el profesorado debe actuar como facilitador lingüístico y contribuir a la educación lingüística del alumnado con bagaje migratorio, es innegable que la contribución ofrecida por docentes conscientes y formados en relación con los temas de enseñanza y aprendizaje del italiano como L2 es una condición básica para el desarrollo de un Proyecto de educación lingüística inclusiva. La breve historia de los hechos que precedieron y siguieron a la creación de esta clase de concurso permite resaltar cómo el profesorado de A23 parece ser víctima de lo que en psicología se conoce como «doble vínculo». De hecho, hay una fuerte incongruencia entre lo que se ha dejado ver en diferentes lugares y comunicaciones institucionales, donde la A23 es presentada como «la guindilla del pastel» de las políticas de integración escolar de los menores extranjeros y las decisiones tomadas hasta ahora por el ministerio que se pueden definir como el resultado de una «no política» (Vedovelli, 2010).

En base a los datos sobre la presencia de estudiantes no italófonos, la historia de la A23 delineada en el transcurso de la contribución y, sobre todo, los hechos relacionados con los procedimientos de concurso más recientes, se evidencian la falta de voluntad por parte del ministerio para planificar intervenciones efectivas y la falta de acciones claras y eficaces

que permitan brindar apoyo a la amplia y heterogénea multitud de estudiantes alófonos. Estas omisiones resultan paradójicas e incomprensibles. Si las imperfecciones que inicialmente caracterizaron la clase de concurso A23 podían justificarse teniendo en cuenta el poco tiempo transcurrido entre su institucionalización y su inclusión en el organigrama, frente a las denuncias que en los últimos cuatro años han señalado las diversas problemáticas surgidas, el estado actual de las cosas parece injustificable. El número extremadamente escaso de puestos convocados durante los diferentes procedimientos de concurso y la situación de inmovilismo normativo que afecta a la clase de concurso de Lengua italiana para estudiantes de lengua extranjera, privada de especificaciones sobre tareas y funciones, y su «captividad» en los CPIA, son tres elementos representativos de cómo la A23 es el resultado de un proyecto incompleto y deficiente, y en algunos casos poco claro e incluso contradictorio, que ha decepcionado las expectativas de muchos. En un contexto donde han surgido diversos descontentos (piénsese en los jóvenes aspirantes a la A23 que durante los últimos años han invertido tiempo y dinero en adquirir títulos que les permitieran ser elegibles, en los profesionales con experiencia plurianual que, excluidos de los dos concursos anteriores, han obtenido los títulos que les faltaban, en el profesorado actualmente en servicio que trabaja en una situación precaria y poco clara y en las universidades que han activado una oferta formativa dirigida a los aspirantes a la A23), queda claro que solo a través de la implementación de acciones concretas, fruto de decisiones planificadas y coherentes entre sí, la A23 puede convertirse en una herramienta válida para la concreción de intervenciones que promuevan la integración lingüística y social de los estudiantes recién llegados, inmigrantes e hijos de padres inmigrantes.

3.2.13. Capacitación Didáctica ELE

En España la formación docente en la enseñanza de español como Lengua Extranjera (ELE) se lleva a cabo a través de diferentes instituciones y programas. En primer lugar, existen universidades y centros de formación especializados en la enseñanza de ELE que ofrecen grados, másteres y cursos de formación específicos para el profesorado de español como lengua extranjera. Estos programas suelen proporcionar una formación teórica y práctica en metodología de enseñanza, adquisición de segundas lenguas, lingüística aplicada, diseño de materiales, evaluación y otras áreas relevantes.

Asimismo, hay instituciones reconocidas como el Instituto Cervantes, que tiene una amplia red de centros de enseñanza del español y ofrece programas de formación para el profesorado de ELE. El Instituto Cervantes es una institución pública con el mandato de promover la lengua española y la cultura hispánica en el mundo, por lo que sus cursos y certificaciones son muy valorados en el ámbito de la enseñanza de español. En cuanto a la acreditación, en España no existe un único título oficial para ejercer como docente de ELE: sin embargo, hay varias certificaciones reconocidas internacionalmente que pueden respaldar la formación y competencia del profesorado. Algunas de las certificaciones más conocidas son el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Certificado de Aptitud para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (CAP ELE), ambos ofrecidos por el Instituto Cervantes.

En la página del Instituto Cervantes existen una serie de preguntas dirigidas a las personas interesadas en empezar una formación como docentes de ELE. Se afirma, por ejemplo, que «no existe en la actualidad una acreditación como profesor de español como lengua segunda y extranjera, si bien el Instituto Cervantes está trabajando para ofrecer un título de profesor de español. La única especialización que existe son los másteres en enseñanza de español como lengua extranjera ofrecidos por distintas universidades u otras instituciones y cursos ofrecidos por distintos centros para formarse». Se trata de un tema de reflexión ya que el Instituto Cervantes proporciona también una serie de recomendaciones para las personas que quieren llegar a ser docente de ELE y subraya que «una alternativa es seleccionar un curso presencial para iniciarse de larga duración (entre 30-140 horas) en función del lugar en el que desee realizarlo.

De esta manera, logrará tener una buena visión de conjunto de la profesión. Posteriormente, podrá completar su formación con otros cursos más breves. Si no puede participar en los cursos presenciales de larga duración, contemple la posibilidad de realizar uno semipresencial. Otra opción es iniciarse con cursos breves en línea y realizar, a continuación, un curso presencial de larga duración. De esta forma, sacará mayor partido a su formación presencial. Después de haber empezado su formación inicial con alguno de estos cursos, le recomendamos que realice prácticas (algunos cursos largos ya las incluyen) e imparta clases para tener la oportunidad de aplicar todos los conocimientos adquiridos y las habilidades que ha desarrollado. De esta manera, consolidará lo aprendido y podrá seguir desarrollándose profesionalmente con una sólida base. Una vez que haya obtenido

un mínimo de 200 horas de experiencia profesional puede realizar cursos para profundizar. Apoyándose en su experiencia profesional y con ayuda de los formadores, los cursos le ayudarán a profundizar en nuevos temas, relevantes para su desempeño profesional, que le permitirán seguir desarrollándose profesionalmente».¹³³

Me sorprende la pregunta del Instituto Cervantes «¿necesito tener conocimientos sobre cultura hispánica para trabajar?» como si se planteara separar la lengua de la cultura. Lo que realmente falta en el planteamiento de una didáctica para el alumnado extranjero es una formación presente en el currículo del profesorado futuro. Esta necesidad, motivada por la situación multicultural de las aulas y por la llegada de alumnado con bagaje migratorio a España (sobre todo de Pakistán, Marruecos, Rusia, China), no resulta reflejada, por ejemplo, en los planes curriculares de estudio del grado de lenguas y de sus literaturas de la Universidad donde faltan, por completo, unas asignaturas conectadas con la didáctica. Durante la carrera de filología, aunque el grado pueda prever como posible trabajo el de docente; no existe ninguna asignatura relacionada con la didáctica de la lengua o las herramientas para gestionar una clase multicultural; solo es posible apuntarse al Máster del profesorado o a un Máster de didáctica ELE después de haber acabado la carrera.

Una vez acabada la carrera, entre las posibles elecciones del profesorado en la formación que ofrece el Cefire¹³⁴ en la sección de plurilingüismo no existe ninguna referencia a la didáctica de ELE o unas herramientas concretas para el profesorado.

3.2.14. Diferencias entre la didáctica del italiano L2 y ELE en los sistemas educativos

¿A quién se confía la enseñanza de la segunda lengua en los dos contextos educativos? Como he señalado, es cierto que en Italia existe una clase específica de oposición (la A023 de italiano para no nativos) pero no es menos cierto que los y las docentes que ganaron la oposición para esta clase específica de oposición no enseñan en centros de enseñanza

¹³³ <https://cfp.cervantes.es/preguntasfrecuentes.htm#1>

¹³⁴ http://cefire.edu.gva.es/sfp/index.php?usuario=valencia&seccion=ediciones&filtro_titulo=&filtro_nivel=&filtro_estad o=inicial&idioma=va

secundaria, sino solamente en centros de enseñanza primaria y CPIA (Centro Provinciale pr l'Istruzione degli Adulti).

Como se ha subrayado, aunque se han reconocido la profesionalidad y las competencias del profesorado, la realidad, hasta la fecha de hoy, es que los mismos profesores no pueden enseñar allí donde sus conocimientos son reales y verdaderamente requeridos y necesarios. De hecho, en los centros de enseñanza secundaria inferior y superior italianos (la ESO y el Bachillerato), como demuestran los datos, sigue habiendo un porcentaje muy elevado de alumnado con bagaje migratorio que necesita no sólo conocimientos básicos (BICS), sino también, y, sobre todo, CALP, es decir, conocimientos de italiano para aprender a estudiar las asignaturas que requieren un idioma específico y técnico. En los centros de enseñanza secundaria, por tanto, la enseñanza del italiano L2 se confía a cooperativas externas, asociaciones o docentes voluntarios que poseen las cualificaciones (o simplemente están dispuestos a cumplir con esta tarea). A menudo, esta actividad se confía a docentes de italiano para italianos que no tienen las competencias, los conocimientos y las capacidades necesarias para desempeñar este trabajo.

En España, la situación, como se ha visto, es diferente. No existe una clase específica de competencia y el diploma ELE es un diploma que se utiliza más para enseñar español en contextos universitarios, en empresas, en escuelas privadas o en el extranjero. Obviamente, para el español, la demanda de aprendizaje es mucho mayor que para el italiano, pero, en los contextos escolares considerados en este trabajo, no existe un planteamiento real de la situación. El español como lengua extranjera puede enseñarse en los siguientes contextos:

- cursos de lengua extranjera: algunas escuelas ofrecen cursos de español como lengua extranjera para alumnos extranjeros que los necesitan para integrarse en el sistema escolar español. Estos cursos pueden impartirse dentro del horario escolar ordinario o como actividades extraescolares,
- programas de apoyo lingüístico: los centros escolares pueden ofrecer programas especiales de apoyo lingüístico para alumnos extranjeros que hablen poco o nada de español. Estos programas tienen como objetivo facilitar la integración de los alumnos extranjeros en el entorno escolar español proporcionándoles los conocimientos lingüísticos básicos necesarios,

- clases de adaptación lingüística: algunos centros pueden organizar clases específicas de adaptación lingüística para alumnos extranjeros que necesiten un apoyo lingüístico más intensivo para superar las barreras lingüísticas y acceder al currículo ordinario,
- cursos de alfabetización lingüística: para los estudiantes que llegan a España con pocos conocimientos lingüísticos básicos, se pueden ofrecer cursos de alfabetización lingüística para ayudarles a aprender los fundamentos del español y adquirir las destrezas necesarias de lectura y escritura,
- programas de educación intercultural: algunos centros pueden integrar cursos o programas de educación intercultural que incluyan el aprendizaje del español como parte del proceso de integración de los estudiantes extranjeros en la comunidad escolar y en la sociedad española.

Sin embargo, el profesorado dispuesto a impartir horas de ELE no siempre (de hecho, casi nunca) posee los títulos necesarios de capacitación ELE o un Master de ELE. Se trata, como se va a entender a lo largo de la investigación, de docentes que han de cumplir con su horario semanal y que el jefe de estudio elige para impartir unas horas (según la repartición horaria establecida por Consejería).

IV. Marco teórico: el componente cultural

4.1. Introducción

Estamos en una realidad en la que diferentes culturas entran en contacto, conviven y coexisten. La interculturalidad es un fenómeno evidente y fomentado por muchos procesos como, entre otros, conquistas, reconquistas, cambios de idioma, mestizaje, cambios de sistemas económicos, fenómenos migratorios, aparición de los medios de comunicación de masas (Arco Bravo, 1998:17). Si la sociedad es inevitablemente intercultural, «la educación deberá partir necesariamente de esta realidad para completar su función básica y dotar el sujeto de aquellas disposiciones psíquicas para que pueda adaptarse al medio social» (Arco Bravo, 1998:18). De hecho, la escuela, pequeña estructura social que refleja dinámicas sociales y conflictos culturales, no puede ser más que intercultural. La educación intercultural «determinará su eficacia en función del conocimiento de los mecanismos de enculturación y socialización que influyen en la personalidad del individuo procedente de diferentes contextos sociales» (Arco Bravo, 1998:18).

Antes de pasar a definir los problemas relacionados con la interculturalidad, es imprescindible subrayar algunos términos esenciales como «cultura», «identidad» y «lengua» y las relaciones entre ellos. Hay que afirmar que estos conceptos son claves en el ámbito de la educación intercultural y que se trata de fenómenos complejos, multidimensionales, capaces de generar polémicas, «manipulables» (Abdallah-Pretceille, 2001:11). Además, estas nociones pueden tener diferentes perspectivas disciplinares (pasando por una mirada antropológica, social, psicológica, lingüística) y hacer referencia a una serie de significados interdisciplinares y transversales (Borghetti, 2016:47). El objetivo de este capítulo es partir del amplio concepto de cultura para llegar a introducir el término de «competencia intercultural» y reflexionar sobre la idea de que enseñar una lengua tiene sentido, en términos educativos, solo si se enseña también una cultura y si se persigue una perspectiva intercultural. El riesgo, de hecho, es no educar sino instruir o proponer definiciones intentando adiestrar¹³⁵ al alumnado.

¹³⁵ Del italiano «addestrare» (Balboni, 2016).

4.1.1. El lenguaje: reflejo semiótico de producción y reproducción de la realidad cultural

La perspectiva sociolingüística¹³⁶ considera el lenguaje como un sistema semiótico vinculado al contexto y a la cultura en la que se crea y se constituyen la sociedad y la cultura.

Las primeras investigaciones de Malinowski (1923) subrayan que aprender una lengua implica aprender a categorizar y conceptualizar el mundo: la lengua y la acción operan juntas y, a partir del contexto de situación, crean una nueva realidad.

Boas escribió una tesis sobre la necesidad de la lengua para el pensamiento humano y para la cultura que se convirtió en una de las bases de la antropología cultural americana a principios del siglo XX. Explica que las lenguas clasifican el mundo de modo arbitrario: cada lengua tiene un modo particular de construir su vocabulario que percibe el mundo y crea categorías de experiencia.

La famosa hipótesis del relativismo lingüístico de Sapir y Whorf (1921) establece que la estructura de la lengua que usa normalmente un hablante incide en su pensamiento y en su forma de comportarse. Dedicados al estudio de las diversas lenguas, constatan que los conceptos que cada lengua codifica no son categorías universales y que en muchas lenguas no coinciden. Según estos lingüistas, de hecho, el hablante de una lengua, cuando percibe la realidad, la conceptualiza y le atribuye el significado que su comunidad ha establecido, aceptando, de esta forma, el modo de organización que la lengua determina. Así, la lengua sirve para vehicular la experiencia y el pensamiento del individuo, en cierto modo, está determinado por los conceptos que nos ofrece la lengua y podría crear en los hablantes un orden imaginario de la realidad. En este sentido, cada lengua contiene una visión particular del mundo, que nace dentro de un contexto social y de una cultura e influye en el modo que tenemos de percibir la realidad (Duranti, 2000).

Una aportación particularmente interesante que es necesario destacar es la de Halliday (1982) que considera la lengua como una creación social central. Desde una perspectiva

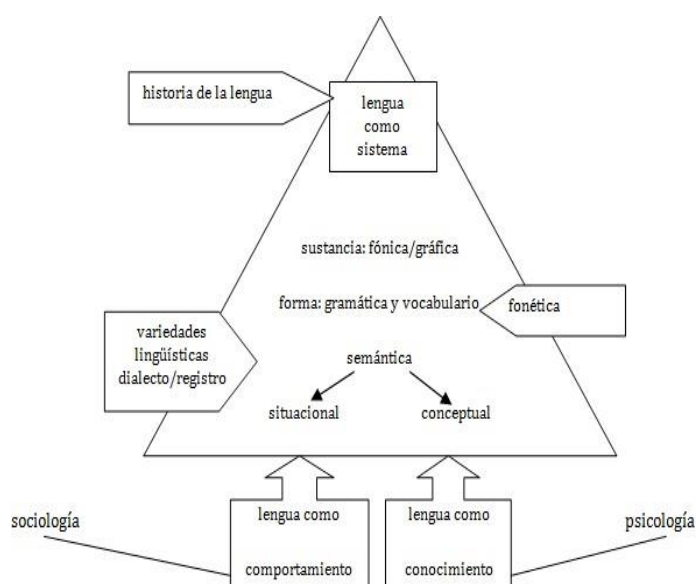
¹³⁶ En este caso utilizo uno de los dos enfoques que Berruto presenta en su *Fondamenti di sociolinguistica* (Berruto, 1995:26-28). El primer enfoque (la sociolinguística «in senso stretto» es decir, centrada en los hechos lingüísticos es decir una perspectiva centrada en la sociedad, en la dimensión social del lenguaje. En esa línea se encuentran los autores que citaré después, aunque anteriores al desarrollo de la sociolingüística, que sucede en los años 50-60 del siglo XX.

mucho más lingüística que puramente etnográfica, este autor hace coincidir la organización de la lengua con la realidad social externa a ella desarrollando elementos pragmáticos.

Halliday contribuyó a la didáctica de las lenguas, incorporando cuestiones como el uso social de la lengua, las funciones del lenguaje, los registros. Estos elementos sirven para tomar conciencia de la competencia sociolingüística, indispensable para poder entender la diversidad funcional de la lengua y saber modular los mensajes según la situación.

En los años 80, Halliday observó que el medio en el que vive el ser humano se convierte en algo social, donde el papel de la escuela y de la lengua será fundamental para el desarrollo del niño como ser social, pero es la lengua la que tiene una importancia decisiva en este proceso de formación del niño dentro de la sociedad (Calderón, 2013:21). Los usos que hace del lenguaje en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve en su vida cotidiana son lo que va configurando en su mente el modelo de sociedad en la que vive, como parte integrante de ella (Halliday, 1982).

La lengua no se considera como sistema sino como comportamiento y se subraya, de esta forma, la estrecha relación que tiene con su contexto sociocultural. El diagrama de Halliday (fig. 4) muestra el terreno de estudio de la lengua:



Fuente: adaptado de Halliday (1982: 21)

Fig. 4. Naturaleza de los estudioslingüísticos.

En la parte central del triángulo aparece el estudio de la lengua como sistema con sus subdisciplinas (fonética, lingüística histórica y dialectología), en cambio en la parte

externa del triángulo se hallan las perspectivas que superan la concepción de la lengua como sistema y la influencia en otras disciplinas. Para Halliday, estas perspectivas son la lengua como conocimiento y la lengua como comportamiento, ya que las dos nos conducen fuera de la lengua como sistema: la primera nos aproxima al campo de la psicología y la segunda al de la sociolingüística (Calderón, 2013:23). El estudio de la lengua como conocimiento tiene como finalidad descubrir lo que ocurre en la mente cuando se habla o se entiende la lengua, pero resulta insuficiente para explicar el lenguaje, puesto que la comprensión y la producción de los enunciados están condicionadas por el contexto. Los hablantes nativos no conocen solamente el sistema lingüístico, sino que además están familiarizados con las normas de comportamiento que regulan la actuación con las personas (como reglas de cortesía, registros) en cada una de las situaciones en las que se encuentran. Estos dos tipos de conocimiento se funden y van configurando su conocimiento sociolingüístico, como el que le ayuda a comportarse lingüísticamente tal y como se espera dentro de su comunidad.

Solo participando en un grupo, una persona se convierte en un «miembro» potencial, capaz de estar presente en la sociedad mediante la lengua. Puesto que una sociedad consiste en una serie de relaciones entre sus miembros, ser miembro de una sociedad significa cumplir un rol social mediante la lengua. Halliday teoriza sobre el concepto de «personalidad» porque un individuo, a través del desarrollo de la lengua, configura una serie de roles sociales.

El autor presenta estas ideas en la figura 5:

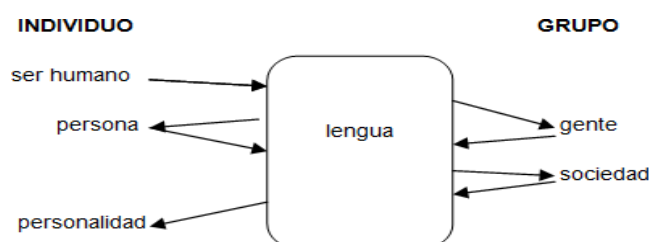


Fig. 5. La lengua como vehículo de desarrollo de la personalidad. Fuente: Halliday (1982:25).

Las funciones de la lengua son diferentes:

- interpretar la experiencia del hombre y reducirla a un número limitado de fenómenos,
- expresar relaciones lógicas básicas, por medio de «y», «pero», «o»,

- mostrar la participación del hablante en el discurso: situación, papel del hablante, deseos, actitudes,
- relacionar los enunciados tanto en el contexto previo como en el contexto de situación

La lengua, con su sistema semántico y su estructura gramatical, está condicionada por el entorno, por las circunstancias y por la cultura que rodean a cada individuo. El lenguaje no surge de modo aislado, sino que siempre se crea dentro de un escenario o de un contexto de situación, o en relación con individuos o con acciones (Calderón, 2013:28). El concepto de contexto de situación, enunciado por Malinowski (1923) y ampliado por el lingüista británico Firth (1950), sirve de puente entre el antropólogo y Halliday. Según este último autor, existe una necesidad de clasificar las funciones del lenguaje y los contextos de situación en los que se usan las lenguas y adquieren significados concretos, una tarea muy compleja que solo es posible si se acude al conocimiento sociocultural que comparten las personas (Halliday, 1982).

En general, los tipos de situación se diferencian por tres aspectos: lo sucedido, los participantes y las funciones del lenguaje. Estos tres elementos suelen determinar el registro que el hablante emplea en cada situación comunicativa. Los hablantes nativos pueden predecir muchos elementos a través del registro que use su interlocutor, puesto que conocen los contextos y la estructura social. En este sentido, usar el lenguaje supone tener la capacidad para producir significados adecuados a los diferentes contextos de situación o dentro de los grupos sociales característicos de una cultura, siempre que se posea, en cierto grado, el código. La perspectiva de Halliday hacia los conceptos de texto, situación y registro es sociológica porque considera el texto el componente de base de la estructura semántica y su interés principal está en todo lo que no se ha incluido en él y se ha dejado fuera.

Un texto resulta significativo porque el hablante predice lo que va a aparecer en él considerando su conocimiento de una serie de aspectos que van desde el sistema lingüístico hasta el contexto cultural y situacional y que hacen que pueda prever la significación de los mensajes que va a escuchar (Calderón, 2013: 31).

Los hablantes, cuando seleccionan sus enunciados, se rigen por lo que Hymes (1967) denomina «la teoría y el sistema nativo de hablar»: un hablante nativo tiene una capacidad que le sirve para saber cuándo puede o no hablar, qué código tiene que utilizar y con qué

personas. En contraposición, están las interacciones de un hablante nativo con un hablante no nativo, donde muchos de los malentendidos ocurren porque el hablante nativo supone que su interlocutor comparte los mismos presupuestos para hablar de la experiencia, para organizar el significado y para saber cuándo puede hablar o no (Halliday, 1982).

Con referencia a esta investigación hay que destacar tres conceptos fundamentales:

- el componente ideacional: la experiencia del individuo como parte integrante de una cultura (la realidad circundante),
- el componente interpersonal que permite al individuo participar en un contexto de situación expresando sus opiniones, actitudes, o tratando de persuadir al otro,
- el componente textual vinculado al entorno verbal, al no verbal y al situacional.

4.1.2. La competencia comunicativa

Ya que acabo de mencionar a los trabajos de Hymes y de Halliday, me parece fundamental reflexionar un momento sobre el papel de la competencia comunicativa y su evolución en los siglos.

Se puede definir la competencia comunicativa (haciendo referencia al Centro Virtual del Instituto Cervantes) como «la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla». Ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En palabras de Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. En un conocido artículo (Hymes, 1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de comunicación y cultura, propone cuatro criterios para describir

las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla,
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente,
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación,
- se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

De ese modo, la competencia gramatical queda integrada en una competencia más amplia. En la didáctica de segundas lenguas, Savignon (1972) utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite, por ejemplo, repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples. Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y de la didáctica de segundas lenguas, han profundizado el concepto. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- la competencia lingüística,
- la competencia sociolingüística,
- la competencia discursiva,
- la competencia estratégica

A estas cuatro competencias, Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. El MCER habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que, a su vez, se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender.

El modelo de Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta, de manera diferente, los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación. En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes. La enseñanza de la primera lengua ha experimentado igualmente el influjo de los estudios sobre la competencia comunicativa (para el caso del español pueden consultarse los trabajos de Lomas, Osoro y Tusón).

4.1.3. Implicaciones en la didáctica de segundas lenguas

Si el lenguaje, como sistema semiótico es un reflejo de la sociedad y de la cultura, ¿qué implicaciones tiene para la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera?

Boas, como observa Duranti en 2000, estudió las distintas formas que tenían las lenguas de categorizar el mundo y la experiencia humana: cuando el hombre usa el lenguaje en las

diferentes situaciones comunicativas en las que participa como miembro de una comunidad deja en su discurso una serie de huellas inevitables que muestran la situación, el rol de los participantes y sus ideas. Los usos del lenguaje no se construyen en un contexto estándar e idealizado, sino que cada uno de esos contextos de situación (propios de la vida social de una comunidad) generan diferentes producciones lingüísticas que sólo podemos interpretar adecuadamente cuando tenemos un conocimiento directo de la situación o del hecho que las ha producido. Por eso, no se puede considerar el lenguaje como un sistema estándar sin conexiones con la sociedad o la cultura, ni como algo que se pueda conocer solo por medio de la materia lingüística (Espadas, 2014:35). Es fundamental, entonces, considerar siempre los escenarios, las voces, las actitudes, los hechos que subyacen en el discurso porque todo esto matiza el uso del lenguaje que se genera y que se lleva al aula de lengua.

A este propósito la sociolingüista Gheno afirma que «ognuno di noi è le parole che sceglie: conoscerne il significato e saperle usare nel modo giusto e al momento giusto ci dà un potere enorme, forse il più grande di tutti» (Ghenó, 2019: 12). El lenguaje, por el hecho de poder significar y ser un instrumento potente de comunicación social, es capaz de transmitir un modelo de sociedad (comportamientos, actitudes y valores propios de cada cultura), enfatizar o desenfatar temas, actitudes e ideologías. En su tesis, Calderón (2013:32) afirma que «esta fuerza pragmática que posee el lenguaje para significar es inherente a él y solo se muestra plenamente en la conversación endolingüe»¹³⁷sobre todo entre hablantes de una misma comunidad, ya que estos poseen un conocimiento compartido que les permite interpretar adecuadamente los mensajes en cada situación. Por el contrario, esta carga pragmática que contiene el discurso no se activa siempre en la conversación exolingüe, dando lugar a malentendidos o fracasos en la comunicación porque los hablantes no nativos no logran decodificar e interpretar los mensajes de sus interlocutores o viceversa. Sin embargo, las causas de estos malentendidos no están solo en las carencias de la competencia lingüística del hablante no nativo. En muchos casos, el hablante nativo interacciona sin estar consciente de la posición asimétrica que mantiene respecto a su interlocutor ya que este no ha alcanzado una competencia intercultural

¹³⁷ En varios trabajos de lingüistas suizos (Albert & Py, 1986; Lüdi & Py, 2003) se diferencian tres tipos de conversación: la conversación endolingüe (un modelo idealizado sin divergencias de lengua entre los interlocutores), la conversación bilingüe (caracterizada por un uso simultáneo de dos lenguas en presencia) y la conversación exolingüe (que se caracteriza por la diferencia entre los repertorios lingüísticos de los participantes) (Birello, 2005).

suficiente que le permita una comunicación eficaz. En definitiva, el hablante no nativo, cuando participa en conversaciones exolingües en distintos ámbitos o se enfrenta a textos generados en diversos registros de la LE, no es capaz de percibir e interpretar las marcas que ha dejado la dimensión cultural en la lengua extranjera y solo logra descodificarla a nivel básico, sin llegar a un nivel de comprensión más profundo (Calderón, 2013:33).

Si el aprendiz de ELE tiene que actuar como «agente social» y como «hablante intercultural», hay que fomentar en el aula tanto las competencias lingüísticas como las competencias generales¹³⁸ y concienciarle, también, del valor social que tiene la lengua y de sus relaciones con la cultura.

Sin embargo, para poder transmitir el poder sociocultural de la lengua con todas sus implicaciones, el profesorado tiene que ser consciente del papel de la competencia intercultural y estar preparado y formado en este sentido.

La tarea del profesorado implica, como explica Nauta (1992), enseñar la estructura interaccional de la segunda lengua o de la LE (las reglas para desenvolverse dentro de la esfera social), aprender a diferenciar y a usar los registros entre los hablantes, o sea, aprender a organizar otra realidad social y el modo en que lo hacen sus hablantes.

En definitiva, enseñarles cómo construir el significado mediante la lengua en cada contexto y qué claves socioculturales subyacen tras ella (Calderón, 2013:33). Si el objetivo es que los aprendices de ELE desarrollen la competencia comunicativa e intercultural, hay que potenciar en ellos la conciencia lingüística, mediante la reflexión y el análisis de las producciones textuales propias de la LE. La conciencia lingüística se entiende como *language awareness* (LA), que, según la ALA (*Association for Language Awareness*), consiste en «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla» (Calderón, 2013:35). La conciencia lingüística permite percibir aspectos de la lengua que, de otro modo, pasarían inadvertidos, implica, pues, el acceso al conocimiento que uno tiene sobre la propia percepción de la lengua, y se distancia de los planteamientos conductistas en la enseñanza de lenguas.

¹³⁸ Se hace referencia al Consejo de Europa (2002), que además de las competencias lingüísticas, incluye otras no relacionadas directamente con la lengua, las competencias generales. Estas últimas comprenden el conocimiento declarativo (el saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).

4.2 El componente cultural en la enseñanza de las lenguas

4.2.1. Introducción

La reflexión sobre el concepto de cultura y sobre cuáles son sus características más relevantes es esencial para construir una teoría y unas prácticas sólidas. Es muy difícil, quizás imposible, definir esta idea tan amplia, rica, inmensa y con múltiples matices.

Es interesante, en este contexto, proponer un recorrido histórico del término subrayando, en particular, las definiciones relacionadas con los objetivos del trabajo. Williams (1983) considera el término cultura entre las dos o tres palabras más complejas en lengua inglesa. Kroeber y Kluckhohn (1952) recopilaron 164 definiciones de esta palabra y Storti (1998) 300. Del trabajo de Kroeber y Kluckhohn, Bonte e Izard subrayan que «il n'y a pas de définition possible- générale, exhaustive et non ambiguë - de la culture [...]. Identifier les cultures n'autorise pas à en réifier l'existence» (1991:41).

En este apartado se presentan las aportaciones teóricas que han permitido definir la dimensión cultural en el currículo de lenguas modernas, así como su tratamiento didáctico. Ya muchas disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología, la lingüística y la pragmática han propuesto su definición. De todas las definiciones posibles, hay tres perspectivas que es necesario considerar: en primer lugar, la cultura define, según una perspectiva antropológica, la especificidad de la vida humana en general; en segundo lugar, según un enfoque etnológico, la cultura caracteriza una sociedad específica, diferente y a veces opuesta a otra; y, por último, la cultura constituye un proceso de formación individual entendido como exigencia moral y social.

Aunque, a través de los tiempos, muchos pensadores intentaron proponer una definición de cultura según la lente de diferentes disciplinas, me parece interesante la pregunta de Demorgon (1989:4): «definir une culture: ¿un préalable o un paradoxe?». El autor propone dos definiciones importantes como punto de partida: una es de Thomas (1993) «tend à constituer la culture comme un système unique dans une perspective d'organisation cohérente» y la segunda de Piriou (1999) «définit la culture comme ensemble de faits, comme un système qui se manifeste dans toutes les formes d'expression et qui influence tous les secteurs d'activités humaines» (Demorgon, 1999 :5).

Las definiciones de Demorgon utilizan palabras claves en el análisis de este recorrido: de hecho, ambas propuestas consideran la cultura de dos formas: como algo participativo («un système») y como un conjunto («ensemble») que afecta a diferentes ramas del pensamiento humano.

4.2.2. El concepto de cultura en algunos documentos oficiales

El componente cultural se ha tomado en consideración en los trabajos del Consejo de Europa y en el MCER y, a partir de estos documentos, se pueden definir los aspectos que comprende, sus objetivos y la metodología más adecuada para integrarlo en la práctica docente. También el Comité de la ONU sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales define la cultura como algo que «incluye, entre otras cosas, formas de vida, idioma, literatura oral y escrita, la música y el canto, la comunicación no verbal, la religión o las creencias, los ritos y las ceremonias, los deportes y los juegos, los métodos de producción o la tecnología, los medios naturales y artificiales, la comida, el vestido, la vivienda, las artes, las costumbres y las tradiciones a través de la cual los individuos, grupos y comunidades expresan su humanidad y el sentido que dan a su existencia, y construyen su visión del mundo representando su encuentro con las fuerzas externas que afectan a sus vidas». Ya en este apartado se subraya la importancia de la comunicación no verbal que, muy a menudo, en las aulas, el profesorado no considera o no le otorga la consideración adecuada. Otro tema fundamental que subraya la ONU es la visión del mundo que tiene una comunidad con respecto a otra. Este matiz es de gran importancia en el proceso didáctico porque, dependiendo del enfoque que el profesorado proporcione en el aula, los elementos se ven de una o de otra forma. Pienso, por ejemplo, en el tema de los tópicos: la presentación de breves ejemplos sin una verdadera reflexión puede provocar la creación de estereotipos más que proceder a desmontarlos.

El capítulo 5 del MCER está enfocado hacia las competencias que el usuario tiene que adquirir para abordar las situaciones comunicativas en las que se ve envuelto distinguiendo entre el conocimiento declarativo (el saber) presentado en el párrafo 5.1.1. y las destrezas y habilidades (el saber hacer) presentado en el párrafo 5.1.2. Considerando esta investigación, me interesa el enfoque del párrafo 5.1.1.2. «el conocimiento sociocultural» que distingue diferentes niveles de la sociedad y de su cultura presentando 7 categorías (la vida diaria;

las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; el comportamiento ritual). De este tipo de competencia, forman parte la consciencia de las diferencias locales y sociales y de un abanico de culturas mucho más amplio que el de la L1 y de la L2 del estudiante. Esta consciencia intercultural permite comprender la visión que cada comunidad tiene de la otra incluyendo también la visión de los tópicos nacionales.

A nivel didáctico, hay que fijarse en el adjetivo «europeo» del MCER ya que el alumnado no es solo europeo y, al revés, en las aulas existen orígenes culturales muy distintos y diversos. Además, es importante reflexionar sobre esta consideración: «al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (MCER, capítulo 5: 100).

El profesorado tendría que preguntarse de qué forma (y si puede) enseñar el conocimiento sociocultural al alumnado y, en todo caso, el peligro de los tópicos hacia una cultura está allí presente. La pregunta que se plantea es si el profesorado tiene consciencia intercultural de su propia cultura y de la lengua y de la cultura que tiene que impartir y si, además, tiene consciencia de las variadas culturas con las que se enfrenta cada día en las aulas.

El MCER añade y subraya en el párrafo relativo al «saber hacer» (párrafo 5.1.2.2.) cuáles son las habilidades interculturales. Estas comprenden: la capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y de utilizar oportunas estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y de utilizar estrategias para entrar en contacto con personas de otras culturas, la capacidad de mediar entre la cultura propia y la cultura extranjera y de resolver malentendidos interculturales y situaciones conflictivas, la capacidad de superar relaciones estereotipadas. El MCER se plantea también «qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio y qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural» (MCER, cap. 5:102).

Ya que el MCER individúa, entre las finalidades de un currículo plurilingüe, la importancia del desarrollo de una personalidad intercultural que implica una consciencia intercultural, es cierto que el profesorado no puede olvidar estos objetivos y tiene que formarse para adquirir estas competencias interculturales.

Han sido numerosos los acontecimientos que han cambiado el escenario vinculado a la educación lingüística europea, sentando las bases de lo que hoy se denomina educación lingüística intercultural, una definición amplia, que va más allá del aprendizaje-enseñanza de los fines educativos interculturales incluidos en las lenguas. Esta definición también incluye aspectos políticos y pedagógicos, incluida la identidad, la ciudadanía activa, la educación y formación permanente y el desarrollo de habilidades.

Si la reflexión científica sobre estos aspectos se inició en los años 1980, y en los últimos veinte años, a partir de la publicación en 2001 del MCER (como subrayado), numerosos documentos europeos han marcado y acompañan el cambio, marcando una nueva actitud hacia la pedagogía intercultural y la educación de las lenguas.

4.2.3. *Cultura-natura*

Etimológicamente la palabra «cultura» proviene del latín *colere*, que significa «cultivar, relacionado con las tareas agrícolas y ganaderas. Esta concepción grecolatina de *cultura* pretende armonizar al hombre con la naturaleza y adaptarla a las necesidades del ser humano. Y, como subraya Demorgon (1996:3), «en se généralisant le mot est pratiquement synonyme d’agriculture. C’est toujours le cas dans le terme ‘monoculture’, ‘polyculture’, ‘cultures tropicales’ ». Esta idea empezó a asociarse, de forma metafórica, con el cultivo de las capacidades humanas, del espíritu del hombre, asociación que se generalizó en el siglo XVII y alcanzó su máxima relevancia en las sociedades europeas del XVIII. Se trata de la *culture de l’esprit* de los humanistas del Renacimiento y que aparece claramente en 1718 en el *Dictionnaire de l’Académie française*. La cultura es lo que diferencia al hombre de los animales: en este sentido se crea la dicotomía cultura-naturaleza considerando la cultura como los conocimientos acumulados por la humanidad en términos unitarios y universales, frente a lo salvaje que caracteriza «el espíritu natural». Herskovits define la cultura como algo que se aleja de la naturaleza porque «est fabriquée par l’homme» (1949:17). Al contrario del animal, el ser humano no queda encerrado en su estructura biológica porque «le psychisme humain est malléable et l’action exercée sur lui s’accompagne d’une modification parallèle sur l’environnement: fabrication d’outils, montage d’institutions» (Ouellet, 2005:33).

La vida del hombre es doble: natural y cultural. Si vive de forma natural, el hombre es un animal, estudiado por la medicina y por la biología. La cultura sirve al ser humano para darle superioridad con respecto a la animalidad. Ambas dimensiones resultan importantes y fundamentales en la vida del ser humano: « prise isolément, aucune de ces deux dimensions ne saurait suffire à l'homme. S'il était privé de sa dimension naturelle, l'homme ne vivrait pas. S'il était privé de sa dimension culturelle, il ne serait pas un être humain » (Vannier, 2017:8). Cada elemento natural, impuesto por su identidad biológica, y que aparece de forma instintiva y espontánea, se transforma en elemento cultural, por ejemplo, como subraya Vannier «l'exigence naturelle de se nourrir est transformée par la culture en agriculture, cuisine et manières de table» (Vannier, 2017:10).

4.2.4. Cultura-identidad

Si la cultura es un elemento fundamental en la formación de la identidad de un individuo y en el proceso de «identificación» en un grupo social (López Entonado, 2012:21) sobre todo es necesario partir de esta idea para elaborar una propuesta de educación intercultural. Cada cultura propone una forma social de vivir y «todo ser humano que vive una vida social, la vive de alguna forma y, por lo tanto, pone en práctica una cultura» (Díaz de Rada, 1996:41). La cultura no es solo «el constructo» que excede la parte biológica del ser humano, la cultura es algo que se transmite y se modifica. El aspecto «natural» se mezcla con la parte instintiva del individuo y se une con su identidad. La cultura no es solo lo que me han transmitido, cada identidad no es solo una cuestión de raíces: la identidad de cada persona, también es fundamental. Cada cultura es un recurso, un conjunto de herramientas para formar el futuro de cada uno. Las culturas y, por consiguiente, las identidades son dos procesos y no dos productos.

Sin embargo, es inútil buscar la propia identidad en la soledad porque la identidad es también una alteridad que se define siempre en relación con «un otro»: «en présence d'un Chinois nous faisons prévaloir notre appartenance à l'humanité et à l'Europe, en face d'un professeur nous nous définissons comme étudiant intéressé par la même discipline. [...] La conscience que nous avons de notre identité dépend de la présence d'autres. Il ne faudrait jamais parler d'identité sans évoquer l'altérité. L'identité n'existe pas sans l'altérité qui la bouscule » (Verbunt, 2004:79).

4.2.5. Cultura y civilización

Durante la Ilustración francesa se consideraban como sinónimos los términos «cultura» y «civilización»: en este camino en continua evolución, las relaciones sociales, las formas de gobierno y las ciencias van perfeccionándose progresivamente (Calderón, 2013:34). Esta idea de progreso histórico universal que conducía a la civilización no fue compartida por todos los filósofos de la época: de hecho, Rousseau, y sobre todo los pensadores alemanes encabezados por Kant, entienden que cada cultura es autónoma porque sigue su propio proceso histórico. Desde esta perspectiva, la civilización se identifica con el refinamiento de costumbres practicado por la clase aristocrática, mientras que cultura (el término alemán *Kultur* se refiere a la actividad humana que se esfuerza para progresar) se reserva para la adquisición y la práctica de valores más profundos relacionados con las tareas y las ciencias y representativos de la nueva clase emergente: la burguesía.

A lo largo del siglo XIX, las ciencias también entran en el debate del término «cultura», hasta entonces reservado a la filosofía. Desde una perspectiva antropológica y etnológica, cada sociedad desarrolla su propia cultura, única e irrepetible. Es a partir de este momento cuando se habla de «culturas» al plural. Tylor define la cultura como «complejo que comprende conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, usos y otras capacidades y usanzas adquiridas por el hombre en cuanto miembro de una sociedad» (1975:29). Tylor defiende una posición «totalista» de la cultura, posición que representa una perspectiva tradicional de la antropología. En esta misma línea, hay que encuadrar definiciones como la de Plog & Bates & Acocella (1980:19) que definen la cultura como «el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje» y la de Giner (1988) que concibe la cultura como «una serie de patrones comunes a una colectividad».

Delimitar la noción de cultura en la sociedad multicultural del siglo XXI supone un desafío especial por la complejidad intrínseca del concepto y por las diversas perspectivas ideológicas y científicas desde las que se analiza. Desde finales del siglo pasado hasta hoy ha supuesto un desafío para la antropología moderna «el intento de aquilatar el concepto de cultura de modo que incluya menos cosas y revele más» (Keesing, 1993:51).

Así pues, su definición solo podría formularse entendiéndola como un concepto dinámico y flexible que puede adecuarse a diversos contextos.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia y en España no hay ninguna referencia con la cultura de esta lengua ya que en los currículos italianos aparece la definición «lingua inglese» o «seconda lingua comunitaria» o «lingua straniera». En todos los niveles educativos (desde la primaria hasta la secundaria), tanto en Italia como en España, la lengua inglesa se considera casi siempre la primera lengua, pero nunca, tampoco en este caso, aparece la palabra «cultura» al lado de la palabra «lengua».

Esto resulta muy raro sobre todo en Italia, donde la definición de la asignatura en las oposiciones es «lengua y civilización extranjera». Aparece, pues, en la legislación ministerial italiana una palabra nueva que tiene que ver con la «cultura» pero que realmente no es «cultura».

En el lenguaje corriente la palabra cultura tiene normalmente el sentido clásico de *cultura animi* en la expresión latina, que describe el cultivo del alma por ejemplo desde un punto de vista artístico (literatura, música, teatro, cinema).

En antropología, como ya he explicado, el término cultura describe cómo cada persona expresa sus necesidades: la manera de alimentarse, de vestirse, de formar una familia, grupos sociales, estados, de imaginar la divinidad.

En la didáctica de las lenguas, se hace referencia a este sentido del término cultura cuando se habla de enseñanza de la cultura y, muchas veces, se utiliza el término inglés *way of life*. El término «civilización», *civitas* en latín, se refiere a los valores culturales altos de un pueblo, o sea a las ideas, a las maneras de organizar la vida social y personal, a los valores imprescindibles de cada persona.

Balboni (2013:62-64) propone un buen ejemplo para explicar esta diferencia: si la pasta puede ser un elemento cultural italiano, así como acompañar la pasta con el vino (aunque no todos los italianos coman pasta o no la coman todos los días, o que muchas personas ahora prefieran la cerveza al vino), el hecho de no aceptar la violencia física es un elemento de civilización y, de hecho, consideramos incívicos a todos los que son indiferentes al dolor físico.

Balboni, por lo tanto, sintetiza el término «cultura» haciendo referencia a todos los modelos culturales, los *way of life* de un pueblo, y «civilización» se refiere a los modelos culturales que para un pueblo constituyen un valor específico y compartido.

Ciliberti subraya que el término cultura y el término civilización son a menudo considerados como intercambiables y que muchos materiales didácticos utilizados en la enseñanza de las lenguas extranjeras consideran el término cultura como simples informaciones culturales «atte a fornire un certo livello di conoscenza fattuale del paese straniero e a sviluppare una certa familiarità con il contesto socioculturale in cui la L2 viene usata dai parlanti nativi» (Ciliberti, 2020:117).

Ciliberti, partiendo de la definición de cultura del antropólogo Tylor (1964), que considera «cultura» y «civilización» como sinónimos, y que es la más frecuentemente utilizada en la enseñanza de las lenguas extranjeras, afirma que «se sono gli scopi pedagogico-didattici a prevalere nella scelta dell'accezione da attribuire alle due nozioni di cultura e civiltà, va operata una chiara distinzione tra di esse, sottolineando nel termine civiltà gli aspetti diacronici, riferendo cioè la nozione a un bene collettivo che si costituisce nel tempo» (Ciliberti, 2020:118).

Los elementos de «civilización» se repercuten en los aspectos culturales sincrónicos presentes en la lengua, pero una noción de cultura didácticamente provechosa y útil debe subrayar los vínculos indestructibles que existen entre la lengua y los aspectos socioculturales que la misma expresa.

4.2.6. Cultura en movimiento

Silvia Carrasco Pons titula uno de sus artículos *uso y abuso del concepto de cultura* para subrayar como este término, tan utilizado desde una perspectiva antropológica, lingüística y social, ha sido percibido como «algo estático y cerrado» (Carrasco Pons, 1997:15). En cambio, la cultura, como sigue subrayando la autora, debe entenderse como «adaptación y aprendizaje» y ella propone diez puntos de partida para abordar el tema del interculturalismo. De acuerdo con esta visión, Díaz de la Rada escribe: «una cultura no está acotada en las fronteras de ningún grupo humano. Una cultura no es independiente de otras culturas, ni puede serlo» (Díaz de Rada, 2010:47), para subrayar que la cultura es una idea en movimiento, que no pertenece ni a las naciones, ni a los territorios, sino a las acciones de las personas, y es, por consiguiente, algo flexible y que sigue mudando. Siguiendo este hilo, Abdallah-Pretceille menciona a los culturalistas norteamericanos y a los antropólogos modernos para reafirmar la dinámica del concepto de cultura.

Sin embargo, es Abdallah-Pretceille mismo quien quiere distanciarse de enfoques descriptivos intentando analizar la realidad afirmando que «toda cultura se define no tanto a partir de un conjunto de rasgos específicos como a partir de sus condiciones de producción y de emergencia» (Abdallah-Pretceille, 2001:12).

4.2.7. Cultura y sociedad

A la hora de definir la cultura, Trujillo (2005) alude a un problema terminológico que ha suscitado ambigüedades como es la delimitación de las nociones de sociedad y cultura. Si bien en los inicios de las Ciencias Sociales no se habían diferenciado, los antropólogos posteriores lo logran, considerando que la sociedad se basa en una cultura. En cualquier caso, se entiende cultura a lo largo del texto como un elemento que procede de una sociedad concreta a la que se asigna sentido.

Otro problema está asociado con la definición popular de cultura: el uso de las metáforas de la «cultura como objeto» y la «cultura como entorno cerrado». El empleo generalizado de ambas metáforas ha alimentado la percepción de la «cultura como diferencia». Según ellas, la cultura se muestra ante nosotros como algo externo que el hombre aprende pero que no puede construir o modificar: se trata de una especie de patrimonio o legado que se puede heredar, imitar, transmitir, enseñar y adquirir, que diferencia a los individuos y les permite el acceso exclusivo a una comunidad.

4.2.8. Cultura como objeto

Desde la antropología social y cultural, Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996) analizan críticamente la metáfora de la «cultura como objeto» y sus efectos en el modo de entender cultura desde el ámbito educativo. Estos autores comentan que durante el siglo XX ha habido un desplazamiento positivo desde la cuestión de la emisión de la cultura hacia la recepción, desde la transmisión a la adquisición de la misma, desde actitudes impositivas a negociadoras, «y desde el privilegio de la Cultura (en singular y con mayúscula) a la consideración de las culturas relevantes (en plural y con minúscula)» (1996: 7). Sin embargo, explican que hoy todavía existe la tendencia a ver la cultura como un «objeto», lo cual obstaculiza este cambio de perspectiva en cuatro vertientes: dificulta interpretar el

agente de la cultura como «agente constructivo», inmoviliza al intentar tratar la cultura como práctica, lleva a separar agente y cultura (acción y contenido) y encierra en una visión sociocéntrica, proclamada desde el mundo académico que identifica cultura con erudición.

Las limitaciones y riesgos que, según estos autores, contiene la metáfora de la «cultura como objeto» al cual accede el individuo, impiden verlo, al mismo tiempo, como «agente constructivo» y nos alejan de la «cultura como praxis» (Bauman, 2002). Trujillo (2005: 25), desde la didáctica, señala que es necesario ampliar la definición de cultura en educación: «si no extendemos la definición de cultura, superando la metáfora de la cultura como objeto que marca la diferencia, el proceso educativo estará limitado y paralizado por esa definición de la cultura como un *pool* de información que hay que poseer».

Para tratar de superar esta visión sesgada de «cultura como objeto» y «como entorno cerrado» he acudido a la antropología, la sociología y la lingüística, con el fin de analizar y clarificar desde un enfoque multidisciplinar un concepto cada vez más controvertido y criticado en el ámbito educativo, especialmente en la didáctica de las lenguas.

4.2.9. De cultura a diversidad cultural

A continuación, tomo en consideración los autores que han propiciado la extensión de este concepto desde la antropología o la sociología (Kahn, 1975; Keesing, 1993; Bourdieu, 1991; Duranti, 2000; Geertz, 2001) o bien desde la lingüística (Weaver, 1986; Kramsch, 1993; Escandell, 1993, 1996; Poyatos, 1994; Seelye, 1997; Ting-Toomey, 1999, 2005; Bernárdez, 2008). Sus ideas, teorías y perspectivas me han ayudado a definir mi posición sobre cultura para la didáctica de la lengua.

La antropología social o cultural estudia las culturas desde mediados del siglo XIX e investiga los fundamentos de la diversidad cultural. El concepto de cultura se ha definido desde diferentes escuelas antropológicas y perspectivas de análisis. Los temas que han guiado el debate teórico sobre dicho concepto se centran, entre otros, en el contraste entre cultura y culturas, universalismo y particularismo o etnocentrismo y relativismo.

Las ciencias sociales, sin embargo, han aportado otros puntos de vista al concepto de cultura. En esta disciplina, Linton (1972: 284) añade una perspectiva «mentalista» cuando define la cultura «como la suma total de las ideas, las reacciones emotivas condicionadas y

las pautas de conducta habitual que los miembros de esa sociedad han adquirido por instrucción o imitación y que comparten en mayor o menor grado». Esta perspectiva es la que comparten autores como Goodenough, los sociólogos Cohen y Vander Zenden y el psicólogo Feldman. Estos conceptos presentan la cultura como un conjunto de pensamientos e ideas, estructuradas en un código del que se sirven las personas para conocer el mundo y conocerse entre sí.

El estructuralismo añade un nuevo enfoque: Lévi-Strauss (1958), influido por las investigaciones del lingüista Jakobson, afirma que la cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos, situando en primer lugar el lenguaje. Esta misma lógica de representación social es la que propone Camilleri (1998:18) cuando escribe que «cultura es la configuración, más o menos intensamente ligada por la lógica tomada de un modelo, de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas por su afiliación a un grupo, que le conducen a interpretar los estímulos del ambiente y a sí mismo según actitudes, representaciones y comportamientos comúnmente valorados». Esta lógica considera la cultura como representaciones de un grupo humano que genera unos comportamientos que, si encajan o no con el entorno, pueden considerarse correctos o erróneos. Para Jodelet¹³⁹ y los demás teóricos de esta «representación social» es el lenguaje (y, en sentido más amplio, el discurso) el que sirve para entender, transmitir y reproducir las relaciones sociales.

Arco Bravo resume los diferentes enfoques en tres: el académico-promocional (la cultura tiene un papel socializador), el enumerativo (la cultura significa conseguir el máximo número de experiencias), el formal (la cultura es un conjunto de ideas simbólicas). La autora subraya que es este último enfoque es el más aceptado hoy en día.

Es evidente que la cultura humana no es un todo homogéneo, armónico y único, sino que se caracteriza por su pluralismo, diversidad, junto con sus conflictos, incoherencias y luchas sociales. En palabras de Bueno (1978: 67): «la cultura universal sólo puede entenderse como algo que está en proceso, como algo que es el argumento mismo de la historia».

Como reacción al evolucionismo, surge en las primeras décadas del siglo XX la escuela del particularismo histórico, representada por Boas. Este autor cuestiona las ideas

¹³⁹ Entrevista de la Doctora Popovich a Jodelet en 2004, publicada en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/dra-denise-jodelet-vigencia-de.php>.

evolucionistas, al afirmar la singularidad histórica de cada cultura, que las hace ser únicas e irrepetibles frente a la idea de la cultura como un fenómeno universal. Además, propugna el relativismo cultural, es decir, reconoce que no existen culturas superiores a otras, sino que son diferentes. Dichas ideas contribuyen a que se pase gradualmente del uso singular del concepto de cultura, que suponía etnocentrismo y jerarquía, al plural, con connotaciones de igualdad y relativismo (Beltrán, 2003).

Por su parte, Malinowski y los funcionalistas focalizan su interés en el análisis de la interrelación y la función de los componentes de una sociedad o de una cultura concreta. Para Malinowski, la cultura comprende una serie de instrumentos, costumbres y hábitos «que funcionan directamente para satisfacer las necesidades humanas». Advierte que el dinamismo y la interconexión entre los componentes de la cultura se basan en el «estudio de la función de la cultura [...] de la función de las instituciones, las costumbres, las herramientas y las ideas» (Malinowski, 1931: 91).

Pero la cultura ¿no es un sistema compartido por una comunidad? Este es uno de los rasgos comunes en muchas de sus definiciones, con la salvedad de que dicho sistema compartido contiene elementos que no son ni universales ni particulares.

El estudio de la cultura desde la perspectiva antropológica concede mayor importancia a los patrones de comportamiento de la vida diaria, a lo que está admitido o no. En esta línea se sitúa Lado (1973: 117-118), que entiende la cultura como «la conducta, las costumbres de un pueblo». Afirma que los «actos de comportamiento» tienen una forma, un significado y una distribución que pueden cambiar en cada cultura y producir distintas interpretaciones en el *otro*. Así, por ejemplo, la acción de *have breakfast* en Estados Unidos puede adoptar distintas formas, pero todas son reconocibles por los americanos como *desayunar*, en cambio, esto no sucedería en otro entorno cultural.

Al presentar el problema de la enseñanza de lenguas en correlación con la cultura, Lado reiteradamente subrayaba en sus trabajos la importancia incuestionable de este problema. En los años 50 del siglo XX, cuando en los Estados Unidos y muchos países europeos dominaba el método audiolingual, Lado elaboró sus diecisiete principios de la enseñanza de lenguas extranjeras. El principio dieciséis del método audiolingual claramente subraya que «los contenidos expresados en un idioma extranjero deben enseñarse de forma igual a los que se desarrollaron en la cultura del país en donde dicha lengua es lengua materna y que el lenguaje constituye una imagen más completa de toda sociedad» (Lado, 1964: 54).

Dicha concepción behaviorista de cultura presenta muchas limitaciones para describir un concepto tan amplio; más adelante aparecen definiciones como la de Seelye (1997), que incluye, además de los comportamientos, la idea de que la cultura es un compendio de conocimientos, valores, creencias que los individuos aprenden.

La definición de Poyatos (1994) se basa en la idea de comunidad de habla, en la que sus miembros comparten unas normas de uso de su lengua por el hecho de socializar y comunicarse: «una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacionales como individuales, y de sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros» (Poyatos, 1994: 25-26)

4.2.10. Cultura como conocimiento del mundo

Si se concibe la cultura como «hábitos...aprendidos», ¿se puede entenderla como conocimiento del mundo? Es evidente que buena parte de ella sí, pero ello supone que los miembros de una cultura no sólo tengan que disponer de un saber objetivo o identificar ciertos objetos, lugares o personas sino también tienen que compartir determinados modelos de pensamiento y formas de entender el mundo, o de inferir (Duranti, 2000). En esta línea, Goodenough, desde la antropología cognitiva, entiende la cultura como cognición. Cree que está formada por estructuras psicológicas que guían la conducta de los individuos. Así escribe: «la cultura de una sociedad consiste en todo lo que conoce o cree con el fin de operar de manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibirlas, de relacionarlas o de interpretarlas» (Goodenough, 1957: 167). En esta definición, la cultura es una realidad mental entrelazada de forma indisoluble con el lenguaje. Según esta perspectiva cognitiva de la cultura, los elementos que requiere el lenguaje para una participación competente en una comunidad incluyen tanto el conocimiento proposicional (creencias o conocimientos prácticos sobre el «qué se sabe»)

como el conocimiento procedimental (información del «cómo se sabe», inferida con la observación del modo en que las personas realizan tareas o resuelven problemas) (Duranti, 2000). En este sentido, Geertz (2001: 57) advierte que los seres humanos llegan a ser individuos por medio de esquemas cognitivos específicos que denomina «esquemas culturales», a través de los que categorizamos, razonamos y dirigimos nuestras acciones. Dichos esquemas culturales guían en todo momento la comprensión y la acción de los humanos.

La teoría semiótica de la cultura la entiende como una representación del mundo, una forma de objetivar la realidad en los productos culturales de una comunidad (mitos, rituales, clasificaciones, historias) tal como concebía Lévi-Strauss para quien todas las culturas son sistemas simbólicos compartidos como creaciones de la mente. Considera que la mente humana es igual en todos los contextos y las culturas son aplicaciones diferentes de una idéntica capacidad de pensamiento abstracto que comparten los humanos y adaptan a su entorno (Keesing, 1993; Duranti, 2000). Mannheim (1991) opina que este paradigma es limitado porque el individuo como ser histórico, que es además del medio para los afectos y pensamientos, la fuente y el origen de las acciones, es sustituido por un sujeto acultural y ahistórico. Esta cuestión, según Moore (1974), la explican Geertz desde la antropología interpretativa, a través del sujeto interpretante, y Bourdieu, con su teoría de la práctica, para que podamos comprender que en la interpretación existe algo más que la descodificación.

Para Geertz la cultura no subyace en los procesos mentales, sino que es el resultado de la interacción humana. Así afirma que: «la cultura, ese documento activo, es pues pública, lo mismo que un guiño burlesco o una correría para apoderarse de las ovejas. Aunque contiene ideas, la cultura no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta» (Geertz, 2001: 24).

La visión de este autor me interesa, ya que con ella aparece en escena el sujeto agente e interpretante de la cultura, capaz de crearla, transformarla e interpretarla en un determinado contexto socio-histórico. Admitir que la cultura no existe en la cabeza de alguien implica que es una creación y un producto de los seres humanos susceptible de ser interpretado. Desde esta visión, cualquier manifestación cultural es un acto comunicativo en el que observamos conductas coordinadas entre sus participantes, que no sólo implican, sino que además generan visiones de mundo, así como ideas locales de persona (Duranti, 2000).

Pero ¿cómo se accede a la cultura interiorizada? Cualquier individuo puede adoptar fácilmente los rasgos externos de otras culturas y también realizar determinados rituales o vestirse con ciertos trajes, sin embargo, usar una lengua extranjera sin dejar entrever la no pertenencia al grupo es difícil. La cultura inmaterial no puede imitarse fácilmente (Bernárdez, 2008).

El sociólogo francés Bourdieu (1991) explica dicha situación aludiendo a su concepto del *habitus*: la mayor parte de la conducta de los miembros de un grupo se organiza por medio de *habitus*, disposiciones con dimensiones históricas que permiten que los sujetos realicen ciertas prácticas y adquieran expectativas sobre el mundo y su modo de actuar en él. Se trata de «historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal historia, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato» (Bourdieu, 1991: 98).

Con el concepto de *habitus* se entiende la práctica social y la cognición individual como un todo indisoluble ya que ambas van encaminadas a la acción que sucede en un determinado contexto social. El individuo adquiere los *habitus* de su grupo social con la interacción, la imitación y la enseñanza hasta que los automatiza. Por ejemplo, a un docente no se le ocurre la idea de ponerse de pie encima de la mesa o tumbarse en el suelo durante la clase, puesto que tiene internalizadas las acciones admitidas o no durante una clase. Eso sí, un rasgo esencial de los *habitus* es que pueden modificarse de manera intencionada o a lo largo del tiempo, dependiendo de las experiencias vividas. Es evidente que el *habitus* se adquiere por medio de la experiencia y la instrucción durante un tiempo y un contacto continuado e intenso con una comunidad, algo que se convierte en un potente elemento para identificar a los miembros de un grupo y su imitación por parte de los foráneos será muy difícil. Bourdieu señala que alguien que aprende tarde los *habitus* de un grupo no puede evitar que se le identifique como forastero a través de la lengua y de su conducta (Bernárdez, 2008).

La cultura no es una realidad externa al sujeto (rituales, símbolo) ni interna (mental) sino que existe a través de una «práctica rutinizada que incluye las condiciones materiales (y físicas), así como la experiencia de los agentes sociales cuando usan sus cuerpos dentro de un ámbito familiar» (Duranti, 2000:74).

La cultura es una práctica social y, por tanto, dialogal, que lleva a Hall (1959) a hablar de la cultura como « lenguaje silencioso»: con esta metáfora la define como un sistema de comunicación con el que se transmiten mensajes de manera involuntaria sin tener conciencia de ello. Pero una metáfora que define la cultura de manera gráfica y reveladora es la del iceberg que sirve para expresar que la mayoría de sus constituyentes se encuentran en el nivel inconsciente (Weaver, 1986; Ting-Toomey, 1999).

Se trata de una forma de entender la cultura como un todo indivisible y es muy válida para entender el concepto. Weaver (1986:135) presenta el siguiente gráfico que explica los factores que confluyen:

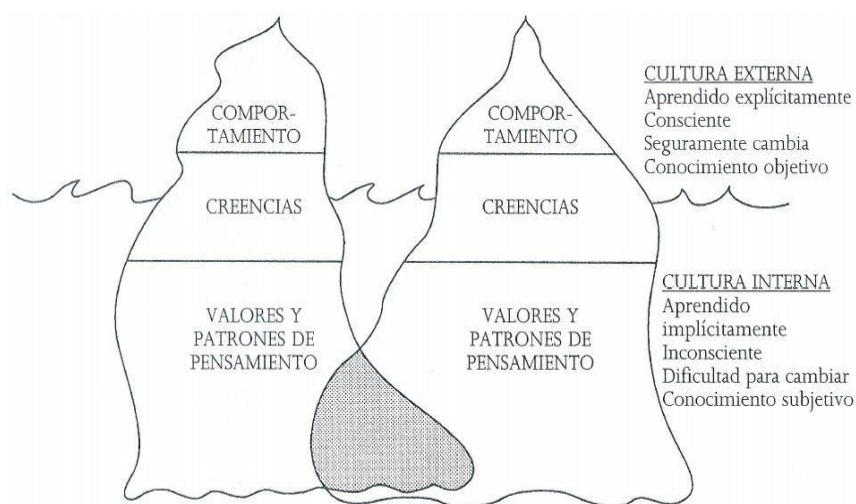


Fig. 6. La «analogía del iceberg» de la cultura, Fuente: Morgan (2001: 238).

En la punta de los icebergs tendríamos que añadir todavía la lengua, es decir, lo primero que percibimos de otra cultura es el comportamiento y la lengua. Debajo de la lengua subyacen las creencias, los valores y los patrones del pensamiento.

4.2.11. La cultura con un enfoque lingüístico

Desde la lingüística, se ha interpretado la cultura como un proceso más que como un objeto, es decir, un compendio de fenómenos cambiantes en función de las personas y los contextos. La pragmática entiende la cultura como una parte central de la información pragmática que comparten los miembros de una comunidad, como «un conjunto de creencias, conocimientos, supuestos, opiniones y sentimientos» (Escandell,

1993: 37) que dirige la actuación de los hablantes. Así, ser miembro de una cultura, como señalan Janney y Arndt (1992: 31, en Escandell, 1996b), conlleva «aprender a percibir, pensar y comportarse como los demás miembros del grupo» de forma que acaban desarrollando un modo de interacción particular.

En este sentido, Kramsch (1993) señala que los hablantes nativos, cuando interaccionan, además de hablar con su voz individual, lo hacen con otra voz social, por medio del conocimiento preestablecido en su comunidad para categorizar la realidad y con una manera propia de interaccionar. Dicha voz social y el estilo de interacción forman parte de un conocimiento compartido entre los miembros de la comunidad que hace que los mensajes sean fácilmente predecibles entre ellos.

Todas estas perspectivas y definiciones nos dejan una discusión abierta. Y aún así, no queremos abandonar el debate sin acudir de nuevo a Geertz (2001: 20) que, desde la antropología simbólica, advierte: «el concepto de cultura que propongo es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y el análisis de la misma ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones» (Geertz, 2001: 20)

Este concepto de cultura encaja perfectamente con la visión del lenguaje como sistema semiótico que le acompaña de forma inseparable. Por lo tanto, si contemplamos la lengua y la cultura desde esta posición coincidente nos damos cuenta de que esta presencia entra de manera irrefrenable en los procedimientos del aula.

4.2.12. De cultura a intercultural

Si la noción de cultura no es algo estático y cerrado sino abierto y en movimiento, puede ser útil cambiar este término y modificarlo. Abdallah-Pretceille hace referencia a Bourdieu y a sus investigaciones sociológicas para subrayar las relaciones entre cultura y clases sociales, o sea, entre cultura y procesos dinámicos. Partiendo de la idea de que estamos en una situación de pluralidad cultural, las culturas no pueden ser aprendidas como entidades independientes (Abdallah-Pretceille, 2001:16) y hay que pasar del término «cultura» al de «culturalidad» que puede dar cuenta de la complejidad de los mestizajes. Abdallah-Pretceille, con la noción de culturalidad, quiere hacer hincapié en el dinamismo

de la cultura y en la importancia de los rasgos culturales y no de las estructuras. El autor añade, haciendo referencia a Schutz, que «el individuo actúa de acuerdo con un conocimiento preciso de los elementos significativos, selecciona y utiliza las informaciones culturales según sus intereses y las restricciones propias de cada situación» y que «la cultura, como la lengua, es un medio para la puesta en escena de uno mismo y de los demás» (Abdallah-Pretceille 2001:18) Abdallah-Pretceille (2001:17) critica los estudios descriptivos que no dan la justa importancia al cambio, a la evolución, a la transgresión y a la creatividad en el ámbito de lo social y de lo cultural y que intentan simplificar la realidad. Es necesario, entonces, adquirir un nuevo enfoque que tenga en cuenta las diferencias culturales como relaciones dinámicas y no como datos objetivos de carácter estadístico (Abdallah-Pretceille, 2001:41).

Creo que es importante distinguir semánticamente los dos términos «cultura» e «intercultural». A «cultura» hay que añadirle el prefijo «inter» (o sea una posición intermedia, una conexión entre dos elementos, un puente entre dos mundos) y el sufijo «al». Borghetti elige el término «intercultural» prefiriéndolo al término «interculturala» porque lo encuentra más dinámico y menos estático y critica las expresiones tan utilizadas en el mundo escolar como «promuovere l'interculturala». El adjetivo «intercultural» parece a la autora «più genuino, maggiormente capace di rendere conto del fatto che a essere interculturali sono essenzialmente i processi, le dinamiche e le interazioni» (Borghetti, 2016:48).

Desde mi punto de vista, «interculturala» tendría que convertirse en una práctica cotidiana, en un proceso estudiado y percibido por todo el profesorado y no solo en una dinámica utilizada en los talleres de ELE o de italiano L2. El riesgo, de hecho, es alejarse de la palabra «intercultural» y confinarla únicamente a estos talleres.

4.2.13. El concepto de cultura en la didáctica de las lenguas

Si antes he intentado brevemente hacer un excursus antropológico e histórico por algunas de las definiciones de cultura que considero importantes para este trabajo, me parece importante reflexionar también sobre los conceptos de cultura conectados con la educación lingüística, para poder acercarme al concepto de competencia intercultural.

Muchas investigaciones de los años ochenta (entre otros Byram 1989, 1997 y Zarate 1986, 1993) han considerado «cultura» el conjunto de los elementos (en particular las normas sociales, las costumbres, las creencias y las lenguas) que caracterizan los miembros de una específica comunidad nacional. En esa época, como subraya bien Borghetti, el término «nación» era sinónimo de «estado nacional» y las clases eran homogéneas desde un punto de vista cultural/nacional (Borghetti, 2016:48).

Ya en los noventa, Kramsch (1993, 1998) define «cultura» una comunidad que crea un espacio social, una historia y un imaginario comunes. Considerando esta definición, la comunidad nacional es solo un tipo específico de comunidad que se constituye cuando un grupo de personas comparte una lengua común para alcanzar objetivos sociales compartidos. En este paradigma cultural (que Zorzi utiliza considerando una clase de estudiantes como una comunidad), la lengua no es solo uno de los elementos distintivos culturales del grupo, sino que constituye el medio comunicativo de las personas que, a través de la lengua, establecen las normas culturales del grupo mismo. Como subraya Borghetti (2016:49) «gli usi linguistici sono in altre parole ciò che crea la cultura».

Estas dos concepciones del modelo de «cultura» conviven en la educación lingüística intercultural, pero, independientemente de las concepciones de cultura, el valor educativo de aprender un segundo idioma se concreta en la posibilidad de explorar un sistema cultural aprendiendo a utilizar su lengua y en la interacción con los miembros de otra comunidad. El contacto con los demás y con su lengua-cultura permite también al individuo una reflexión personal sobre sí mismo y sobre la comunidad a la que pertenece.

Barro *et al.* (2001: 83) comentan las dificultades que ha supuesto acoplar el término cultura en la didáctica de la lengua de este modo: «no es fácil ni cómodo enlazar el aprendizaje de idiomas con los estudios culturales, por varias razones (...) La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la ‘cultura’, en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. Las referencias culturales tienden a manifestarse como afirmaciones esencialistas e irreflexivas, casi totalmente carentes de sentido de agencia

individual; por ejemplo, los franceses sí están más orientados hacia la familia que los ingleses» (Barro, *et al.*, 2001: 83).

Es cierto que la antropología ha ocupado esta posición marginal en la didáctica de la lengua, con lo cual se ha generado una concepción declarativa de cultura, asociada con rasgos prototípicos de la sociedad y del país, alejada de una visión etnográfica e interpretativa. Durante buena parte del siglo XX, la enseñanza de lenguas solía utilizar y proyectar las instituciones y los elementos de prestigio de los países que hablaban el idioma; sin embargo, esta tendencia cambió en los años 70 y 80 al adoptar el concepto de competencia comunicativa que Gumperz y Hymes (1972) acuñaron desde la etnografía como complemento a la concepción de competencia lingüística desarrollada por Chomsky (1965). González Blasco (2000) indica que la cultura en la enseñanza de lenguas se ha definido con una serie de contenidos socioculturales a menudo clasificados en tres niveles. Esta autora cita a Labadié (en Reboullet, 1973) y a Schein (en Nissilä, 1997) como ejemplos de dos clasificaciones organizadas por niveles de menor a mayor abstracción.

Labadié (1973) identifica el primer nivel con «civilización» y el segundo y el tercer nivel con «cultura». Schein (1987) organiza los niveles de contenidos desde los más a los menos tangibles. No describe el nivel de civilización e incluye un nuevo nivel, el más profundo e intangible. En este nivel hallamos lo inconsciente e invisible (las relaciones sociales, la naturaleza, el tiempo, el espacio).

Para González Blasco (2000), dichas clasificaciones tratan de descomponer los diversos elementos que integran el término sociocultura, pero, sobre todo, ayudan a que se reflexione y se tome conciencia sobre qué aspectos se deben o se necesitan enseñar en clase de LE. Suscribimo las palabras de esta autora ya que concienciar al profesorado de ELE sobre dicho componente es un estadio indispensable para que pueda percibir el alcance de la dimensión cultural y tomarla en consideración en sus procedimientos en el aula.

Es obvio que definir sociocultura, es decir, concretar los aspectos significativos para la clase de segunda lengua es complicado. Neuer (1997:49-50) enumera las dificultades a las que nos enfrentamosa la hora de definir dichos aspectos:

- en el momento de precisar nuestras posiciones, intereses y la metodología que aplicaremos debemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿nos interesa describir la realidad sociocultural actual (perspectiva sincrónica) o analizar su evolución

(perspectiva diacrónica)? ¿Hablaemos de la vida cotidiana de la gente o de estructuras (instituciones...) y productos culturales (literatura, arte...)?

- la segunda dificultad reside en la delimitación del concepto de cultura: ¿entendemos por cultura el concepto elitista (cultura literaria, artística/civilización)? ¿Qué entienden otras personas? ¿Hay personas que no tienen cultura o la cultura se limita sólo a su civilización? ¿Debemos considerar la estructura global de hechos culturales (factores como edad, sexo, religión, contexto étnico, clase social, etc.)? ¿La cultura se define por fronteras políticas, lingüísticas, por rituales, por costumbres o por una pertenencia étnica?

- Kramsch (1993) subraya una tercera dificultad al situar la cultura en su realidad: ¿vamos a tratar los hechos culturales en su realidad? ¿El imaginario cultural o conciencia pública es el nuestro o el del otro?

Kramsch (1993) distingue cuatro hechos paralelos a los que se enfrenta el profesor que aproxima a su alumnado a una cultura extranjera. Se refiere a cuatro percepciones distintas: la percepción que cada cultura (C1 y C2)¹⁴⁰ tiene de sí misma y la percepción que cada una de ellas tiene de la cultura extranjera (C1 de C2 y C2 de C1). Así, esta última dificultad consiste en la imposibilidad de una percepción neutra tanto de la cultura de origen como de la cultura meta.

Esta investigadora aporta cambios fundamentales ya que tiene en cuenta, además de la realidad cultural, el imaginario cultural, es decir, las imágenes que representan cada cultura. Este concepto se impone a la realidad cultural y es como una conciencia pública que se forma a través de textos literarios, producciones artísticas, discurso público en prensa o en los medios informativos, que pueden crear una imagen cultural de un país o de una sociedad (Kramsch, 1993: 206-207).

Más tarde, Kramsch pasa a explicar que un profesor que enseña una cultura se enfrenta con un caleidoscopio de reflejos de hechos y eventos, o sea, las percepciones que hemos comentado antes. A ellas hay que añadir la complejidad de una realidad polifacética. La cultura extranjera y la cultura nativa representan una gran variedad de subculturas asociadas a generaciones, regiones, edad, raza o género.

¹⁴⁰ Kramsch alude en todo momento a C1 para referirse a la cultura nativa ya C2 para la cultura de la lengua meta.

Esta autora representa y sintetiza su concepto de realidad e imaginario cultural en la figura 7:

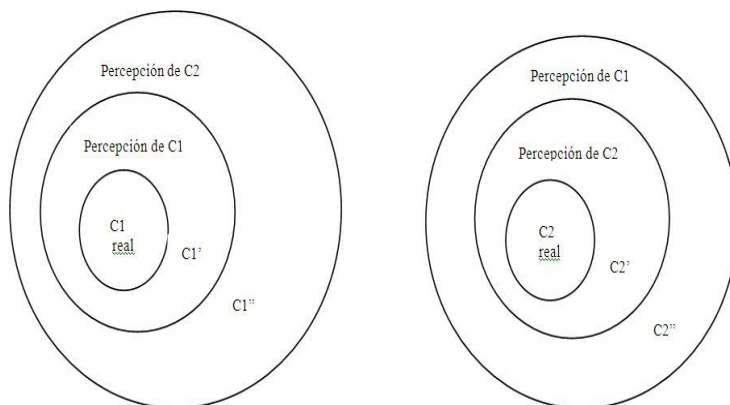


Fig. 7. Realidad e imaginario cultural $C1'$ = autopercepción de $C1$, $C1''$ = percepción de $C2$ desde $C1$, $C2'$ = autopercepción de $C2$, $C2''$ = percepción de $C1$ desde $C2$. Fuente: Kramsch (1993: 208).

Kramsch (1993) entiende de forma muy completa un sistema cultural donde, además de la realidad cultural y de las subculturas, aparece un conjunto de percepciones y autopercepciones que se activan en la comunicación intercultural. La enseñanza en contextos multiculturales tendría que considerar todas estas percepciones en el aula, donde la interpretación y la reflexión surgen por medio de la mirada del *otro*.

Kramsch (2001) propone que en las actuales aulas multilingües y multiculturales conviene cuestionarse la norma del hablante nativo e impulsar la del hablante intercultural (Byram y Zarate, 1994).

Dicha propuesta conlleva el desarrollo y la promoción de una competencia intercultural tanto sobre el terreno como en el aula. Finalmente, destaca la posición privilegiada del etnógrafo que ocupa el estudiante de idiomas, ya que puede ofrecer una «relectura» de lo que es habitual, otra percepción de lo extraño o familiar. A propósito de esto último, Zarate advierte que «la primera mirada [del hablante no nativo] descodifica la realidad extranjera con una inocencia demoledora, a veces se encuentra en ruptura total con las apariencias superficiales, señala anomalías, descubre racimos de significaciones que aún no han sido descritas por aquellos mismos [hablantes nativos], quienes no las han visto porque las han integrado [en sus vidas cotidianas]» (Zarate, 1993:117)

Kramersch (2001) cree el alumnado, en su papel de hablante intercultural, implique al profesorado en un itinerario de descubrimiento, para el que no siempre cree estar preparado, sobre todo si se plantea enseñar la cultura en su realidad.

Por ello, pienso que para definir la cultura hay que considerar los intereses y las necesidades de los aprendices, además de unos temas y contenidos socioculturales comunes en la lengua extranjera que siempre pueden adaptarse al alumnado. Pero ¿cómo concibe la cultura el profesorado de idiomas? Robinson (1988) lleva a cabo un estudio con profesores de inglés como LE y constata que el profesorado crea definiciones funcionales en términos de comportamiento, pero casi no usa definiciones cognitivas. Tomalin y Stempleski (1993) presentan una definición fundamentada también en opiniones del profesorado y la representan de forma gráfica con la intersección de tres conjuntos: productos (literatura, folklore, arte, música, artefactos), ideas (creencias, valores e instituciones) y comportamiento (costumbres, usos, prendas, comida). Esta idea tan compartimentada de cultura ha ido cambiando entre el profesorado, al ver que en la práctica el alumnado necesita adquirir, más que contenidos, destrezas interculturales.

Risager (1995) hizo un estudio en Dinamarca donde recogió definiciones de cultura del profesorado de idiomas de los *folkescole*: más de la mitad se basaban en la idea de nación o pueblo y pocas se referían a la diversidad cultural en un país. En 1994, junto con Frederiksen, realizó un estudio de control con el profesorado danés a migrantes o refugiados y llegó a la conclusión de que había menos definiciones basadas en la idea de nacionalidad y un mayor número de profesorado opinaba que debería enseñarse como algo específico. Dichos estudios están focalizados en el modo de conceptualizar la cultura que tiene el profesorado, pero no se han centrado en la actuación.

Es cierto que en el ámbito de ELE y de italiano L2 empieza a desarrollarse una línea de investigación etnográfica centrada en las creencias del profesorado sobre la cultura en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la Universidad de Barcelona, Calderón (2003) y Caro (2011) investigan en este sentido y con este enfoque. El primer trabajo estudia las voces de profesores egipcios y españoles que manifiestan su posición sobre la enseñanza de una cultura extranjera en El Cairo; el segundo describe las creencias de profesores de ELE en Gabón sobre la enseñanza de la cultura española. Se constata la necesidad de introducir un concepto de cultura más complejo y de desarrollar la competencia sociocultural en ese contexto de aprendizaje.

En la UIMP (Alonso, 2002) se recogieron las creencias del profesorado del Instituto Cervantes de Estambul sobre la competencia intercultural y los malentendidos culturales; a partir de ello elaboró una propuesta didáctica. En otros estudios que no están directamente centrados en la cultura sí que se recoge información valiosa sobre la cultura del aula, pienso por ejemplo en Ramos (2005) y en Díaz (2008) para la enseñanza del español como LE.

La didáctica de la LE ha tratado de acotar qué cultura enseñar, qué aspectos y variedades culturales tendríamos que abordar en la clase asociados a la lengua. Este interés es el que lleva a describir un estándar cultural denominado «c con minúscula» (Miquel y Sans, 1992; Tomalin y Stempleski, 1993) pero tratar de definir este estándar cultural resulta muy complicado tanto por el riesgo que supone tratar de simplificar la diversidad cultural del idioma como por las distintas perspectivas que presenta el profesorado.

En el ámbito de ELE se pasa de una visión exclusivista de «la cultura con mayúsculas» entendida como literatura, arte, folklore a una cultura subyacente en cualquiera de los actos de habla que se dan en la comunicación.

Me baso en algunas de las definiciones que se adaptan mejor a la perspectiva como profesorado. Miquel y Sans (1992) analizan el concepto de cultura en ELE en la revista *Cable* y sintetizan dos definiciones operativas para el profesorado. La primera resume la de Harris (1990) donde señala que la cultura es «un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar». Se resalta la idea de que los patrones culturales de una sociedad se aprenden/adquieren con la convivencia dentro de una comunidad y no se trata, de ningún modo, de herencia genética.

La segunda es la de Porcher (1988) que se expresa de esta forma: «toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber» (Porcher, 1988 en Miquel y Sans, 1992:16)

Esta última definición podría aproximarse a una visión compartimentada y estática de la sociedad y de la identidad. Además, implica la pregunta: «¿no ha variado nuestra identidad con las situaciones interculturales y multiculturales que vivimos?»

Este problema es realmente complejo y es difícil dar una respuesta. Eso sí, mi posición está en la línea del escritor libanés Maalouf (1998:32) que advierte que «la identidad no se nos

ha otorgado una vez para siempre, se construye y se transforma a lo largo de toda una existencia».

Miquel y Sans (1992:16) añaden que la cultura es, ante todo, una «adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad». Estas palabras hacen que reflexionemos sobre la manera de posiciarnos ante el mundo, juzgamos o percibimos otras culturas desde posiciones etnocéntricas. Su modo de clasificar los fenómenos culturales («cultura (a secas)», «cultura con mayúsculas» y «cultura con k») ha incidido notablemente en el modo que tiene el profesorado de ELE y de italiano L2 de conceptualizarlos.

Lo que denominan «cultura (a secas)» representaría un estándar cultural, «el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas» (1992:18). A partir de este conocimiento los miembros de una cultura pueden acceder a los «dialectos culturales», «la kultura con k» y la «cultura con mayúsculas» que no todos los hablantes comparten. La «kultura con k» se refiere a culturas marginales y de minorías, es decir, la que nos permite reconocer el estrato social o cultural del interlocutor e interactuar con él (por ejemplo, reconocer el argot juvenil). La otra cultura no compartida por todos es «la cultura con mayúsculas», un compendio de conocimientos previos que nos permite interpretar un texto literario, redactar una instancia, reconocer una obra de arte. No son dos apartados herméticos, sino que confluyen en el cuerpo central de la cultura, engrosando lo compartido por todos. Por ello, las autoras creen que la didáctica se debe concentrar en este cuerpo central para que, cuando los estudiantes traten de acceder a los extremos, puedan entender e interpretar los mismos matices que un hablante nativo de la lengua meta (Miquel y Sans, 1992).

Miquel (1999) agrega la definición de opacidad de la cultura y señala que la cultura es opaca para sus miembros, ya que solamente son capaces de identificar los fenómenos que no les pertenecen, pero no pueden distanciarse de lo que han interiorizado y tratar de explicarlo. Esta opacidad cultural también aparece en los extranjeros que sólo perciben como propio de una cultura los aspectos más estereotipados y alejados de la suya. Sin embargo, no pueden captar las normas, los valores y el estilo de interacción que subyacen tras ella.

Miquel (1999) se pregunta también qué conocemos en profundidad de nuestra realidad cultural: de la misma manera que un hablante no domina todo el sistema de la lengua, tampoco podemos conocer toda la cultura; las personas y, por supuesto, el profesorado sólo la representamos en parte y cada uno de nosotros posee una experiencia distinta de la diversidad cultural. Por ello, el profesorado tiene que presentar una visión amplia por medio de otros puntos de vista que trasciendan los suyos.

Miquel (2004) parte de varias definiciones de cultura (Abastado, 1982; Valdés, 1986; Porcher, 1988) y propone una visión más global concebida desde la pragmática y la práctica docente señalando cinco unidades para analizarla:

- los símbolos (el negro para el luto, el valor de la comida) funcionan en la comunicación con hablantes nativos, pero no ocurre lo mismo cuando estamos ante símbolos de otras culturas que no podemos interpretar o que nos llevan a situaciones inadecuadas, como, por ejemplo, la cara de sorpresa que podemos ver en un español cuando invita a un holandés a cenar y éste le lleva un ramo de flores,
- las creencias (supersticiones, remedios) que inciden en nuestro modo de interactuar y hacen que hablemos de estos temas o emitamos una serie de actos de habla: por ejemplo, debido a la creencia de que es muy descortés rechazar invitaciones, siempre incluimos una justificación,
- los modos de clasificación (relaciones familiares, la ciudad, las calles, los alimentos) explican lo importante que son para situarnos y orientarnos en el contexto,
- las actuaciones (gestos para saludar, abrir un regalo en presencia de la persona) cuando la actuación no es la conveniente en el contexto, se percibe como un desajuste, lo que no ocurre cuando actuamos de forma convencional,
- las presuposiciones (pautas interiorizadas y compartidas dentro de la comunidad) se relacionan con las creencias y determinan los actos de habla, como, por ejemplo, que ante un elogio siempre se tienda a quitarle importancia (Miquel, 2004).

Comparto las ideas de Miquel (2004) que subrayan que la dimensión cultural sólo se percibe en el discurso en «actos de habla contextualizados», con lo cual vuelvo a señalar la importancia que tiene el contexto en las actividades, sobre todo teniendo en cuenta que está condicionado por la cultura y que el alumnado no suele compartir. Me parece un planteamiento acertado analizar la lengua a través de un estándar de sus actos de habla y

tratar de ver los aspectos socioculturales que subyacen tras ellos para trabajar las destrezas y las habilidades (saber hacer)¹⁴¹ y prevenir los errores pragmáticos en los estudiantes.

En definitiva, desde los años 90 observamos un incremento de la literatura especializada sobre el tema en el ámbito de ELE, impulsado por Congresos sobre enseñanza de lenguas (Expolingua, AESLA, ASELE) o Congresos sobre Interculturalidad¹⁴².

En la última década, distintos autores se han interesado por la dimensión (inter)cultural en el ámbito de la enseñanza de ELE: entre ellos, Castro (1999), Martín (2000), González Blasco (2000), Guillén (2004; 2006; 2007), Trujillo (2005), Soto (2006), Iglesias (2010), Soler-Espiauba (2010), González Piñeiro et al. (2010).

Es evidente la complejidad, tanto del objeto de estudio, como de la diversidad de aproximaciones desde las que se analiza. A pesar de todo, hay que volver a la idea de que la cultura, constituida por elementos conscientes e inconscientes, es el resultado de un *habitus* que se desarrolla a través de prácticas situadas en cada momento.

Mi posición sobre cultura para la didáctica de la lengua se basa en la antropología simbólica y cognitiva. Me gusta la definición de Geertz (2001: 70) que define la cultura como «un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios». Se entiende la cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como un sistema semiótico con el profesorado y el alumnado interpretan el mundo, sienten y piensan. Este sistema de significaciones es dinámico, complejo y plural; se adquiere y se construye en contacto entre distintos miembros de sociedades plurales y no de forma exclusiva como miembro de una única comunidad.

¹⁴¹ Entendidas tal y como se definen en el MCER (Consejo de Europa, 2002) en el capítulo 5 (5.1.2), tanto las destrezas y las habilidades prácticas (5.1.2.1) como las destrezas y habilidades interculturales (5.1.2.2).

¹⁴² No hay que olvidar las publicaciones en revistas especializadas: *Cable* (nº 9), *Carabela* (nº 45 y 54), *Cuadernos Cervantes*, *Frecuencia-L*, publicaciones en la web como Espéculo10 o *Aula intercultural*, además de tesis o memorias de máster presentadas en varias universidades.

4.2.14. Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad

Los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad aparecen citados con frecuencia en el discurso sobre educación intercultural y enseñanza de lenguas. En muchos de estos casos se han usado como sinónimos o se han empleado de manera confusa. Para evitar ambigüedades, me gustaría ofrecer una breve aclaración terminológica.

Estos conceptos han adquirido una gran fuerza en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de idiomas. Así, el MCER (2020: 4) se refiere a la diferencia entre multiculturalidad y pluriculturalidad aludiendo a la distinción entre los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. Así expone: «el multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada [...] Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan» (Consejo de Europa, 2002:4).

El MCER define el multilingüismo desde una visión estática y lo equipara con el conocimiento de distintas lenguas o la situación lingüística de una sociedad (lenguas que se usan y se aprenden). En cambio, cuando trata el plurilingüismo, destaca el nivel cognitivo del aprendiz que adquiere las lenguas. En concreto, la idea de que el hablante, cuando aprende distintas lenguas, relaciona la experiencia y el conocimiento de cada una de ellas y construye así la competencia comunicativa. Así pues, del mismo modo que los aprendices integran el conocimiento de diversas lenguas, también lo hacen con su conocimiento cultural. Esto nos lleva al concepto de competencia plurilingüe y pluricultural que el MCER define como «la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina — con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas» (Consejo de Europa, 2002: 167).

Se entiende la pluriculturalidad basándonos en la idea de competencia plurilingüe y pluricultural, ya que parte de una concepción interaccionista y constructiva de la cultura y del aprendizaje de idiomas. Por el contrario, el concepto de multiculturalismo responde a una percepción distinta de la cultura. Vertovec (2007: 50) señala que en muchos de los usos del término subyace una visión esencialista de la cultura. Mi posición se basa en Rodrigo que entiende por multiculturalismo «la ideología que propugna la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual» (Rodrigo, 1999:74).

Los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad son ambiguos y muy a menudo suelen usarse como sinónimos. Estos dos paradigmas presentan una diferencia fundamental: según Beltrán (2003), el multiculturalismo tiende a la separación y al aislamiento de las culturas, en cambio la interculturalidad destaca la interrelación entre ellas. La interculturalidad persigue la comunicación y la comprensión del otro sin imposiciones de ningún tipo. Fundamentalmente interpreta la relación entre culturas centrándose en la interacción y la convivencia sin descartar el conflicto.

La interculturalidad aparece en el MCER (2002:101-104) en dos planos: la «consciencia intercultural» y las «destrezas interculturales». El primer plano, «la consciencia intercultural» equivale a la dimensión cognitiva y es producto del «conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio». El segundo plano, «las destrezas y habilidades (saber hacer)», corresponde a la dimensión comunicativa. Comprende destrezas prácticas (sociales, de la vida, profesionales y de ocio) y «destrezas y habilidades interculturales» que incluyen «la capacidad de relacionar la cultura de origen y la cultura extranjera», «la sensibilidad cultural», la capacidad de mediación y la capacidad de superar los estereotipos.

4.2.15. Atención a la dimensión (inter)cultural en la enseñanza y aprendizaje de idiomas

El tratamiento que ha recibido el componente cultural en la enseñanza de lenguas ha pasado de estar prácticamente olvidado a ocupar un papel central. La atención a este componente ha evolucionado con la ampliación del concepto de cultura y porque sus relaciones con la lengua se han hecho más patentes gracias a las contribuciones de disciplinas como la etnolingüística, la psicolingüística, la pragmática y la sociolingüística.

Ha supuesto un replanteamiento de los contenidos y la metodología más adecuada para promover la habilidad comunicativa en el aprendiz.

Según Puren (1988) y Steele y Suozzo (1994), la atención a la dimensión cultural en la enseñanza de idiomas no es reciente, sino que ya tiene una tradición en la llamada *Landeskunde* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña y *Civilisation* en Francia. En esta tradición, se separaban lengua y cultura, mientras que se consideraba conocimiento sociocultural a las instituciones, sistemas políticos, costumbres y folklore del país. Después de 1945 se incluyen los métodos audiolingüísticos y audiovisuales en Estados Unidos y Europa occidental, sobre todo en Francia. Sin embargo, según Byram (1991) estos enfoques no funcionaron porque la dimensión cultural quedaba aislada del lenguaje y se limitaba a informaciones sobre los países en los que se hablaba la lengua. Según este autor, el aprendizaje de un idioma estaba centrado en la gramática, lo demás constituía el «trasfondo» o *background*, como lo denominaba el profesorado británico de lengua.

Para Byram y Fleming (2001), desde que se comienza a valorar la noción de aprender un idioma como instrumento de comunicación e interacción con personas de otros contextos culturales, la enseñanza de idiomas acude a la etnografía para que le aporte una «descripción densa» (Geertz, 1973) de un contexto de uso de la lengua. Esta iniciativa la suscriben estos autores y sus colaboradores, algunos de ellos prueban que la etnografía puede ser un método asequible para que el alumnado desarrolle su aprendizaje lingüístico y su comprensión del entorno en contexto.

Como consecuencia del énfasis que se ha puesto en el aprendizaje de lenguas con fines comunicativos y de interacción social, se ha hecho evidente la necesidad de una nueva perspectiva. Entre los investigadores que proponen esta nueva perspectiva intercultural, destacan los ya citados Byram y Fleming (2001). Estos autores editan una serie de artículos de varios de sus colaboradores presentados en dos seminarios celebrados en la Escuela de Educación de la Universidad de Durham en 1995 donde participaron entre otros Kramsch, Barro, Jin, Cooper, Morgan, Risager y Sercu. Se centraron en la idea de que el aprendizaje de lenguas permite al alumnado adquirir experiencia y aprehender parte de una realidad social y cultural distinta a la suya. Además, coinciden en su interés por definir la naturaleza del aprendizaje y la manera en la que el profesorado puede moldearlo.

Le Page y Tabouret-Keller (1985) explican que para que la comunicación sea eficaz, los hablantes deben compartir el mismo significado referencial porque la comunicación no

conlleva un mero intercambio de información, sino que los participantes poseen varias identidades sociales asociadas a ciertos grupos y prácticas culturales. Según Byram y Fleming (2001), las personas que se comunican en una lengua que es extranjera, al menos para una de ellas, no comparten siempre los mismos significados o valores. Esto ocurre incluso en usuarios de la misma lengua que están alejados por clase social o por distancia física, cuando la emisión y la recepción de los mensajes no se dan al mismo tiempo o en el mismo lugar. Aprender a hablar una lengua de un grupo conlleva aprender los significados, valores y prácticas de ese grupo que se expresan en ese idioma. En cambio, los aprendices tienen dificultades para interpretar dichas connotaciones compartidas porque sólo se muestran cuando la comunicación se pierde. El alumnado, tras un proceso de descubrimiento de dichos significados y prácticas será capaz de negociar y crear una nueva realidad con su interlocutor y un nuevo mundo compartido creado por todos los participantes en el aula.

La idea de que aprender una lengua es una cuestión esencialmente cultural aparece en distintos ámbitos educativos. Por ejemplo, el planteamiento que se recoge en los *National Standards* (1996) de la enseñanza de lenguas en Estados Unidos concibe la lengua como una herramienta para aprender la cultura, presente en los cinco bloques de objetivos básicos. De forma análoga, en Europa, se concede un mayor protagonismo al componente cultural en los planteamientos educativos. Entre ellos, Byram y Fleming (2001) que se basan en las propuestas del currículo nacional inglés *Department of Education and Science*, and the Welsh Office (DES, 1990). En él, la enunciación de los objetivos educativos de la «enseñanza de idiomas extranjeros modernos» en la enseñanza obligatoria es similar a la de muchos países. Estos se pueden dividir en cuatro categorías:

- los que se centran en el desarrollo de destrezas comunicativas prácticas,
- los que se centran en el entendimiento del lenguaje (y la sensibilización hacia) el lenguaje y el modo en que se aprenden los idiomas,
- los que fomentan actitudes positivas hacia y de entendimiento de los hablantes de idiomas extranjeros y su modo de vivir,
- los de naturaleza general que ayudan a desarrollar las habilidades de aprendizaje que también se encuentran en otras asignaturas del temario escolar (Byram y Fleming, 2001:11).

Estos autores indican que el aspecto más interesante e innovador es la incorporación de un objetivo educativo que cambia la perspectiva del aprendiz hacia sí mismo y hacia el modo de vivir que ya tiene asumido «para desarrollar en el alumnado un entendimiento de sí mismos y de su propio modo de vivir» (Byram,1989:3)

Este objetivo resulta novedoso porque por primera vez la enseñanza de idiomas engloba lo que Byram y Fleming denominan un «impacto reflexivo», es decir, la atención se centra en la cultura del aprendiz y no simplemente en el modo de mirar las otras culturas desde fuera. Además, este grupo propone nuevos métodos para promover la «sensibilización cultural» que van desde «el contacto» con el otro, la comparación y «apreciación» de analogías y diferencias, la identificación con el otro, y, finalmente, «la observación de forma objetiva» de su cultura (Byram y Fleming, 2001:12).

La didáctica de LE desarrolla un marco teórico que supera la información sobre la cultura extranjera y busca el entendimiento intercultural. Así, Byram y Fleming (2001:14) idean un marco para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas basado en los siguientes aspectos:

- la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción,
- la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializa el alumnado,
- un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización,
- el potencial de enseñanza de idiomas para preparar al alumnado a efectuar encuentros y comunicarse con culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando.

Byram y Fleming (2001) aluden además a la idea tan errónea de pensar en el mejor estudiante de un idioma como aquel que más se aproxime al nivel de competencia lingüística de un nativo y, de esta forma, poder ser aceptado como un nativo más. En este sentido, no se considera positivo que el alumnado se identifique con el otro y rechace su propia identidad y cultura. Surge otra definición del buen estudiante como individuo consciente de sus propias identidades y culturas y conocedor de las identidades y culturas de sus interlocutores. Este «hablante intercultural» (Byram y Zarate, 1994) como apuntan Byram y Fleming (2001:15-16) «es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y de explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone».

Kramersch (2001) señala que los intentos en Europa por desarrollar la competencia comunicativa «intercultural» (Buttjes y Byram, 1991) o «transnacional» (Baumgratz, 1987) se dirigen al intercambio de estudiantes de diversos países. Su objetivo es ayudar al alumnado a interpretar y reflexionar sobre los aspectos culturales mientras usan el idioma en contacto con otros estudiantes extranjeros. Byram (1989) y Roberts (1993) plantean relacionar la enseñanza de idiomas con los estudios culturales. Kramersch (2001) apunta que en países como Estados Unidos se propone una vuelta al discurso multicultural del aula por medio de la producción lingüística de los aprendices. Se plantea considerar estas producciones como un producto cultural. La misma autora, en otros estudios (1996a; 1996b), sugiere el uso del resumen tras la lectura de un cuento para que los estudiantes sintetizen el contenido con sus palabras y reflexionen sobre ello. Lo que descubren los estudiantes por medio de la comparación entre todos ellos es de qué forma han construido el significado del cuento según sus experiencias, etnia, procedencia social, nivel económico y creencias. Por último, Kramersch (2001:36) advierte que ahora que el contacto con aulas de idiomas multilingües y multiculturales es frecuente, es conveniente revisar la norma del hablante nativo monolingüe como objeto de la educación idiomática. Así, propone identificar al hablante intercultural con «lo infinito del uso del lenguaje», y al hablante nativo monolingüe con un «mito nacionalista» con tendencia a desaparecer.

Risager (2001) traza una panorámica general de los distintos enfoques para la enseñanza de idiomas en Europa. Esta autora indaga la manera del profesorado de Dinamarca e Inglaterra de percibir su papel de mediadores culturales en el proceso de integración europea. A partir de su estudio, describe y aporta datos sobre cuatro enfoques distintos para la enseñanza de idiomas extranjeros: el enfoque de la cultura extranjera, el intercultural, el multicultural y el transcultural. Explica que, en el enfoque de la cultura extranjera, frente a los demás, el objetivo es promover en el alumnado una competencia que se aproxime a la del hablante nativo, pero sin ser consciente de las dificultades que ello supone. Este enfoque resulta inadecuado para la formación en lenguas que necesita un individuo para su desarrollo integral en una sociedad plural, puesto que se sustenta en un concepto de cultura que no contempla las relaciones entre diversas culturas, tal y como lo desarrolla el enfoque intercultural.

En el ámbito de ELE, es cierto que el Instituto Cervantes, continuando la labor del Consejo de Europa, ha desarrollado la perspectiva intercultural en el currículo (PCIC),

introduciendo entre sus objetivos generales, la dimensión del alumno como «hablante intercultural». Pero es evidente que la incorporación de la interculturalidad en las prácticas del aula es un proceso complejo que está sujeto a distintos factores, entre ellos, la formación o las creencias del profesorado hacia la dimensión intercultural. Todo ello hace que todavía hoy encontremos diferencias significativas en las actuaciones del profesorado al abordar cuestiones culturales en la clase. Areizaga (2001) considera que la interculturalidad se lleva a la práctica desde dos perspectivas: un enfoque informativo o un enfoque formativo.

El enfoque informativo se basa en una visión conductista del aprendizaje cuyo propósito es evitar los malentendidos culturales en situaciones de contacto intercultural. Se propone facilitar información objetiva sobre la cultura meta y enseñar conductas adecuadas en la cultura de la LE. Este enfoque ha recibido numerosas críticas. Entre otras razones, por la dificultad que conlleva organizar la cantidad de informaciones y por partir de una visión del aprendizaje como adquisición de saberes que sólo genera una visión monolítica y estereotipada de la realidad cultural. Esarte-Sarries y Byram (1989) demuestran que ofrecer información sobre la cultura meta no sirve para modificar las actitudes y las percepciones de los aprendices hacia la cultura de la LE, ni desarrolla habilidades para su comprensión. Mostrar la cultura como una realidad objetiva supone una visión cerrada con tendencia a la generalización, donde los individuos se perciben como identidades nacionales, en lugar de agentes sociales que regulan su acción en función de sus interlocutores.

El enfoque formativo se sustenta en una visión constructivista del aprendizaje (Williams y Burden, 1999) a la que nos referimos previamente, que concibe el aprendizaje de una lengua como una socialización terciaria, es decir, como parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural, lejos del etnocentrismo y de la aculturación que se potencian desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica de los dos modelos culturales, tanto de la cultura de origen como de la cultura nueva y defienden un aprendizaje experiencial, mediante técnicas como la etnografía y la dramatización, como algunas de las propuestas y Proyectos que se recogen en Byram y Fleming (2001).

El especial interés que se ha puesto en el aprendizaje cultural ha llevado a algunos docentes e investigadores de lenguas (entre otros: Zarate, 1993; Byram y Morgan, 1994; Byram y Cain, 2001; Barro *et al.*, 2001; Cooper, 2001; Delaney, 2004) a aproximarse a la

etnografía en busca de ideas y procedimientos eficaces para que el alumnado desarrolle la comprensión de otras lenguas en contexto. La etnografía ofrece conceptos y métodos que pueden servir para el diseño de programas de aprendizaje intercultural. Barro *et al.* (2001) proponen volver a la noción de Hymes del estudiante de idiomas como etnógrafo, ya que nos traslada a la competencia comunicativa y sus orígenes en la etnografía de la comunicación para diseñar una serie de actividades para el aprendizaje cultural e intercultural en el campo de la didáctica de LE. Sugiere que los estudiantes emprendan un Proyecto etnográfico para vincular el desarrollo de la LE al aprendizaje cultural. El alumnado realiza un trabajo de campo sobre el terreno durante un periodo extenso en el que conviven y participan en la vida del grupo, recogen datos y los analizan. Dichas experiencias interculturales quedarán reflejadas en un informe etnográfico. Por ello, la etnografía dota al estudiante de la posibilidad de vincular el conocimiento y la sensibilización cultural al desarrollo de su habilidad comunicativa.

Byram y Cain (2001) realizan un proyecto para estudiantes de secundaria de inglés y francés como LE. Entre sus objetivos se proponen facilitar la adquisición de una competencia cultural, es decir, la capacidad de interpretar los fenómenos sociales que los estudiantes pueden encontrar durante su contacto directo con otra cultura o durante la clase y desarrollar su flexibilidad para aceptar otros sistemas interpretativos y relacionarlos con los propios. Los objetivos específicos son que el alumnado tome conciencia del posicionamiento de su cultura de origen y de las prácticas culturales y las reconsidere en comparación con las de la nueva cultura. Los trabajos franceses e ingleses conceden un lugar especial a la cultura nativa y aplican un enfoque comparativo que promueve destrezas. Aparte de los objetivos comunes, la finalidad principal del equipo inglés era fomentar la empatía con los franceses, así como la adquisición de técnicas etnográficas de acercamiento a otras culturas. El método comparativo se usó para dirigir la atención del estudiante a sus propias prácticas culturales y a su entorno.

La importancia de este Proyecto, según los autores, está en la colaboración intercultural. Para investigadores y docentes, sus beneficios son asumir la idea de que la enseñanza de lenguas se desarrolla con las aportaciones de otras disciplinas como la etnografía y la historia. El alcance y los temas que se trataron en el proyecto sirvieron para que el profesorado tomara conciencia de que ha de asumir que no es la única fuente de

conocimiento. En estos trabajos, es esencial permitir al alumnado que adopte su papel y organice su aprendizaje experimental.

En este estudio, considero que orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la L2 desde un enfoque intercultural es una tarea compleja y requiere un proceso de concienciación. Por ello, creo necesario acudir a la etnografía para indagar el pensamiento y la actuación del profesorado en relación con el componente cultural, de forma que permita entender desde el interior del contexto de ELE cómo se interpreta dicha dimensión y cómo se atiende en la práctica del aula.

V. Marco teórico: la formación del profesorado

5.1. Introducción

La importancia de la formación inicial y permanente es fundamental para cualquier profesional de la enseñanza, desde la escuela primaria hasta la universidad. El actual sistema educativo, caracterizado por la interculturalidad, exige una respuesta flexible y profesionales aún más preparados y competentes. Comparto la idea de Besalú (2002:237) cuando escribe que «la educación intercultural no se hace con leyes, normas, teorías y declaraciones, sino que solo será posible y real con los profesionales; de aquí la importancia de su formación y de su compromiso».

La constante población inmigrante ha generado cambios sustanciales en las políticas educativas y se ha apostado por dar respuesta formativa e institucional a esta realidad (Colmenero, Pantoja y Pegalajar-Palomino, 2015). Este desafío recae en el profesorado, siendo necesaria una actualización del conocimiento pedagógico y, en general, científico, para atender la diversidad en todos sus ámbitos. El profesorado, por tanto, se convierte en figura indispensable para una educación de calidad (Fernández, 2013). Desde esta perspectiva, la formación del profesorado, tanto permanente como inicial, se ha convertido en un elemento imprescindible para adquirir estrategias y recursos que permitan al profesorado afrontar los desafíos que se les plantean desde la sociedad actual (Sospedra y Rosa, 2015; Zapico-Barbeito, Martínez y Montero, 2017).

En España en 2007 las titulaciones de magisterio sufrieron un cambio en sus planes de estudios. En estos nuevos planes, se incorporaron una serie de competencias que el alumnado debe adquirir. Entre ellas, en el Grado de Educación Infantil, una de las competencias que centra su atención en la diversidad es la siguiente: «Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos» (ORDEN ECI/3854/2007)

Por otro lado, en el Grado de Educación Primaria se estableció una competencia similar con mínimos cambios de redacción: «Diseñar y regular espacios de aprendizaje en

contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana» (ORDEN ECI/3857/2007).

Dada la importancia de la formación en atención a la diversidad, las universidades en su constante compromiso por mejorar y actualizar el currículo de ambos grados, han centrado su docencia e investigaciones en esta temática.

A raíz de estos estudios en materia de formación en atención a la diversidad, se ha constatado el déficit existente de formación que presenta el profesorado (Fermín, 2007; Llorent y Azuaga, 2012). Por un lado, el claro aumento de las demandas sociales por los cambios que se están produciendo en el entorno, el profesorado en activo admite una carencia de formación (Gómez-Jarabo y Delgado, 2017; Infante, 2010). Este profesorado que está dentro del sistema reclama una dotación de recursos y estrategias metodológicas para poder atender a su alumnado por igual (Colmero, Pantoja y Pegalajar, 2013). Por otra parte, los cambios producidos en los planes de estudios universitarios en las facultades de Magisterio, hacen que el futuro profesorado presente una idea teórica del modelo de escuela inclusiva. La problemática viene cuando se lleva a la práctica (Llorent y Llorent, 2012) porque la diversidad en las aulas se considera como un aspecto más de aprendizaje. Sin embargo, la falta de formación del profesorado hace que no se pueda sacar todo el partido de estos contextos plurales. La formación específica en atención a la diversidad se ha centrado solamente en profesionales de educación especial, dejando al margen al resto del profesorado con una formación muy superficial (European Agency for Development in Special Needs Educación, 2011). Sabiendo que se aumenta la calidad de la enseñanza, a partir de la formación, se requieren estudios científicos que aporten conocimientos para una toma de decisiones útil, ajustada y coherente (Sospedra y Rosa, 2015).

Se ha detectado como factor influyente, las actitudes del profesorado hacia la diversidad (Muntaner, 2010). Por tanto, es fundamental que el futuro profesorado reconozca la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como un obstáculo, dándose un cambio en las actitudes de los estudiantes de Magisterio. Siguiendo estos planteamientos, se constata que potenciando las actitudes del profesorado se puede facilitar la educación inclusiva en las aulas.

Partiendo de esta premisa, es vital conocer las actitudes hacia la diversidad del profesorado para conocer la predisposición que tienen ante ambientes diferentes. Se ha potenciado el

estudio sobre actitudes hacia la diversidad cultural en publicaciones en revistas y tesis doctorales (entre otras: Carrera-Fernández, Cid-Fernández, Almeida, González-Fernández, y Lameiras-Fernández, 2018; Leiva, y Alarcón, 2017; Pareja, Leiva y Matas, 2017).

Ahora voy a presentar las investigaciones que muestran las actitudes del profesorado hacia estos temas, los problemas de formación del profesorado y la formación real del profesorado tanto a nivel de formación inicial como permanente.

5.2. Situación docente y realidad de la educación

Algunos estudios de las condiciones de trabajo docente, como los realizados por Parra (2005) y Robalino (2005), muestran que la situación de la formación docente está presidida por condiciones de trabajo que suelen actuar en contra de un desempeño de calidad. Los principales ejes problemáticos de estas condiciones del profesorado, al que, muy a menudo, la política educativa en toda la historia de la educación se ha referido, pero sin tomar medidas prácticas significativas, pueden resumirse en los siguientes puntos:

- la sobrecarga de horas de trabajo directamente realizado en el aula no posibilita que el profesorado logre efectuar en el centro educativo la planificación de clases, la revisión y valoración de los trabajos y pruebas, ni la elaboración de material didáctico. Por lo tanto, estas tareas - que deberá realizar en casa, incrementando las responsabilidades familiares y comprometiendo totalmente las horas de descanso necesario - representan varias horas adicionales de trabajo del docente:
- la infraestructura de los centros escolares no dispone de espacios para el profesorado, lo que no le permite descansar entre clases,
- los edificios escolares parecen responder a una lógica que no incluye la importancia que tiene que el profesorado disponga de espacios para trabajar, leer, estudiar. El tener que estar de pie todo el tiempo, el no poder reposar su columna vertebral, el tener que gritar frente al ruido existente entre aulas, la falta de iluminación suficiente; todo ello, comporta problemas de salud a cada docente. Al final, la lógica de construcción de los centros escolares se rige más por el estándar que por las exigencias ergonómicas, las que demandan que la planta física y demás condiciones se adapten a las personas y no viceversa,

- el profesorado no solo imparte clase, sino que debe relacionarse con la comunidad entera, principalmente con las familias y la dirección del centro. Sus niveles y la especificidad de su formación no son suficientes, por lo que encuentran vacíos importantes en ella, que no les permite actuar frente a tantos problemas que encierra esta realidad,
- el profesorado no cuenta con procesos objetivos y técnicos de evaluación. Por lo general, el profesorado se siente enjuiciado por las familias y poco valorado por la sociedad,
- cada día más, el alumnado responde de forma desproporcionada al profesorado que se siente disminuido y maltratado y mayormente expuesto a la falta de respeto,
- los aspectos apenas mencionados y otros más que se omiten, tienen fuertes consecuencias en la salud del profesorado (entre otras: estrés, cansancio). Ni siquiera se realizan investigaciones destinadas a indagar los niveles de incidencia que esta problemática está teniendo en la educación y, particularmente, en la salud y en el trabajo del profesorado.

5.3. Formación inicial del profesorado

La formación del profesorado es necesaria, indispensable y permite el proceso educativo. Si de educación intercultural se trata, las competencias y las habilidades del profesorado deben ser aún más «la pieza clave para una educación de calidad» (Jordán Sierra, 2007: 65).

Estudiando la literatura relacionada con este tema, el adjetivo que más frecuentemente se asocia con la formación del profesorado es «escasa» (Jordán Sierra, 2004:12) y «dispersa y poco sistematizada» (Besalú, 2002:53). De hecho, lo que parece evidente, con respecto a la formación inicial, es que resulta inadecuada para enfrentarse al hecho multicultural¹⁴³. Aunque el nivel de formación alcanzado por el profesorado resulte en general bajo, existe un desfase con el deseo de aprender las competencias necesarias que se han de enseñar a un alumnado cada vez más heterogéneo (Jordán, 2007:61).

Muchas investigaciones enseñan que el profesorado tiene un bajo nivel de formación o que el nivel que alcanza no es suficiente para enfrentarse con la complejidad de la situación. El

¹⁴³ Datos de una investigación realizada por Borrero López y Blázquez Entonado durante el curso 2008-2009 a partir de la implementación del Programa de Atención al Alumnado Inmigrante en la provincia de Badajoz por parte de la Unidad de Programas Educativos de la Delegación Provincial de Badajoz de la Junta de Extremadura.

colectivo GREDI¹⁴⁴ de Barcelona hace referencia a las investigaciones sobre los programas de formación inicial del profesorado que muestra que «tanto los contenidos multiculturales que se imparten en estos programas como las actitudes que en ellos se estimulan son incorporados por el profesorado a un nivel cognitivo muy bajo» y, además, aclaran que «la formación del profesorado en educación multicultural no es una tarea fácil» (GREDI en Essombra, 2007:77).

Garreta en un estudio sobre 740 profesores de Cataluña (tanto de primaria como de secundaria, tanto de públicos como de concertados) presenta estos resultados: el 57,7% no tiene ninguna formación específica de intercultura, el 40,3% posee un nivel básico y el 2% cuenta con una preparación más profunda.

Otro estudio de Sierra confirma que no se obtuvieron los resultados esperados, ya que «alrededor de un 75% no han tenido un impacto significativo en el cambio de la forma del pensar, sentir y actuar en la práctica educativa real de los profesores afectados» (Sierra, 2004:11).

Sin embargo, hay que distinguir entre grado y deseo de formación (Sierra, 2004:14) derivada de un posgrado o máster (Garreta, 2011:11), entre voluntad y percepción real de la situación; de hecho, Besalú fotografía estas afirmaciones presentando las respuestas de dos investigaciones efectuadas en 2002 y en 2004. El primer estudio de 2002 sobre «los procesos de escolarización del alumnado de origen africano en la provincia de Girona» (Besalú Costa, Fullana Noell, López Carbonell y Vilà Suñer) aclara que «el profesorado es plenamente consciente de la realidad social y escolar en la que vive, consciente además de su responsabilidad profesional y que, en general, tiene una visión humanista, voluntariosa, a veces incluso ingenua o simplista, de la complejidad intrínseca de las sociedades postindustriales y de los retos educativos del momento histórico actual» (Besalú, 2002:49). Una segunda investigación muestra que «los profesionales tienen una visión optimista y romántica de la educación intercultural al verla más como un ideal democrático de igualdad y tolerancia hacia todas las personas, más utópico que real, más propio del ámbito de los valores y actitudes que del ideológico y cognitivo, que no pone en cuestión la oferta cultural del sistema educativo y tiene, por consecuente, un papel más bien marginal en las actitudes cotidianas de la escuela» (Besalú, 2002:50).

¹⁴⁴ Grup de Recerca en Educació Intercultural: se trata de un colectivo de investigadores formado por Cabrera, Espin, Marin y Lajo.

5.4. Actitudes del profesorado hacia la educación intercultural

Presentaré, a continuación, los diversos pensamientos del profesorado hacia la configuración multicultural de los sistemas educativos y reflexionaré sobre sus diversas actitudes, dudas y pensamientos, puesto que «la situazione in linea di principio non sembra comportare particolari problemi, ma sul piano pratico la questione è decisamente più complessa» (Fiorucci, 2015:56).

Las respuestas al escenario escolar han sido diferentes y han seguido en general tres orientaciones: asimilacionista, fundamentado en la pareja cultura-identidad (entre otros, el ejemplo de Estados Unidos, el caso francés y el contexto español)¹⁴⁵, segregador-compensador (como el caso de la escuela alemana o las practicas compensatorias del contexto español)¹⁴⁶ y el enfoque crítico intercultural. El paradigma intercultural opta para una educación transformadora, crítica y democratizadora y aborda lo intercultural desde una mirada procesual (Márquez y García-Cano, 2012:159).

Besalú (2012) expone las dos principales visiones de parte del profesorado sobre qué debería ser la educación intercultural: una tiene por objeto a todo el alumnado e implica un cambio ideológico y estructural, de mentalidad y de comportamiento (esta primera concepción indica que el profesorado es consciente del riesgo concreto de formas de racismo en el mismo centro educativo), mientras la segunda tiene por objeto a los colectivos minoritarios e presupone como objetivo prioritario el dotarles de los conocimientos que les permitan gozar de una verdadera igualdad (esta segunda concepción, que intenta proporcionar al alumnado perteneciente a minorías culturales las competencias culturales y lingüísticas necesarias para comunicarse, se acerca a los objetivos de la educación intercultural propuestos por Díaz-Aguado)¹⁴⁷.

Un estudio de Garreta de 2003 subraya que en general el profesorado se da cuenta de la importancia de la diversidad cultural considerándola «positiva y enriquecedora» pero,

¹⁴⁵ En referencia a estos modelos hay que considerar los estudios de La Belle y Ward (1994) para Estados Unidos, de Pandraud (2007) y del Colectivo IOE (1999).

¹⁴⁶ Peñalva Vélez (2009).

¹⁴⁷ Besalú (2012) hace referencia a los objetivos interculturales de Díaz-Aguado (1995): favorecer la integración escolar del alumnado perteneciente a grupos culturales minoritarios y desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo.

frente a la realidad concreta, está desorientado y cambia de visión «con demasiada frecuencia». Otra investigación que sigue esta línea es la de Bartolomé que percibe «una necesidad de formación acompañada de un cierto nivel de ansiedad y, en ocasiones, de la conciencia de ‘no saber qué hacer’ ante la llegada de este alumnado que provoca una cierta distorsión en las habituales prácticas educativas del profesorado» (Bartolomé, 1997:298)

Arco Bravo (1998) recuerda la pasividad de la mayoría del profesorado ante esta cuestión y recoge los resultados de algunas investigaciones, concluyendo que, a pesar de que el profesorado menor de 40 años y con mayor número de alumnado extranjero en sus clases es el que mantiene una actitud positiva, el 50% de los encuestados presentaba una actitud negativa o indiferente en relación con el tema incluso llegando a tener actitudes racistas o etnocentristas.

La tendencia que parece común no es solo considerar la situación general como «problemática», sino también percibir las competencias del alumnado como deficitarias en muchos aspectos¹⁴⁸ (Moreno, 2007; Marchesi, 2007): falta de requisitos lingüísticos y académicos¹⁴⁹, elementos culturales que pueden dañar el ritmo escolar¹⁵⁰, problemas de comunicación con las familias migrantes. Un estudio de la Universidad de León (2012) resalta que «sigue habiendo profesorado que considera que las culturas minoritarias del alumnado de origen inmigrante supone un déficit o un hándicap importante para su

¹⁴⁸ Cabe destacar que la investigación de Borrero López y de Blázquez Entonado (2018), en cambio, ha arrojado otros resultados porque «el profesorado cree que la diversidad cultural no es motivo de fracaso escolar ni tiene por qué implicar un rendimiento escolar más bajo», los autores añaden, además, que «todo el profesorado está de acuerdo, en mayor o menor medida y al menos de manera teórica, en que la diversidad cultural no es motivo de peores rendimientos».

¹⁴⁹ Jordán Sierra se refiere a Lennon (1998) con respecto a los saberes más experimentales que librescos, más concretos que abstractos, estilos de aprendizaje más memorísticos que lógico-críticos o más cooperativos que individualistas.

¹⁵⁰ La investigación etnográfica de Vásquez que Jordán Sierra (2005) aduce como ejemplo, parece muy actual. De hecho, Vásquez había descrito profesores franceses con alumnado latinoamericano con estas palabras: «los maestros se quejan de estos alumnos: los consideran charlatanes, desordenados, [...] calificativos que los devalúan respecto a su concepto del ‘buen alumno’. Los maestros suelen atribuir una gran parte de la responsabilidad de la forma de ser de sus alumnos a los padres, porque piensan que no ejercen un control sistemático en el hogar y porque el ritmo de vida de la familia ‘no favorece el trabajo escolar» (Jordán Sierra, 2005:100-110). La investigación sigue haciendo referencia a las costumbres de vida de estas familias latinas (horarios tardíos de comida y del sueño de los niños) que suponen, según los maestros, una falta de seriedad y de organización.

integración en el proceso académico habitual»¹⁵¹ y Besalú (2012:51) afirma que «un sector importante del profesorado percibe al alumnado perteneciente a minorías desde el prisma del déficit» y explica que este profesorado considera que las culturas de origen son responsables del proceso de integración escolar y social. El profesorado que adopta esta actitud forma parte de un primer tipo de profesionales desorientados que intentan resolver una emergencia y no saben qué hacer con este alumnado ya que consideran que los problemas escapan por completo a sus posibilidades de intervención.

Este primer tipo de profesorado muy a menudo suele asociar el tema intercultural y las migraciones con la palabra «dificultad»: lo revelan las investigaciones y las palabras del profesorado: «es una necesidad impuesta por la realidad, en muchos casos no es que sienta que quiere tener en el aula al alumno inmigrante, por las dificultades que entraña» (Goenechea Permisán, 2008:126).

Otra categoría de profesorado, sin duda la mayoría, es el grupo que tiene buenos propósitos, buena voluntad y validos motivos humanitarios. Comparto las reflexiones de Jordán Sierra (2014), que, frente a esta «muy buena voluntad», expresa sus dudas. Aunque este propósito sea respetable y valorable, la buena voluntad por sí sola es insuficiente y a veces peligrosa. Los profesores que empiezan por este camino están animados por un profundo y noble deseo de ayudar al alumnado en dificultad, convirtiéndose, sin embargo, en profesorado sin verdaderas y profundas competencias de esta realidad tan compleja.

Siguiendo el camino reflexivo de Jordán Sierra, el tercer tipo de profesorado considera el contexto educativo intercultural como «una circunstancia realmente enriquecedora, como una oportunidad para crecer de forma continua, personal y profesionalmente» y que conlleva un estilo positivo y creativo (Rohart, 1987:68-69).

La cuarta tipología de docentes cree que la diversidad cultural no tiene cabida en el centro escolar, donde se debe practicar, por el contrario, «un trato igualitario» con todo el alumnado (Jordán, 2002). Este tipo de profesorado se aleja del tema de la atención educativa y aspira a procesos de «homogeneización, clasificación y asimilación» (Jordán Sierra, 2004:17). Esta misma actitud la nota Díez Gutiérrez (2012) que afirma que la

¹⁵¹ Es muy importante precisar las respuestas del profesorado que describe a su alumnado de esta forma: «gitanos: bajo rendimiento, integración general con dificultades, convivencia baja. Magrebíes: mínimo rendimiento general, integración difícil, extremistas (una niña va con velo), convivencia en grupo cerrado. Orientales: medio/bajo rendimiento general, integración con ciertas dificultades, convivencia individualista» (Gutiérrez, 2012:5).

mayoría de las investigaciones establece que el 60% del profesorado «nunca» ha introducido cambios en la dinámica de la clase, ni en los momentos iniciales, ni durante el curso, por el hecho de tener alumnado perteneciente a minorías o de procedencia extranjera. La investigación de Díez Gutiérrez aporta algo más y añade que este profesorado considera «como alumnado incapaz de aprender aquellos a quien ellos ven incapaces de enseñar», se trata del estilo *laissez-faire* que conlleva tratar al alumnado como si no hubiera diferencias entre ellos (García Gómez y Arroyo González, 2014:136). Los investigadores explican también que «la ausencia de cambios en la didáctica por parte del profesorado proviene de una predominancia de la actitud negativa o pasiva hacia el tema de la interculturalidad» (García Gómez y Arroyo González, 2014:136).

Las cuatro tipologías presentadas por Jordán Sierra caracterizan muy bien el abanico de actitudes del profesorado (tanto positivas como negativas) pero creo que a menudo estas actitudes se intercambian, se modifican y evolucionan. La intención investigadora de clasificar al profesorado es útil para delinear perfiles intentando darse cuenta de las diferentes posibilidades de actitud, sin embargo, creo que el trabajo en el aula frente a la diversidad es un proceso personal de cada docente, que, probablemente, toca (o ha tocado) todos los matices presentados por Jordán Sierra.

Con el mismo objetivo clasificatorio ya Jordán en 1994 había presentado tres actitudes diferentes del profesorado ante la interculturalidad:

- quien considera la interculturalidad como deficitaria y dañina,
- quien se demuestra sensible hacia el tema intercultural,
- quien intenta estudiar de manera profunda el tema intercultural y reflexionar sobre la acogida, la valoración y el tratamiento escolar.

Una actitud pasiva o de incertidumbre, resultante de una toma de conciencia y de una falta de formación, deriva, por lo general, de una falta de preocupación. Las generalidades no evitan que existan «profesores ejemplares en la concepción y puesta en práctica de una educación intercultural equilibrada, realista y comprometida» (Essomba, 1999:67). Este profesorado ha adquirido actitudes, compromisos y competencias requeridas para la educación intercultural. Refiriéndose a las actitudes, Casanova y Rodríguez (2009) determinan que, para poder llevar a cabo este proyecto, el profesorado requiere del convencimiento y compromiso en torno a la conveniencia o no del modelo intercultural, a

su vez precisa de un cambio de actitud con respecto a este ámbito, y de información para su puesta en práctica. Arco Bravo (1998) resume estas actitudes en: respetar a cada aprendiz, interesarse por todo el alumnado, aceptar el compromiso de cambiar, mostrar actitudes reflexivas, mantener expectativas y actitudes positivas, asegurar una actitud flexible hacia el conocimiento, aceptar las diferencias tanto en el aula como en la sociedad.

5.5. Necesidades formativas

Si, como acabamos de darnos cuenta, es el profesorado quien percibe una falta profunda de formación («con respecto a la formación inicial, casi la mitad del profesorado indica con rotundidad que no considera haber recibido una formación adecuada para enfrentarse al hecho multicultural»¹⁵²), es el mismo profesorado que parece pedir este tipo de formación completamente práctica.

He utilizado conscientemente la palabra «parece» para hacer referencia a la optatividad de este tipo de formación y a unas investigaciones que subrayan todo lo contrario. Goenechea Permisán, de hecho, alude a varias investigaciones en las que consta que «esta demanda no es tan elevada como a priori podía preverse» (Goenechea Permisán, 2008:220). El estudio de la Universidad de Cádiz añade algunos datos relevantes: la educación intercultural no está entre los temas más demandados por el profesorado (los temas estrellas, a la hora de la investigación, parecen ser el acoso escolar, las nuevas tecnologías, el bilingüismo) y parece que se trate de una necesidad teórica que luego no se concreta («en principio había mucha demanda porque decían que era muy importante la educación intercultural [...] pero después cuando se sacaban los cursos eran los que más dificultad había para llenarlos. Había como una necesidad teórica, pero luego no movía a los profesores»)¹⁵³

¹⁵² Estos datos derivan de una investigación más amplia y multidimensional realizada durante el curso 2008-2009 a partir de la implementación del Programa de Atención al Alumnado Migrante en la provincia de Badajoz por parte de la Unidad de Programas Educativos de la Delegación Provincial de Badajoz de la Junta de Extremadura (Borrero López, Blázquez Entonado, 2012:45).

¹⁵³ Se trata de una entrevista en el marco de una investigación de la Universidad de Cádiz realizada por Goenechea Permisán en 2008 (2008:127).

Las diversas actitudes ante el hecho intercultural «evidencian la necesidad de formar a todo el profesorado hacia una postura positiva» (Gómez-González, 2014:136) porque la mayoría del profesorado mantiene una actitud pasiva hasta mostrar «actitudes racistas o etnocentristas»¹⁵⁴. Quiero sobre todo subrayar la palabra «todo el profesorado» porque hasta que el proceso intercultural no se convierta en una acción colectiva, la educación intercultural seguirá siendo estéril e incapaz de formar parte de un verdadero planteamiento educativo. Es por esto que creo que este tipo de formación ha de dirigirse a todos los profesionales del sistema educativo y comparto con Miquel (1999:76) que «la riqueza multicultural no es un adjetivo en el currículo inicial y permanente del profesorado, sino una perspectiva básica de su modo de ser como docente ante un mundo abierto a una cultura diversa, compleja, flexible y en un proceso de enriquecimiento continuado». Ana Salas Rodríguez, de hecho, aclara la importancia «de todos los componentes de la comunidad educativa» (2012:3) y cita a Moliner y Moliner (2010) que precisaban una participación de toda la sociedad en su conjunto en el proceso de educación intercultural. Antes de analizar los deseos de formación del profesorado que aparecen en muchas investigaciones, es necesario presentar las dificultades, las dudas y las perplejidades del profesorado. En 1995, cuando Italia ya era un país de importantes oleadas migratorias (pienso por ejemplo en los albaneses o en los magrebíes), Susi subrayaba las dificultades del profesorado: «gli insegnanti sentono il peso di una situazione che li costringe a rispondere *da soli* ai problemi posti dalla presenza di allievi stranieri. Sono consapevoli del fatto che il loro impegno e la loro disponibilità personale sono fattori importanti, ma non sono sufficienti» (Susi, 1995:114).

El profesorado presentado en el párrafo precedente que admite sus dificultades y sus faltas de competencias es el mismo que suele manifestar necesidades prácticas o compensatorias (Jordán Sierra, 2004:14) y ejemplifica estas dudas con preguntas como, por ejemplo, ¿qué se debe hacer con el alumnado que tiene lenguas diferentes a la escolar y que, además, se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo?, ¿qué mecanismos organizativos han de adoptar para poner a punto al nuevo alumnado en aspectos instructivos a fin de que no baje el listón académico del resto de la clase «normal»? ¿cómo acercar a los padres al colegio y

¹⁵⁴ El estudio de Arco Bravo de 1998 recuerda que, a pesar de que los profesores menores de 40 años y con mayor número de alumnos extranjeros y de minorías en su clase son los que mantienen una actitud positiva, el 50% de los encuestados presentaban una actitud negativa o indiferente en relación al tema.

concienciarles sobre la importancia de su colaboración con la educación escolar? (Jordán Sierra, 2014:15).

El segundo tipo de profesorado, animado solo, o, sobre todo, por una buena dosis de voluntad y espíritu humanitario, «suele demandar no solo una formación ‘técnica o estratégica’, sino también una preparación ‘cognitiva’ que les permita conocer mejor a sus alumnos culturalmente diferentes» (Jordán Sierra, 2004:15).

Es este el tipo de profesorado que está realmente interesado en conocer los rasgos culturales o religiosos del alumnado con el que trabajan, en entender las nuevas migraciones y sus consecuencias sociales, en darse cuenta del tipo de escolarización de su alumnado diverso. En general, el deseo de formación de este profesorado se centra más en la voluntad de profundizar los elementos culturales que caracterizan a su alumnado y a sus familias. Besalú aclara que este tipo de demanda es la de información sobre las culturas particulares allí presentes¹⁵⁵. Besalú (2002:53) critica esta petición de información porque supone que las culturas son «un todo estático y homogéneo, ajenas al devenir histórico y a los contextos sociales».

Tanto el primero como el segundo grupo, demanda una formación técnico-compensatoria o informativo-cognitiva, o sea, una formación que responda a una situación de emergencia (Fiorucci, 2015:57) que se restrinja a metodologías para enseñar la lengua de aprendizaje escolar a las minorías que desconocen las lenguas oficiales del país y a conocer algunos rasgos culturales. Este error es el típico que subrayan también Torrico & Márquez & Agrela (2008) que consideran que la formación en educación intercultural es fundamental y necesaria solo en el momento de llegada a nuestras aulas de la población inmigrante extranjera o como paso previo para preparar al centro educativo. Para completar este cuadro de análisis, considero interesante citar las palabras de un profesor en un estudio de Goenechea Permisán en referencia a la evolución de la demanda de formación en educación intercultural: «yo creo que se mantiene, hubo un boom muy fuerte y ahora permanece estable porque claro no es ya como al principio que eran cursos de español, de tal, de tal. Ahora ya se ha saturado un poco. Se ha estabilizado porque al principio hubo como una ofensiva porque estábamos todos sin formar, entonces al principio cuando llega

¹⁵⁵ Besalú (1996) explica cuáles son estos elementos: la estructura familiar, el papel del hombre y de la mujer, las tradiciones y celebraciones, los hábitos alimenticios, el vestuario, la higiene, aspectos geográficos e históricos, la religión, el conocimiento de las lenguas de origen y de los sistemas educativos de los países de procedencia.

una cosa nueva pues hay que meter muchísima formación» (Goenechea Permisán, 2008:124). Estas palabras resumen y aclaran el planteamiento de una parte del profesorado que percibe la formación intercultural como algo aplicable solo en situaciones de riesgo o emergencia.

La tercera tipología de docentes añade a la «buena voluntad personal» una «sensibilidad propiamente profesional» que les empuja «a buscar opciones educativas mejores, a ayudarse de forma compartida, a clarificar con actitud sana y constante conceptos y presupuestos que piden siempre ser entendidos con mayor precisión y equilibrio» (Jordán Sierra, 2004:16). La cuarta tipología, en cambio, ya que no considera la diversidad cultural «su problema», no necesita ningún tipo de «renovación formativa», ya que no cree que «esto suponga cambios importantes para sus propias prácticas profesionales» (Gutiérrez, 2012:5)

Para completar este abanico parcial del profesorado, es preciso presentar otros elementos que aparecen en el estudio de Goenechea Permisán y que aclaran otras tendencias del profesorado. Según esta investigación, aunque haya una demanda de formación, las plazas disponibles en estos cursos luego se quedan vacías y quien acude es «un profesorado un poco específico [...] que está trabajando directamente en algún programa o que en su centro hay una incidencia de alumnado inmigrante alto» (Goenechea Permisán, 2008:124). Parece, entonces, que el profesorado pida esta formación solo si está realmente involucrado en esta situación que considera, encima, gravosa ya que la describe con estas palabras «mientras que no te toca un aula con 20 inmigrantes de los 30 del aula, pues no te interesa (esta formación). Si te toca es como una especie de castigo que te ha tocado. Es algo que hay que asumir, pero es como una especie de castigo» (Goenechea Permisán, 2008: 125).

5.6. Una buena formación intercultural

Antes de presentar algunas teorías y metodologías de la formación intercultural, es importante reflexionar sobre unas consideraciones generales pero necesarias.

En muchos casos, el profesorado percibe la educación intercultural como algo negativo, o sea, como una formación ulterior que se añade a la carga horaria de reuniones de claustro, exámenes para corregir o tareas que preparar. La educación intercultural, en cambio, no es

un apéndice que el profesorado debe añadir a su educación y didáctica (Fiorucci, 2015:56), sino una reflexión compartida por todos los que operan en los sistemas educativos.

Una de las primeras reflexiones que hay que hacer consiste en perder el sentimiento inicial de compasión para convertirlo en verdadera profesionalidad que ponga siempre al alumnado en el centro del proceso educativo. Casanova y Rodríguez (2009) añaden que este proyecto se lleva a cabo solo con un cambio de actitud y con un verdadero replanteamiento.

Otro elemento que forma parte del proceso reflexivo del docente se resume en una brillante expresión de Fiorucci, «decentramiento cognitivo» (2015:57) que quiere subrayar la importancia de desplazar el centro, de bajar el etnocentrismo en el que se basa la formación del profesorado y, en palabras de Ngũgĩ wa Thiong'o (que Fiorucci menciona), «desplazar el centro del mundo». Otras definiciones más recientes se están desarrollando como las de «pedagogía crítica» o «consciencia intercultural»¹⁵⁶.

Si la formación es fundamental, lo es aún más «la forma» (GREDI, 2007:76). El cuidado de la formación es decisivo para no reforzar estereotipos y actitudes negativas. El colectivo GREDI hace hincapié en la crítica y la dialéctica como herramientas del profesorado y considera al docente «como un profesional reflexivo que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica» y además añade la necesidad de tener «un profesorado que valora los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo y que reflexiona sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones» (2007:76). La «forma» que, de hecho, entra en la palabra «formación» es fundamental a la hora de enfocar un cursillo, taller o posgrado. Jordán Sierra advierte de que el planteamiento unilateral y acrítico de las diferencias culturales es la consecuencia de «una mentalidad idealizada de la educación intercultural» y de unas prácticas «fáciles y puntuales de carácter folclórico» (Jordán Sierra, 2005:41), que resultan poco coherentes con la realidad viva del alumnado y añade que «no hay que engañar al profesorado al pensar que está haciendo bien, haciendo poco en el campo de la educación intercultural» (2004:50).

En los últimos años, las ofertas formativas se han multiplicado (Jordán Sierra, 2005:17) y se han diversificado: postgrados, congresos, seminarios, talleres, másteres, charlas, conferencias. Las razones del aumento de las posibilidades concretas pueden estar

¹⁵⁶ Lopez Medina (Foro ELE: Valencia, julio 2022).

relacionadas con la creciente sensibilidad social y pedagógica en torno al fenómeno intercultural. Sin embargo, el proyecto intercultural no debe caer en un discurso retorico y humanista sino facilitar al profesorado sólidas bases teóricas y competencias relacionales y didácticas «che non possono maturarsi se non in concreti momenti di ricerca-azione e in esperienze formative guidate e partecipate [...] Quello degli insegnanti è un saper fare didattico che si alimenta di riflessioni teoriche ma si matura articolandosi e svolgendosi a diretto contatto con i problemi» (Sirna, 1996:16).

Aunque las posibilidades formativas parezcan abundantes y enriquecedoras, «la formación permanente del profesorado, en general, y más en concreto en el campo de la interculturalidad, no parece haber sido muy exitosa» (Jordán Sierra, 2005:17). A este propósito, Jordán advertía en 2002 que un alto porcentaje de profesorado consideraba la preparación recibida como demasiado teórica y de escasa utilidad en la práctica cotidiana para hacer frente a los problemas reales en los contextos escolares multiculturales. El mismo Jordán (2007) explica que múltiples estudios (Kleinfeld, 1973; Lennon, 1988; Verbunt, 1994) demuestran que una causa del fracaso escolar de este alumnado es la poca conexión de los contenidos con el mundo real. Si el alumnado fracasa, significa que ha sido formado de esta forma más teórica que practica y, en consecuencia, que la formación del profesorado ha fracasado.

Jordán Sierra intenta explicar el fracaso formativo proponiendo dos posibles causas que se conectan con las palabras de Fiorucci. De hecho, acusa a la formación del profesorado de ser «demasiado deductiva» (2005:181) y ensalza, en cambio, la formación inductiva del profesorado que pone el saber práctico y la experiencia en el núcleo de la formación y reclama una formación permanente utilizando la fórmula de la «investigación-acción» (2005:183). Según él, por tanto, la formación no puede partir del exterior sino del profesorado, que se convierte en el protagonista activo de su formación con un pensamiento reflexivo y activo y no solo teórico.

La segunda razón de la poca fortuna de las modalidades formativas habituales no es solo haber dado demasiada importancia a una formación «cognitivo-técnica» (Jordán Sierra, 2004:18), sino también haber olvidado la importancia de la dimensión afectivo-actitudinal-moral. Ya Stevick en 1980 expresaba la importancia del factor afectivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: «el éxito depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula» (Stevick,

1980:4), además el MCER reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje porque, en el apartado 5.1.3 *La competencia existencial (saber ser)*, señala que «la actividad comunicativa de los usuarios o alumnado no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal»¹⁵⁷ y Morgan subraya la amplitud de investigaciones sobre la importancia de los factores afectivos (Moskowitz, 1978; Stevick, 1980, 1996, 1998; Williams & Burden, 1999; Rinvulcri, 1999; Arnold, 2000; Schumann, 2000; Underhill, 2000; Dörnyei, 2001a; Fonseca, 2002; Dörnyei and Murphey, 2003).

Un profesorado que haya sido formado solo de forma teórica sobre la realidad migratoria, «corre el peligro de un racismo étnico-social oculto, el riesgo de un desviado relativismo cultural y de concebir una educación intercultural folclórica» (Jordán Sierra, 2004:19) sin haber insertado la vertiente emocional-actitudinal-moral. Se trata de docentes que tienen que desarrollar, por lo tanto, nuevas competencias.

El profesorado que quiere progresar y comprometerse con un modelo intercultural precisa un cambio de actitudes e intenta adquirir unas actitudes que Arco Bravo (1998) resume de forma eficaz: respeto e interés por cada alumno como persona; aceptar el compromiso de cambiar, incluso las actitudes propias; mostrar actitudes reflexivas; mantener expectativas y actitudes positivas ante unas relaciones afectivas; asegurar una actitud flexible hacia el conocimiento y aceptación de las diferencias tanto en el aula como en la sociedad. En línea con estas actitudes imprescindibles, Aguado (2003, citado en Leiva, 2007b), señala que el profesorado debería poseer unas competencias interculturales, como las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. La falta de actitudes interculturales es una observación del colectivo GREDI que subraya que si «gran parte del profesorado no está preparado para una educación

¹⁵⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm

pluralista en parte es debido a que es producto de una educación monocultural» (GREDI, 2007:77).

De estas competencias profesionales ha escrito Fiorucci cuando aclara que «la formazione professionale in servizio non dovrebbe essere più episodica e consistere in corsi di lezioni, ma continua e organizzata nelle forme di gruppi di insegnanti che riflettono sui problemi e programmano il lavoro didattico col sostegno degli esperti» (Fiorucci, 2015:58) e intenta perfilar algunas líneas estratégicas para pensar «la differenza in modo articolato» (Dasen 1996:23-27). De hecho, Fiorucci propone algunos cambios concretos a la hora de construir los objetivos de formación del profesorado: cambiar los métodos de enseñanza a través de una revisión de contenidos y de metodologías, adoptar actitudes critico-reflexivas, acceder a conocimientos no solo teóricos sino también critico-reflexivos para gestionar la nueva complejidad educativa, adoptar una actitud de investigación-acción en colaboración con grupos de profesorado y con el apoyo de externos para constituir «un metodo attivo di formazione in servizio e di aggiornamento permanente» (Cesari Lusso, 1996:172).

Antes de analizar las diferentes modalidades de formación propuestas, es importante subrayar que la viabilidad y la eficacia de un buen modelo formativo depende de cuatro momentos principales (Fiorucci, 2015:58):

- la construcción de un sólido contexto teórico acompañado de situaciones concretas y prácticas,
- la identificación de los conocimientos y de las competencias fundamentales que se han de promover y consolidar,
- la construcción de una metodología compartida,
- la creación de modelos formativos adecuados tanto en los contenidos como en las metodologías (Ouellet, 2005:129-169)

Las bases fundamentales de la formación inicial del profesorado deberían partir de una concienciación y de un cambio positivo hacia la diversidad cultural y desarrollar, como indican las investigaciones (Banks, 1991; Jordán, 1998; Essombra, 2007), un proceso crítico, una actitud abierta y flexible, unas destrezas de comunicación y de organización y de gestión. El enfoque multicultural implica diferentes estrategias formativas y unas herramientas específicas como: las autobiografías, los estudios de casos, el análisis de los libros de texto, la simulación de situaciones.

Uno de los aspectos más relevantes de la formación inicial del profesorado es la conexión con la realidad en las prácticas de enseñanza. Para formar a un profesorado crítico, considero imprescindible que este modelo contemple tres bloques de trabajo, derivados del perfil que se desea alcanzar: la adquisición de un bagaje cultural amplio y sólido, capacidad de reflexión sobre la práctica para desvelar las ideologías, las prácticas educativas cotidianas y de autonomía y práctica de las actitudes que definen al intercultural transformador (crítico, investigador y comprometido), propuesto ya por Jordán (2004). Este modelo sienta sus bases en un modelo de índole genérico, también recogido por Sierra (2002) que establece que el profesorado en formación ya posee conocimientos y creencias sólidas tanto en cuestiones profesionales como en conocimientos sociales y de otras culturas. Esto se debe al proceso de socialización, escolarización y experiencia vital, que determinan cómo perciben la realidad. Por lo tanto, es importante que, en esta formación inicial, se lleve a cabo un proceso de resocialización con el fin de ayudarles a educar en una sociedad plural (Gómez y González, 2014:138). Para conseguirlo se determina que se trabajen tres dimensiones: competencia cognitiva, conocimiento de algunas culturas diferentes y competencia pedagógica. Sin embargo, Casanova y Rodríguez (2009) proponen cinco áreas: contenidos del campo disciplinario, alumnado de educar, aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, procesos de enseñanza (organización, currículo, evaluación y pedagogía) y bases sociales de la educación y de la profesión docente.

Jordán *et al.* (2004) aconseja que estos contenidos sean trabajados a través de seis estrategias, coincidentes con las recogidas por otros autores: estudios biográficos, conocimiento de los sistemas educativos formales de otros países, lectura de textos, estudios de casos prácticos, simulación de situaciones hipotéticas o prácticas en centros educativos. Por su parte, Casanova y Rodríguez (2009) establecen que el profesorado ha de aprender bajo seis procesos: conectando, colaborando, solucionando, reflexionando, investigando, y elaborando.

Este modelo de formación pretende que el profesorado, al finalizar el mismo, haya adquirido unas competencias determinadas en el ámbito de la educación inclusiva (Casanova y Rodríguez, 2009):

- organizar y animar situaciones de aprendizaje,
- gestionar la progresión de los aprendizajes,

- elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación,
- implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo,
- trabajar en equipo,
- participar en la gestión de la escuela,
- informar e implicar a los padres,
- utilizar las nuevas tecnologías,
- afrontar los deberes y los dilemas éticos de su profesión,
- organizar su propia formación continua.

Si nos preguntamos por qué los futuros docentes no han adquirido estas competencias, la literatura especializada apunta que puede ser la no validez de los sistemas actuales (Sierra, 2004). Esta falta de validez es compartida por Sabariego (2002) que recoge algunas de las razones por las que no se adquieren o dificultan su adquisición: un currículo oculto (reafirma la creencia y actitud que el alumno ya lleva), la falta de globalización, considerando esta asignatura como una más y no como un tema que debe englobarlas a todas y trabajar esta asignatura de forma tangencial al currículo. La solución que propone es que todos los temas relacionados con la interculturalidad se desarrollen interdisciplinariamente y que, para lograr este objetivo, el profesorado trabaje en equipo.

Altarejos (2018) y Sabariego (2002) también argumentan la falta de apoyo administrativo como motivo del fracaso. Pero ¿quiénes son los responsables de que se incluya en los programas de estudio esta formación en Italia y en España? Las instituciones de formación son las encargadas si incluyen la educación multicultural en los programas de formación del profesorado y de diseñar su propio currículo sobre educación intercultural (Álvarez Castillo y Batanaz Palomares, 2007: 232). Actualmente se puede decir que esta temática se incluye en los planes de estudio, por ejemplo, en las Universidades de Granada y Barcelona, o la propuesta formativa de la Consejería de Educación y Ciencia valenciana.

5.6.1. La formación permanente

La expresión inglesa *lifelong learning* subraya la necesidad de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Tanto como el aprendizaje, también la formación ha de ser continua y es la única vía para lograr armonizar la formación que recibe el profesorado

con la que tiene que ofrecer a su alumnado en una sociedad intercultural (Goeneche Parmisán, 2008:120). Un obstáculo real y concreto de la formación permanente, sin embargo, es la voluntariedad y la opcionalidad de los asistentes, hecho que conlleva que nunca llegue al profesorado menos sensibilizado con el tema.

En relación con este planteamiento, Fiorucci subraya que hay que promover estudios no solo sobre las necesidades del profesorado sino sobre sus conocimientos reales y sobre las situaciones que viven cada día (Fiorucci, 2015).

Un primer problema de la formación está relacionado con cuestiones logísticas como las diferentes necesidades del territorio, las características culturales y sociales de las realidades locales y las diferencias entre los institutos y el profesorado (cada uno tendrá experiencias, exigencias y necesidades específicas).

Una formación en servicio realmente intercultural debería permitir al profesorado adquirir unas competencias que intento resumir en estas líneas:

- las competencias necesarias para formular unas reflexiones críticas,
- las competencias para recoger datos etnográficos del alumnado, de sus familias y de su entorno sociocultural para diseñar estrategias de colaboración escuela-familia,
- las competencias de gestión del aula siguiendo un aprendizaje cooperativo,
- las competencias necesarias para la gestión de los conflictos a través de la deliberación democrática, de la mediación intercultural y de la negociación,
- las competencias útiles para poder evaluar y gestionar el contenido intercultural de los currículos, los criterios de evaluación y de orientación, la presencia de tópicos en los programas y en los materiales didácticos, el clima intercultural de cada instituto (Oullet, 2007: 151-152),
- las competencias para adoptar una perspectiva de «etnocentrismo crítico». Con esta definición De Martino entiende la actitud de quien «pone in causa il proprio *etnos* nel confronto con gli altri *etne*» y «si apre alla prospettiva di un umanesimo molto più ampio di quello tradizionale» (De Martino, 1977: 333). Cada ser humano asume inevitablemente una mirada etnocéntrica al estar basada en categorías que pertenecen a una determinada civilización y, por eso, el etnocentrismo crítico permite una evaluación consciente de sus límites (Fiorucci, 2015: 59),
- adquirir una perspectiva de descentralización cognitiva, afectiva y existencial para llegar a una actitud empática. El profesorado tiene que intentar poner en cuestión sus referencias

y sus emociones para ponerse «en la piel» del alumnado. (este proceso psicológico hace referencia a la psicología contemporánea desde Piaget hasta Rogers),

- aprender a mediar y a intermediar, o sea, a gestionar conflictos, comparar diferentes tradiciones. Fiorucci hace hincapié en la idea de que la escuela es un espacio de mediación intercultural donde todos los miembros (el profesorado, el alumnado, las familias, el territorio, las instituciones) son actores protagonistas,

- aprender y utilizar las competencias interculturales.

La política de formación continua del profesorado ha fomentado la oferta de una formación caracterizada por no ser demandada por el propio profesorado (consideran que son contenidos teóricos poco aplicables a su labor cotidiana), por ser muy específicos (se ha pasado de cursos cuyo título era genérico, «educación intercultural», a otros más específicos) y estar relacionados con culturas específicas. Además, apunta el autor, que cada vez son más frecuentes las actividades formativas en centros y los modos tradicionales de formación, estrategias sobre las que también reflexionan otros autores.

Aguado Odina (2006) recoge los contenidos, objetivos y estrategias de formación propios de estos cursos, categorizando a todos de básicos, lo que evidencia la falta de formación inicial. Según ella, se trabajan objetivos que se pueden clasificar dentro de tres tipologías: la adquisición de conceptos, el aprendizaje crítico y la implicación práctica. La metodología de trabajo de estos cursos está basada en la participación activa, el intercambio de experiencias, los debates internos, las prácticas y la participación en foros (estrategia en crecimiento).

Sabariego (2002) amplía esta información sobre los cursos y establece que las tipologías de formación utilizadas son los cursos de sensibilización, las monografías sobre una cultura en particular, grupos de trabajo (dirigidos a desarrollar materiales de clase), seminarios, conferencias teóricas, Proyectos de formación en centros e intercambio de ideas. Añade que la metodología que prevalece es el discurso intelectual, pero que el método más efectivo es la tarea común (seminarios, grupos de trabajo y proyectos) entre diversas y diversos docentes, pues son más vivenciales y responden al interés del profesorado. Añade que la principal finalidad de estos cursos es la sensibilización, lo cual es necesario, pero no suficiente, pues olvidan objetivos que van más allá de esta.

Los referentes básicos que se han de fomentar para crear el perfil del profesor adecuado, según especifica Álvarez Castillo y Batanaz Palomares (2007) son:

- la comprensión adecuada y actual de las bases psicopedagógicas de su labor,
- el conocimiento adecuado del contenido de las propuestas reformadoras,
- la capacidad para analizar una realidad concreta,
- el desarrollo de los componentes del currículo en armonía con el medio multicultural en el que tiene lugar.

Hay que pensar, además, que el marco en donde se deben desarrollar estas formaciones es en el propio centro, y debería estar presidida por unos criterios imprescindibles:

- crear conciencia de necesidad,
- disponer de centros, con unos mínimos recursos materiales y funcionales, donde poder reflexionar individualmente y colectivamente sobre su práctica,
- entender la formación en centros como una palanca hacia el cambio continuado dentro de los centros,
- ofrecer la oportunidad de abrir un camino hacia la cultura democrática y participativa,
- fomentar la aparición de modelos pedagógicos que potencian una enseñanza colectiva y emancipadora,
- conducir al fomento de la crítica y al análisis continuo de la realidad.

5.6.2. *El docente sujeto y agente intercultural*

En el enfoque intercultural, la diversidad no se considera desde una perspectiva amplia, sino asociada con situaciones deficitarias. Bolívar *et al.* (2001: 223-224) proponen un «currículo en acción» y lo definen como un documento que se construye con la interacción del currículo de la vida del profesorado y los currículos escolares y extraescolares que aporta el alumnado al aula, «mediados por el currículo cultural». Por estos autores, la mediación cultural solamente es posible y se realiza cuando «es personificada por el profesorado y el alumnado, insertada e inscrita vitalmente» (Bolívar *et al.*, 2001: 225-228). Van Manen (1998) propone esta dimensión personal cuando escribe que «la relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesorado no solo pasa un *corpus* de conocimiento al alumnado, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña» (Van Manen, 1998: 90-91). Esta idea nos lleva a plantearnos la importancia de los docentes como personas que pertenecen a una cultura y son una parte singular de la(s) cultura(s) que enseñan en el aula. Como

cualquier otro individuo, el docente es un ser social, que ha estado inmerso en un entorno cultural concreto. En el plano didáctico, como afirman Demetrio y Favaro (1997) «l'oggetto saliente è rappresentato non dai contenuti (la lingua italiana, le culture o le *formae mentis*) bensì dalle relazioni mentali, fisiche, interpersonali, esperienziali tra individui di diversa appartenenza» (Demetrio y Favaro, 1997:121). Se trata del resultado de un conjunto de experiencias y vivencias que han ido configurando su bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes a la hora de interaccionar con personas de otros entornos culturales. Dolores Soler-Espiauba, profesora de ELE, comentaba que al final de curso una alumna se despedía de ella con estas palabras: «quiero darle las gracias porque me ha abierto usted las puertas de un país y de una cultura que ignoraba completamente» (Soler-Espiauba, 1998: 93). Y a propósito de la expresión «abrir las puertas», explica: «si me gustó la expresión *abrir las puertas* es porque en el fondo nuestro objetivo es ése: interesar al alumno, intrigarlo. Al recorrer el telón del escenario, en el teatrillo de marionetas que es el aula, y a través de lo que le iremos mostrando en dicho escenario, va a captar esos elementos lingüísticos que no son sino un instrumento de conocimiento» (Soler-Espiauba, 1998:93). Estos comentarios resumen la tarea del profesorado que enseña un idioma como lengua extranjera porque el alumnado no aprende el idioma en inmersión y, por eso, construye su conocimiento en el aula. De ahí la importancia del papel del docente que tiene que mediar entre las culturas del alumnado, su propia cultura y la cultura (o las culturas) de la lengua que enseña. Asumir el rol de agentes (inter)culturales exige al docente profundizar en aspectos de la cultura que imparte además de conocer las culturas del alumnado. Esto nos proporciona una visión más global de la enseñanza incidiendo en aspectos interculturales.

Para reforzar este concepto, Beacco afirma que el profesorado tiene una función muy importante porque no es un simple mediador pasivo sino un intermediario que acude a su experiencia de esa cultura extranjera: «l'enseignement n'est plus cantonné au rôle de médiateur inerte ou d'informateur représentatif. S'il est en mesure d'informer, c'est en tant que divulgateur intermédiaire entre un savoir source et un auditoire. S'il fait davantage, alors c'est comme témoin, et non comme exemple, à travers sa propre expérience de cette culture étrangère » (Beacco, 1993: 47).

Byram y Morgan (1994) subrayan la responsabilidad del profesor como mediador intercultural y Zarate (1983) lo compara con un diplomático por su posición estratégica

entre las dos culturas. Buttjes y Byram (1991) indican que el profesorado posee un buen nivel de conocimientos sobre los países de las lenguas que enseñan, pero no se consideran «mediadores culturales». Kramsch (1990) se sitúa en esa misma línea, pero añadiendo el punto de vista del profesor que tiende a rechazar dicha responsabilidad porque cree que no le han formado para ello. Así lo señala esta autora en una entrevista con Cambra y Nussbaum: «todo esto da al profesor una responsabilidad inmensa, educativa, social y política que supera lo que se les pide habitualmente. Hay un rechazo de esta responsabilidad porque el profesorado no está formado en este sentido» (Kramsch 1990, en Cambra y Nussbaum, 1990:15).

Otra responsabilidad conectada con la vertiente emocional se considera el papel del profesorado frente a las reacciones psicológicas y actitudes del alumnado. Valdés (1986) señala que el papel es el de reconocer el trauma que supone la yuxtaposición de una cultura en un individuo de otra cultura y considerar las reacciones que puede provocar de frustración, confusión, repulsión, dificultando el aprendizaje de la L2. Para muchas personas «su» cultura es la estándar o correcta, y el resto de culturas son extrañas, con lo cual una aceptación de la gente y su lengua supone un proceso de aculturación. Este mismo proceso ha sido estudiado por Acton & Walker que sostienen que la aculturación es «la adaptación gradual a la cultura meta sin olvidar necesariamente la identidad lingüística propia» (Acton & Walker, 1986: 20).

Dentro de la enseñanza de ELE a adultos, se considera que los usuarios ya han sido educados y se han relacionado en un contexto sociocultural diferente con unos valores que pueden entrar en conflicto con los de la cultura meta. Miquel y Sans (1992), desde el ámbito de ELE, afirman que enseñar lenguas extranjeras a adultos no debe llevar a una reeducación de la persona en una nueva cultura, sino que el proceso tiene que ser voluntario. Por esta razón, el aprendiz tiene que recibir toda la información posible para poder decidir qué rol quiere adoptar en la cultura meta sin imponerle en ningún momento patrones culturales o educativos. Así pues, el rol del profesor como agente intercultural en la enseñanza a adultos será el de un moderador responsable y prudente, capaz de equilibrar y trazar puentes culturales.

Byram *et al.* (2002) creen que el trabajo del profesorado en relación con el alumnado comprende: ayudarle a comprender el funcionamiento de las interacciones interculturales, mostrarle que las identidades sociales integran cualquier tipo de relación, demostrarle que

la influencia de la percepción que se tiene de los demás y de sí mismo es el resultado de la comunicación y ayudar al alumnado a ampliar sus conocimientos de forma autónoma sobre las personas con las que se comunica.

Edelhoff (1987:76) resume en tres apartados las cualidades que debe tener el profesorado para la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras: actitudes, conocimientos y destrezas. En relación con las actitudes, el profesorado tiene que: ser también alumnado internacional e intercultural, tener en cuenta la percepción que tienen otras personas e interesarse por su cultura y la de los demás, tener predisposición para negociar y mediar entre las culturas, intercambiar significados, historias de vida y muestras de afecto tanto con el alumnado de su país como con los de otras procedencias, indagar en las formas que tienen los idiomas para conseguir el diálogo y la paz internacional, tanto dentro de su país como fuera de él, tratar de ser «intérpretes sociales», mediar entre las culturas y no actuar como «embajadores».

Respecto a los conocimientos, el profesorado debe: conocer y estudiar de forma continuada el contexto y los acontecimientos que se han sucedido a lo largo de la historia en los países en los que se habla el idioma, ampliar sus conocimientos sobre su país y conocer mejor el modo en que otras personas lo perciben, hacer accesibles sus conocimientos y adaptarlos a los estilos de aprendizaje de su alumnado y conocer el estilo de interacción que usa la LE para la comunicación, las limitaciones que presenta la lengua o las carencias del alumnado, así como la forma de prevenir los malentendidos. En cuanto a las destrezas, el profesorado debe: manejar y desarrollar estrategias adecuadas para la negociación en el aula o en situaciones comunicativas que surjan dentro o fuera del país; poseer y perfeccionar destrezas textuales que le permitan procesar información auténtica en cualquier tipo de texto y dominar y desarrollar destrezas para proporcionar al alumnado ideas o conceptos que no están en su experiencia o conocimiento del mundo y basar el aprendizaje en la negociación y en el experimento.

Dichas cualidades deberían integrarse en los planes de formación inicial y continua del profesorado, ya que son aspectos complejos que no se adquieren tras un curso de formación, sino que se desarrollan por medio de prácticas reflexivas y principalmente con la experiencia. El presente estudio trata de interpretar el trabajo del profesorado desde la visión etnográfica adoptada por Malinowski (1923: 325) que creía que «la significación [...] no se deriva [...] de la contemplación de las cosas o del análisis de acontecimientos,

sino de la familiaridad práctica y activa de situaciones relevantes». Al igual que el etnógrafo interpreta el significado en acción, la participación activa del docente como sujeto y agente intercultural en los procesos del aula podría permitirle desarrollar sus competencias como docente y como sujeto intercultural. Por un lado, el profesor, mientras facilita la comunicación intercultural en el aula, observa y evalúa el proceso, lo cual le hace tomar decisiones y reajustar sus planes de clase. Por otro lado, la socialización y el contacto con individuos plurilingües y pluriculturales le sitúan en la posición de sujeto intercultural, es decir, la de aprendiz con posibilidad de intercambiar un bagaje plural de conocimientos, actitudes y destrezas, con lo cual el enriquecimiento es mutuo, tanto para el alumnado, como para el profesorado.

Los objetivos de este estudio se orientan en esta dirección, ya que indagamos en este tema desde la propia perspectiva del profesorado y pretendemos abrir el debate sobre qué tipo de prácticas son necesarias para desarrollar la competencia intercultural en la clase y qué decisiones se han de tomar para diseñar planes de formación que se ajusten a las necesidades reales del profesorado de español o de italiano L2.

Siguiendo a Sercu (2001), si contáramos con un profesorado decidido a enfrentarse a los planteamientos interculturales, se beneficiaría toda la sociedad, esto, sin embargo, necesita una planificación a largo plazo. Este autor sugiere que las instituciones nacionales de formación del profesorado impulsen seminarios de formación de docentes en ejercicio que aborden la adquisición de la competencia intercultural en su país de origen y en el extranjero, permitiendo al profesorado de distintas lenguas el intercambio de experiencias docentes y de aprendizaje en este campo.

La dirección Académica del Instituto Cervantes ha llevado a cabo un estudio en 2011 centrado en las creencias que el profesorado, el alumnado, el personal de los centros y los expertos externos tienen respecto a cómo tiene que ser un buen docente del Instituto Cervantes. Los resultados indican que el aspecto más valorado por el profesorado (62%) son las características centradas en la docencia mientras que la sensibilidad cultural ocupa el último lugar en orden de importancia (4,8%). Es notorio que el profesorado concede muy poco peso a la sensibilidad cultural, lo cual corrobora lo que comentamos al principio acerca del interés del estudio sobre la falta de conciencia que tiene el profesorado de ELE respecto a su posición de mediadores interculturales y a la necesidad de implicarles en el desarrollo de la competencia intercultural. El Instituto Cervantes, a partir de los resultados

obtenidos y de la revisión de estudios sobre modelos de competencia (entre otros, los trabajos de Perrenoud, 2004) y de diferentes estándares de instituciones educativas de otros países, explica en un documento¹⁵⁸ que, entre las ocho competencias clave del profesorado, una es la de «facilitar la comunicación intercultural». Dicha competencia conllevaría el desarrollo de las siguientes competencias específicas: implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que el alumnado desarrolle su competencia intercultural. En el presente estudio, suscribo el valor de dicha competencia clave para el ejercicio de la función docente, una competencia que el profesorado puede adquirir por medio de prácticas reflexivas y de futuros estudios etnográficos que exploren actuaciones orientadas al desarrollo de la competencia intercultural en los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje de ELE y de italiano L2.

Ante la complejidad de los temas que acabo de mencionar, a través de una perspectiva multidisciplinar, es fundamental investigar la relación entre la lengua y la cultura hasta incorporarse en el terreno de la didáctica, por esto me ha parecido crucial ahondar en las ideas y pensamientos del profesorado de lengua, puesto que inciden en los esquemas de organización académica y en las actuaciones concretas en el aula.

¹⁵⁸ Instituto Cervantes (2011) ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución.

http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_Proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

VI. Marco teórico: Propuestas para el profesorado

6.1. Introducción

La competencia intercultural es fundamental y forma parte del currículo de referencia para el profesorado de idiomas: el Marco Común Europeo, de hecho, habla de consciencia intercultural, de capacidades interculturales y de desarrollo de interculturalidad (MCER, 2020: 47-101). El modelo intercultural está presente también en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2012:11) y Mendoza Fillola (2003:11) se refiere a los objetivos didácticos principales de la enseñanza de lenguas afirmando que «la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que conducen a formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás».

Sin embargo, ya he analizado todos los problemas conectados con la formación del profesorado (entre otros: escasa demanda, falta de motivación, distancia entre teoría y práctica), con sus expectativas y sus exigencias.

Analizo en este capítulo un importante aspecto que forma parte de la enseñanza de los idiomas y que no se considera a la hora de concebir un plan curricular: la pragmática y sus aplicaciones en el aula. Presento el estado de la cuestión relativo a la competencia pragmática (otro eje tan presente y tan necesario en la formación, pero tan carente en la realidad) y propongo unos recursos prácticos de realización de la enseñanza de la interculturalidad y del componente pragmático.

6.2. El componente pragmático

Es evidente la importancia de la competencia pragmática en las guías de todos los documentos oficiales de referencia para las segundas lenguas y las lenguas extranjeras (entre otros el MCER del Consejo de Europa, el PCIC del Instituto Cervantes, el ACTFL) para fomentar el conocimiento intercultural y el descubrimiento de la cultura de la nueva lengua meta. Ya en 1971, Hymes estudiaba la importancia del componente pragmático en

la competencia comunicativa y Ruthstaller y Berguillos en 2004 subrayaban su importancia en la enseñanza y en el aprendizaje del castellano.

El MCER, en su nueva versión de 2020, ha renovado sus indicaciones y ha introducido las nociones de competencia plurilingüe y pluricultural con el objetivo de promover una mayor atención a la comprensión y a la expresión oral. Sin embargo, en la clase de lengua; la expresión oral ha tenido que «conquistar» un espacio autónomo luchando contra una didáctica conectada con unos aspectos lingüísticos/formales y a una consideración de la expresión oral como «degeneración» de la expresión escrita. De hecho, Sobrero (2010) aclara que la expresión oral siempre ha vivido un prestigio inferior con respecto a la producción y a la expresión escrita y, quizás por esta razón, también en la didáctica de las lenguas (extranjeras o segundas) la expresión escrita siempre ha revestido una mayor importancia.

Data la importancia del componente pragmático, es obvio que son muchos los estudios sobre este aspecto comunicativo (entre otros: Hymes, 1971; Bardovi-Harlig et al., 1991; Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003; Pons Bordería, 2005; Siebold, 2008; Félix-Brasdefer, 2007, 2008; Shively, 2011; Betancourt Romero, 2012; Félix-Brasdefer y Cohen, 2012; Félix-Brasdefer y Koike, 2014; Pinto y De Pablos-Ortega, 2014; Vera Luján y Blanco Rodríguez, 2014; Taguchi, 2011; Van Compernelle, 2014a, 2014b; Van Compernelle et al., 2016; Félix-Brasdefer, 2018), aunque se trate de unas aportaciones sobre todo teóricas. De hecho, las diferentes investigaciones están enfocadas a aclarar cuestiones lingüísticas y no proponen nunca (o casi) un planteamiento práctico, útil y eficaz para un profesorado que, muy a menudo, desconoce la pragmática y que, aun conociéndola, no sabría cómo insertarla en sus clases (González Melón, 2021:8).

A este propósito, Gironzetti y Koike (2017:89) subrayan el estado de la cuestión y aclaran que «research-oriented studies that combine pragmatics research with Spanish language teaching and learning are scarce...and other equally important aspects, such as the development, use, and evaluation of pragmatic competence with specific goals (e.g., Spanish for the professions or Spanish for heritage speakers) and for teacher training purposes have traditionally been neglected».

La impresión es que la pragmática se queda relegada a estudios académicos específicos y con escasas implicaciones en la didáctica (poco en la universitaria, casi nada en la secundaria). De hecho, el profesorado no dispone de actividades o ideas enfocadas en el

desarrollo de la competencia pragmática o, como escribe bien González Melón (2021:9) «falta una guía práctica de supervivencia» que permita al profesorado llevar la competencia pragmática concretamente al aula.

La realidad a la que se enfrenta el profesorado representa un punto clave en la cuestión: la pragmática es necesaria y tiene que ser enseñada pero no existen referencias prácticas ni en las investigaciones académicas, ni en los manuales. El posible peligro, como ya he subrayado a propósito de la competencia intercultural, es presentar elementos culturales estereotipados o considerar los aspectos pragmáticos siempre como un fenómeno de segunda.

La falta de ejemplos pragmáticos concretos se refleja también en los manuales, donde los diálogos parecen totalmente estereotipados y los libros presentan un mundo irreal, falso y lejano de la realidad. Ferroni (2017) aclara que las interacciones presentadas en los manuales son muy lejanas de la realidad cotidiana y que los diálogos parecen guiones contruidos para presentar las funciones y los contenidos gramaticales de las unidades propuestas. Con referencia a la didáctica del inglés, Wajnryb (1997) aclara que, leyendo los manuales, el alumnado se enfrentaba a un mundo seguro, integro, armonioso o sea un mundo que no prevé la amenaza, el riesgo, el compromiso. La investigadora se pregunta, de hecho, si esta imagen de un mundo irreal (o ideal) puede ser útil al aprendizaje o si, al revés, puede dañar a unos aprendices incapaces de enfrentarse a los más sencillos intercambios comunicativos.

Sería interesante (y de hecho forma parte del cuestionario facilitado al profesorado) conocer las impresiones del profesorado, investigar sobre sus estrategias para evitar que la pragmática se quede atrás y no se enseñe por falta de tiempo, de herramientas, de metodologías.

6.3. Propuesta para el futuro de una formación docente intercultural de calidad

Tanto los principios sobre los que se asienta la educación intercultural, como las distintas propuestas que se han realizado en estos años, han puesto de manifiesto que las acciones que separan o segregan al alumnado en centros o programas especiales son contraproducentes a los fines de igualdad, respeto a la diversidad y lucha contra el racismo que defendemos. Por lo tanto, la propuesta por la que opto es el modelo de educación

inclusiva o sea una educación que responda a las necesidades individuales, sin separaciones, etiquetas o clasificaciones ficticias.

Opto por una educación inclusiva porque reconoce, valora y respeta a todo el alumnado, garantizando su el derecho a recibir una educación de calidad, de acuerdo con su realidad y sus necesidades específicas y prestando atención a lo que se enseña y a la forma de enseñarlo, sin segregaciones que impidan compartir el mismo espacio educativo, ofreciendo las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias para lograr el pleno desarrollo psicosocial y el éxito escolar.

Para organizar cada centro desde los principios de la inclusión e interculturalidad, hay que preocuparse por la acogida del alumnado, así como de sus familias, facilitando su participación en el Proyecto del centro. Es necesario flexibilizar medidas organizativas como son la disposición en el aula, metodologías participativas y cooperativas o la gestión de los grupos y actividades de formación para responder a la diversidad de aprendizaje e incorporar los intereses, los conocimientos, las habilidades del alumnado. Además, es indispensable facilitar y proponer currículos abiertos y flexibles que respondan de forma personalizada a los perfiles del alumnado y es imprescindible concebir los espacios de cada centro como lugares interculturales, redefiniéndolos y convirtiéndolos en dependencias que muestren la diversidad. Es fundamental fomentar el plurilingüismo, impulsando la presencia de las distintas lenguas en el aula y promover la participación de las familias y la comunidad en la vida escolar y desarrollando la formación del profesorado en interculturalidad. Con los mismos objetivos, hay que incorporar de forma transversal, la educación en valores, el enfoque de género, la resolución de conflictos y el compromiso en la defensa de los derechos humanos y la lucha contra el racismo. Para conseguir la educación intercultural, es fundamental desarrollar la acogida en el centro educativo porque la hospitalidad es un valor transcultural (existe, de alguna manera, en todas las culturas) y favorece la convivencia. Por ello, es de gran importancia desarrollar el sentimiento de pertenencia a la estructura educativa que representa el centro escolar. Y esto es válido tanto para el alumnado o sus familias como para el profesorado. La propuesta del currículo abierto comprende el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, conocimientos básicos que el alumnado debe aprender en un tiempo determinado, que está establecido por la legislación básica, así como las estrategias metodológicas, organizativas y de evaluación.

Los centros inclusivos e interculturales plantean estrategias curriculares que se adapten a las necesidades y a las características de cada uno de los alumnos y alumnas, así como del contexto grupal, social y cultural en el que se desenvuelven.

No se trata de renunciar a los objetivos que marca el currículo oficial, sino que, por el contrario, se pretende enriquecerlo con propuestas que enseñen a aprender, partiendo de la experiencia e identidad de cada una de las personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En una sociedad abierta, plural y democrática, la educación intercultural intenta proporcionar el conocimiento y las habilidades necesarias, así como las actitudes que capaciten a todas y a todos, independientemente de su origen, para afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico, y les permitan colaborar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Formar parte activa de una sociedad democrática se aprende desde las primeras edades, compartiendo aprendizaje y vivencias con los que no tienen que renunciar a como son, para sentirse parte del grupo. Desde una perspectiva inclusiva, el objetivo no puede ni debe consistir en obviar las diferencias, sino en tener en cuenta la diversidad de la sociedad y, en este sentido, las aulas inclusivas facilitan que se reconozcan valores y que se respete a todo el alumnado, prestando atención a lo que se enseña y cómo se enseña. La cooperación, el intercambio y el diálogo son propuestas para el reconocimiento y la apreciación de la diversidad y las aulas inclusivas ofrecen al alumnado la oportunidad de sentirse reconocido y valorado en lo que sabe.

En los centros educativos inclusivos, todos los recursos se dedican al conjunto del alumnado, por lo que toda la comunidad se beneficia de la diversidad que se considera como un valor añadido y no como sinónimo de déficit y por lo tanto no debe confundirse con medidas compensatorias dirigidas a parte del alumnado.

Además, las aulas inclusivas, en las que se atiende a la diversidad, visibilizando los intereses, las necesidades y las posibilidades de cada uno y cada una, potencian el desarrollo de estructuras democráticas en las que todos los miembros se sienten parte activa e importante.

La mejor forma de adquirir la lengua vehicular y de instrucción es a través de la interacción y la relación social con sus iguales y no privándoles del contacto con los mismos. Todo el alumnado puede aportar algo. En este punto es fundamental destacar la

sensibilidad que debe tener el profesorado para detectar las capacidades y las habilidades de su alumnado. Este ejercicio de atención y cuidado le permitirá a la vez aumentar su propia estima y, con ella, su percepción positiva del espacio escolar. Y si el aula es multilingüe, el uso de diferentes lenguas orales y/o gestuales dentro del aula se verá potenciado, mejorando la comunicación en general y alguna lengua en particular, puesto que el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente favorece el bilingüismo de ganancia. Las lenguas maternas presentes en un aula son recursos educativos naturales que no podemos permitirnos el lujo de obviar.

6.4. Propuestas metodológicas para una educación inclusiva e intercultural

Si el objetivo que tenemos es llegar a una educación inclusiva, las propuestas para conseguir este objetivo podrían ser las siguientes:

- fomentar el aprendizaje cooperativo, por ejemplo, desarrollando actividades de colaboración y apoyo, promoviendo las distintas capacidades del alumnado, cuya ayuda puede ser tan importante como la del profesorado,
- ofertar los recursos en el marco de la clase ordinaria: cuando es necesario reforzar ciertas asignaturas o contar con una persona especialista, se intenta realizarlo dentro del grupo de clase, atendiendo a las necesidades específicas del alumnado que lo requiera, a la vez que el resto del grupo se beneficia de la actividad,
- gestionar el grupo de formación de forma flexible: trabajar con equipos o niveles, para facilitar el reconocimiento de las diferencias de forma positiva,
- desarrollar un clima de confianza abierto y cercano: solo en este tipo de clima, la investigación y la superación de situaciones se pueden establecer como un logro colectivo,
- potenciar la resolución de problemas desde la experiencia del alumnado: solo subrayando lo positivo de cada persona y valorando sus puntos de vista y experiencias se pueden conseguir objetivos inclusivos,
- organizar agrupaciones flexibles para la atención a la diversidad en el aula: se forman grupos reducidos en cada clase, curso o nivel, según criterios de capacidades o intereses. Con esta medida, la escuela intenta adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje y a la variedad de características del alumnado, en oposición a la idea de aulas homogéneas y

estáticas. El objetivo de esta medida es facilitar un apoyo individualizado al alumnado que lo requiera a la vez que se potencia el aprendizaje cooperativo,

- gestionar el espacio del centro desde una perspectiva intercultural: las infraestructuras del centro educativo (aulas, disposición de materiales, comedor, biblioteca, laboratorio, recreo, espacios lúdicos, deportivos) son espacios que conforman el ambiente físico del centro y deben responder a las necesidades de la educación intercultural. Además, algunos espacios como el comedor o la biblioteca son lugares clave que responden a necesidades prácticas pero que también fomentan la participación del alumnado y su familia, por lo que pueden contribuir a la creación de un modelo intercultural. En general, las diferentes dependencias deben seguir unos criterios generales para incorporar la diversidad: ser espacios agradables y acogedores, invitar al encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, responder a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales, responder a la diversidad cultural (con la presencia de otras lenguas y rasgos culturales en los carteles informativos, en el material bibliotecario, en los comedores),

- mayor participación en el centro intercultural: el proyecto de educación intercultural exige que en el proceso de enseñanza y aprendizaje confluyan e interactúen todos los actores de la comunidad educativa. Es decir, el concepto de escuela se transforma y amplía, dando entrada a otros profesionales (trabajadores sociales, educadores, mediadores), a las familias, a diversos agentes de la comunidad y a las instituciones. Todos estos actores son responsables en la educación del alumnado y son partícipes y receptores, junto al alumnado, de las actividades realizadas. El objetivo último de este proceso podría ser construir unas «comunidades de aprendizaje», donde todos los agentes implicados están integrados,

- practicar el diálogo cultural en el entorno educativo: desde la perspectiva intercultural, el diálogo y la interacción entre culturas son necesarios y positivos. Puesto que las culturas no están cerradas, homogéneas ni estáticas y no pueden aceptarse o rechazarse en bloque. Por el contrario, están sujetas a influencias, préstamos y cambios de todo tipo. Las personas que pertenecen a una cultura tienen capacidad para reinterpretar y renegociar sus valores y significados, lo que significa que la cultura no tiene vida propia al margen de los individuos que la desarrollan. Todo el mundo tiene una cultura, un origen, una historia, unas costumbres que conforman su vida cotidiana, sus creencias, actitudes y comportamientos. Aunque tendamos a creer que solo los grupos «minoritarios» más

patentes tienen una cultura, esto no es cierto: incluso en una clase aparentemente homogénea, hay muchas diferencias dependiendo del origen cultural,

- intentar desarrollar verdaderos programas interculturales y no actividades «turísticas» puntuales: ya he tenido la oportunidad de reflexionar sobre este aspecto y subrayo mayormente el peligro que tiene confundir «un currículo turístico» con el modelo intercultural. El currículo turístico presenta los actos culturales de forma estereotipada, exótica y aislada del currículo, mientras que, desde la perspectiva intercultural, se ponen en valor los conocimientos y las experiencias del alumnado. Para el desarrollo de un real modelo intercultural habría que evitar: la trivialización (organizando actividades que giren solo en torno a las fiestas y a las comidas), la rareza (como presentar un hecho o un ejemplo aislado para explicar la complejidad de una cultura o de una sociedad), la lejanía de la diversidad cultural de la vida cotidiana de la clase (por ejemplo, organizar la semana de la paz cuando la paz y la resolución de conflictos tienen que estar siempre presentes), el fomento de los estereotipos (subrayando las diferencias o las características más llamativas de las culturas y proporcionando representaciones erróneas de otras culturas, basadas en prejuicios o falsas creencias),

- reconocer y valorar las distintas culturas no es suficiente para construir una sociedad más solidaria: la educación intercultural es importante, pero no suficiente para crear una situación más justa y equitativa, a menos que no trabajemos directamente los problemas de desigualdad, poder y opresión de las estructuras sociales. Y si desde la educación no podemos transformar las situaciones de desigualdad, sí podemos contribuir a formar una ciudadanía comprometida con el cambio. Esta es la razón por la que la educación intercultural incluye entre sus objetivos formar a una ciudadanía capaz de afrontar la convivencia en un mundo complejo y dinámico, comprometido en la construcción de una sociedad más justa y equitativa,

- el profesorado tiene que estar formado en educación intercultural y renovar permanentemente sus conocimientos, habilidades y herramientas. Para ello, es necesaria la formación del profesorado, que definimos como el conjunto de actividades diseñadas y ejecutadas dentro y fuera del centro escolar para aumentar las aptitudes profesorado acerca de la interculturalidad. La formación del profesorado incluye cuatro campos, según la clasificación de Gay (1997): competencia cognitiva (conocimientos, conceptos y contenidos de la educación intercultural), conocimiento y compromiso con una filosofía

multicultural (adquisición de teoría, pero también de actitudes y valores que tienen que transmitirse), conocimiento de culturas en contacto, para percibir y transmitir la diversidad como riqueza y no como déficit, competencia pedagógica (adquisición de habilidades, metodologías y herramientas).

6.4.1. El teatro en la didáctica de las lenguas

El teatro como herramienta en las clases de lengua extranjera es un recurso muy estudiado y explotado (entre otros: Motos, 1992; Boudreault, 2010; Corral, 2013; Drew, 2013; Flores, 2016; Gabino, 2014; Odriozola, 2015; Palomo, 2016). Es una herramienta que parte del aprendizaje por tareas (entre otros Canale, 1998) y que fomenta la motivación y permite utilizar la lengua como si fuera un juego (de hecho, en muchos idiomas «actuar» se traduce como «jugar», el inglés *to play* o el francés *jouer*).

El teatro se convierte en dinámica lúdica y didáctica capaz de crear estímulos concretos y de llevar al aula situaciones de la vida real. El teatro, entonces, es una herramienta potente y poderosa y queda claro también en la Biblioteca Virtual del Centro Cervantes¹⁵⁹, que propone diferentes herramientas para trabajar el teatro en aula. El teatro, de hecho, tiene muchos objetivos generales que pueden mejorar el aprendizaje en general, entre otros: elevar la autoestima y la autoconfianza en el alumnado, conocer el propio cuerpo, adquirir competencias comunicativas, crear en el aula un marco de convivencia agradable (tanto entre los compañeros como entre estos y el profesorado), fomentar hábitos de conducta que potencien la socialización, la tolerancia y la cooperación entre el alumnado, hacer sentir al alumnado la necesidad de someterse a una disciplina necesaria en todo grupo.

Se trata de una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar porque es, ante todo, diálogo, supone un reto, un estímulo, una transformación... y aplausos. El alumnado necesita escaparse de la realidad y poder entrar en otro mundo, ser otra persona, superar sus medios y sus propios problemas, como pueden ser su timidez, torpeza, pereza, despiste, atolondramiento o inseguridad.

El profesorado de lenguas puede desarrollar las competencias comunicativas con actividades que sean un estímulo y una experiencia lúdica compartida. Desde las teorías de

¹⁵⁹ https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-Proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_

la concepción constructivista del aprendizaje (Piaget, 1981; Vigotsky, 1991), el juego puede ser entendido como un espacio interior donde construir situaciones imaginarias para suplir demandas culturales. El constructivismo postula la existencia y la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento y que una lengua se adquiere y se domina con mayor facilidad cuando se utilizan elementos que facilitan la labor comunicativa. Por ello, se plantea la posibilidad de encontrar en las actividades teatrales una metodología que ayude al alumnado a comunicarse con fluidez y corrección; al mismo tiempo que ayuden a introducir al alumnado en el medio sociocultural propio del español y a comprender de manera crítica todo tipo de textos. El uso del «teatro» como recurso didáctico en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas representa hoy, en la praxis, uno de los recursos más estudiados. Para Ana Corral Fullá (2013) el uso del «teatro» como recurso didáctico puede asumir dos papeles bien diferenciados en función del rol asumido por el estudiante: un rol activo como participante-actor, o bien, un rol pasivo como receptor-espectador. El teatro asume dos tipos de prácticas muy distintas en cuanto a la concepción y a la finalidad de las mismas para mostrar las posibilidades didácticas del teatro en la enseñanza del español como lengua extranjera: el teatro como acción en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (entrarían las distintas prácticas de dramatización en el aula propuestas en los métodos y realizadas por el estudiante/actor) y el teatro como modelo sociocultural y lingüístico (entraría el material enfocado al aprendizaje del español como lengua extranjera a través de diversas situaciones dramatizadas, representaciones teatrales donde el alumnado asume el rol de receptor/espectador).

Sin embargo, el teatro conlleva también otros objetivos más específicos como subraya Corral Fullá (2013:120): «el trabajo de la lengua oral a través de la dramatización de situaciones concretas o de la representación de una obra teatral ofrece numerosas posibilidades para abordar tanto aspectos de la competencia lingüística como discursiva, sociolingüística o estratégica. En efecto, la sistematización y la integración de la gramática, del léxico, o el trabajo sobre la pronunciación y entonación, siempre en armonía con el cuerpo, son algunas de las ventajas más visibles».

Entre los aspectos rigurosamente lingüísticos que desarrolla el teatro, hay que recordar bajar el filtro afectivo¹⁶⁰, adquirir fluidez (Boudreault, 2010), asimilar prosodia y pronunciación, aprender nuevo vocabulario y estructuras.

El teatro fomenta también unos aspectos emocionales: desarrollar las tres variables afectivas (la confianza, la motivación, la ansiedad), olvidarse del proceso de aprendizaje porque se está jugando con la lengua, divertirse haciendo, aprender del otro, escaparse del propio yo (me puedo poner una máscara y actuar como otra persona), sentirse cómodo (Wessels, 1987), aprender a trabajar en equipo y a colaborar, comportarse debidamente en un espectáculo (respetar las normas y los horarios, tener disciplina, seguir un proceso creativo y participar en eso).

6.4.2. Orígenes del teatro en la educación

El teatro en la educación fue empleado por Caldwell Cook en 1917 con adaptaciones de cuentos y fabulas para la enseñanza-aprendizaje. En su libro *The Play Way* subraya que el juego es una herramienta natural de aprendizaje y que el alumnado aprende haciendo.

La teoría del teatro como recurso didáctico desarrollada por Cook anticipa, de alguna forma, el *learning by doing* de la educación del filósofo y pedagogo estadounidense Dewey (1924) luego retomada por el pedagogo y teórico de la educación brasileño Freire.

Sin embargo, el TIE (*Theatre-in-Education*)¹⁶¹ tiene sus orígenes en Gran Bretaña y Estados Unidos y es en Coventry (Inglaterra) con el Belgrade Theatre donde se crea el primer grupo de profesores-actores. Solis subraya que «este movimiento pone su foco de atención en el teatro como modelo, utilizan las técnicas teatrales para conseguir objetivos educativos y la representación teatral es su medio para alcanzarlos» (Solis, 2018:237). A esta experiencia, se añadieron en Francia en los años treinta los trabajos de Chancerel que introdujo el concepto de «juego dramático» y en los cuarenta el director Barrault creó el grupo *La Educación por el Juego Dramático*. Pero, solo dos décadas después, la dramatización ocupará un lugar relevante en la educación.

¹⁶⁰ Es la hipótesis según la cual la actitud del estudiante, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positivamente o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea el aprendizaje (Krashen, 1983).

¹⁶¹ Teatro en la Enseñanza donde grupos de teatro entran al mundo de la enseñanza.

6.4.3. El teatro en la normativa italiana y española

Si el teatro ocupa un papel tan importante en la didáctica y en la educación, quizás sea importante también darse cuenta de la normativa relacionada con este enfoque tanto en España como en Italia.

En la pagina web del MIM (Ministero Istruzione e Merito) existe un apartado «teatro e didattica» que subraya la importancia del teatro como herramienta de crecimiento cultural y personal del alumnado y como recurso pedagógico: «l'utilizzo degli spazi di flessibilità permette di seguire percorsi alternativi di apprendimento che hanno trovato nel teatro lo strumento didattico ideale, la sintesi e l'interazione perfetta tra scolastico ed extrascolastico, tra curricularità ed extracurricularità tra aula e laboratorio. In tal senso, l'educazione teatrale a scuola si risolve, oltre che nell'acquisizione da parte degli studenti di abilità o competenze artistiche, anche e soprattutto nell'impiego del teatro come strumento pedagogico trasversale, in grado di incidere profondamente sulla crescita della persona nella sua interezza cognitiva ed emotiva»¹⁶². Con estos objetivos, se sigue leyendo en el apartado, el ministerio ha empezado una serie de iniciativas para promover, sostener y valorar la práctica teatral en institutos de todo tipo. Por tanto, según la normativa italiana, la educación teatral tendría que formar parte activa del currículo del alumnado de secundaria.

Sin embargo, excepto raras propuestas e iniciativas (entre otras la celebración de la Jornada Mundial del teatro el 27 de marzo y algunos premios y concursos enfocados a situaciones específicas), la practica teatral no forma parte activa del currículo de ningún nivel educativo. Es verdad que en primaria o en el colegio, el acercamiento al teatro es algo más frecuente y probable, pero, ya a partir del instituto, las ocasiones son raras y escasas.

La situación es diferente en España donde, gracias al apoyo de los movimientos de Renovación Pedagógica y la Escuela Activa, se ubicaron la dramatización y el teatro infantil en la Ley General de Educación de 1970, en el área de expresión como parte de la educación artística. Con el nombre de «dramatización y otras actividades afines» volvió a aparecer en los programas renovados de 1981, para preescolar y ciclo inicial. La LOGSE la

¹⁶² <https://www.miur.gov.it/teatro-e-didattica>

reconoce como ámbito propio junto a la música y a la plástica en la Educación Primaria. Cuando la LOE entró en vigor en 2006, la dramatización dejó de ser materia optativa y se limitó al área de lengua y literatura, en cuyo currículo (LOE, 2006) se refiere a ella solamente en el bloque de educación literaria. En dicho bloque, se dice que, tanto en primaria como en secundaria, la dramatización puede ser una herramienta para la lectura e interpretación de textos literarios, mediante la que se favorecen las experiencias placenteras con la literatura y las recreaciones de textos y, en cuanto a la actual LOMCE, se nombra con mayor frecuencia a la dramatización que en la LOE. De esta forma, en el currículo de lengua castellana y literatura de todos los cursos de la ESO, se nombra tanto en el bloque de escuchar y comprender como en el de educación literaria. En la LOMCE se contempla también en Bachillerato una asignatura llamada «artes escénicas» en la que se insiste que la dramatización no es solo teatro, sino que es una manifestación humana que cohesiona socialmente, que desarrolla competencias comunicativas, expresivas y creativas y que no está encaminada hacia una dimensión profesional, sino que tiene el objetivo de proporcionar una formación integral al alumnado.

6.4.4. Proyecto de teatro con alumnado ELE en el IES Conselleria

Según mi experiencia en el IES Conselleria, de hecho, el teatro formaba parte del currículo y se utilizaba tanto como herramienta para el aprendizaje de ELE que como asignatura transversal.

En noviembre de 2021, en el ámbito de las jornadas IALIC de Bogotá (Colombia) presenté un estudio relativo a un Proyecto teatral que desarrollé en el año escolar 2021-2022 durante un mes y medio con cuatro horas semanales. Para el profesorado había creado unas entrevistas semi-estructuradas y le había facilitado un cuestionario. La encuesta partía de las siguientes preguntas de investigación: ¿qué aporta esa teatralización y qué pone en funcionamiento tanto para el alumnado como para el profesorado?

Es oportuno resumir las respuestas del profesorado al cuestionario: el 65% del profesorado utiliza dinámicas activas (por ejemplo, juegos de rol) en sus clases de lengua, en cambio el 12% del profesorado utiliza dinámicas tradicionales y no conoce posibles herramientas teatrales útiles en las clases de lengua. Sin embargo, el 77% de los encuestados, están

interesados en una formación en este ámbito porque entienden el potencial de este tipo de actividad.

Algunas respuestas de las entrevistas, creo que resumen bien la importancia del teatro en un contexto multicultural: «ellos saben si te importa, la relación es importante y con el teatro se crea», «no saben qué significa, pero sale y lo dicen y se ríen y....aprenden», «la formación no te lo da todo. Hay que crear cercanía», «yo no sé nada de ELE, pero...hago teatro sí, siempre. En clase», «son mi público». Estas frases subrayan diferentes temas que ya he tratado en este trabajo: la importancia de la empatía y de la relación con el alumnado (el componente emocional que puede suplir a una escasa formación), la falta de formación específica en ELE, las herramientas del teatro (mezclar la risa y la diversión al aprendizaje), la visión de la clase como público (hasta se utiliza un término teatral).

Entre las actividades propuestas al alumnado, hay algunas de calentamiento y de creación de grupo como estas:

- andar/pasear/correr: diferentes velocidades (de 1 a 5). Es un ejercicio muy sencillo que sirve para caminar en el espacio intentando no caminar en círculo, cambiando de velocidad, dándose cuenta del espacio que uno ocupa y del espacio de los demás. La idea es formar un grupo y pensar que estamos en un barco que no se va a hundir solamente si ocupamos toda la superficie posible y si gestionamos el espacio y formar un grupo,
- imitar la forma de andar de diferentes personajes (con todos los detalles posibles). Este ejercicio intenta ayudar al alumnado a crear un personaje y a salir de su personalidad,
- mímica: gestos que hacemos cuando nos despertamos. La primera vez se hacen normalmente, luego se repiten como si todos los objetos fueran pequeños o como si fueran enormes.

Después de una primera fase de calentamiento, la responsable del curso de teatro y yo propusimos algunas actividades. Entre otras:

- el coro: el alumnado elige una expresión que utiliza habitualmente (puede ser también una expresión que elige el docente si se quiere trabajar un vocabulario en concreto). El alumnado se dispone como si se tratara de un coro. Cada alumno pronuncia su frase. El profesor marca ritmos, repeticiones, expresiones. Objetivo: desarrollar el léxico, probar tonalidades diferentes,
- insultos y expresiones de afecto: el alumnado se dispone en dos filas paralelas. Los dos primeros de la fila que están cara a cara deben insultarse, pero utilizando números. Cuando

lo han hecho, pasan al final de la fila y siguen los demás. Cuando acaban con los insultos, se repite la actividad, pero diciendo cosas bonitas utilizando nombres de fruta y de verdura. Objetivo: probar el insulto como forma de habla, enriquecer el vocabulario (el profesorado puede facilitar una ficha de vocabulario),

- traducción simultánea: en parejas. Un miembro de la pareja hace un discurso en un lenguaje inventado. El otro compañero/la otra compañera debe «traducir» el contenido del discurso. Luego se intercambian los papeles. Objetivo: desarrollar la fluidez y la creatividad.

Todas estas actividades han sido probadas y utilizadas en el taller en Conselleria para desarrollar los objetivos expuestos en los anteriores párrafos (entre otros la fluidez, la espontaneidad, la confianza, la creación de un grupo, la adquisición de léxico).

Es importante reproducir las palabras de unas alumnas que participaron activamente al taller: Lisa y Tetiana y que he tenido la posibilidad y la suerte de ver progresando con el idioma gracias al teatro. Lisa, que es nigeriana, me dijo «yo no entiendo bien las palabras...pero salen» y Tetiana que es rusa me dijo «yo me siento cómoda porque no soy yo».

6.4.5. Proyecto de teatro con alumnado italiano L2 en el Instituto Aldini de Bolonia

Durante el año escolar 2018/2019 cuando ya había empezado el proyecto de investigación y tenía en la cabeza este trabajo de doctorado, propuse un proyecto teatral para acompañar el taller de italiano segunda lengua.

El Proyecto teatral del Instituto Aldini que acompañaba las clases de italiano segunda lengua ha sido desarrollado durante dos meses por cuatro horas semanales.

El encuentro con el «juego» del teatro se desarrolla a través de un recorrido individual y de una dimensión grupal en relación con el espacio y se revela una herramienta de socialización y de toma de consciencia de las posibilidades expresivas de cada participante. El teatro evoluciona, de esta forma, y se convierte en un espacio protegido donde poder investigar las emociones, librar las energías, escuchar y ser escuchados: se trata de un viaje donde compartir sin tópicos, juicios y competiciones. El taller tenía como objetivo una mayor inclusión en particular del alumnado recién llegado también para mejorar sus

posibilidades de expresarse con el cuerpo a causa de las objetivas dificultades lingüísticas iniciales.

Entre los contenidos abordados en el taller, se subrayan en particular:

- el empleo de la voz y el desarrollo de técnicas vocales,
- la presencia en el espacio y la conciencia de la escucha,
- el juego teatral: diferentes técnicas lúdicas,
- la improvisación teatral,

Entre los principales objetivos del taller, se evidencian:

- el trabajo en equipo,
- aprender a utilizar el cuerpo, la voz y los gestos,
- mejorar las capacidades de escucha activa,
- favorecer la integración

Este trabajo ha favorecido la cercanía con la lengua italiana y ha permitido al alumnado extranjero una mejor integración y una confianza mayor en sus posibilidades y herramientas.

6.4.6. *El teatro del oprimido*

Después de haber presentado algunos ejercicios y algunas técnicas utilizadas en el taller teatral-lingüístico del IES Conselleria de Valencia y en el Instituto Aldini de Bolonia, es necesario entender en qué consiste el TO ya que busca, desde sus inicios, ejercer un aspecto político y social desde el arte del teatro para una transformación en el interior de la sociedad.

La principal creación de Augusto Boal ha sido el TO: hoy una realidad mundial, una metodología conocida y practicada en los cinco continentes. En una de sus últimas entrevistas declaraba “Tengo 78 años. Es demasiado tiempo. Parece que fue el otro día cuando nací y no me ha dado tiempo para hacer ni la mitad de lo que quería. Pero a pesar de todas las dificultades, el TO me realizó. Ciudadano no es aquel que vive en sociedad, ciudadano es aquel que la transforma. Y creo que el TO ha dejado alguna cosa para el mundo” (Revista Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, 2009).

Este enfoque teatral se gestó en virtud de la búsqueda inicial de consagrar el término «cuerpo humano» como la primordial fuente de expresión sonora y motriz en el vocabulario teatral. En este sentido, para asegurar la maestría en los medios de producción teatral, el individuo debe, en una primera instancia, adquirir destreza en la comprensión y utilización de su propio cuerpo como instrumento de expresión. Dicha comprensión, se convierte en un paso fundamental hacia la consecución de una mayor expresividad en el ámbito teatral (Corporación Otra Escuela).

El TO se configura como un marco teórico y un método estético, cimentado en una diversidad de manifestaciones artísticas, no limitándose exclusivamente al teatro. Este enfoque abarca una serie de ejercicios, juegos y técnicas teatrales diseñados con la intención de despojar a sus participantes de la mecanización tanto en términos físicos como intelectuales, además de promover una democratización en el acceso a la práctica teatral. Su propósito primordial radica en emplear el teatro y las técnicas dramáticas como herramientas eficaces para la comprensión y la búsqueda de alternativas ante dilemas sociales e interpersonales. Este método se enfoca en incitar a individuos no profesionales del ámbito actoral a exteriorizar sus vivencias relacionadas con situaciones cotidianas de opresión a través de la representación teatral.

Desde una perspectiva pedagógica, social, cultural, política y terapéutica, el TO se plantea la tarea de transformar al espectador pasivo en un espect-actor, un sujeto creador y protagonista de la narrativa dramática, incentivándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar su realidad en el presente y contribuir a la creación de un futuro deseado. En este contexto, el espectador no se limita a presenciar pasivamente; más bien, se convierte en un espect-actor que observa y actúa, utilizando el teatro como medio para intervenir tanto en el escenario como en la vida cotidiana (Boal, 1974).

El objetivo central de esta perspectiva radica en generar efectos de naturaleza pedagógica, social, cultural, política y, sobre todo, terapéutica, instando a los participantes a reflexionar en torno a sus experiencias cotidianas, a las relaciones de poder y a las dinámicas de opresión, todo ello a través de la exploración y representación de historias. Esto propicia que el protagonista de la narrativa dramática se involucre en un proceso reflexivo acerca de su pasado, impulse transformaciones en su realidad presente y contribuya a la construcción de un futuro más acorde con sus aspiraciones y deseos.

Es ante todo un espacio de acción que se vale de distintas técnicas con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio bajo los diferentes tipos de representaciones. Este tipo de teatro a lo largo de su existencia no ha permanecido intacto, ha ido creando y desarrollando nuevas modalidades teatrales, entre las cuales se pueden encontrar el Teatro Invisible, Teatro Imagen, Teatro Foro, el Arco Iris del Deseo (teatro terapéutico) Teatro Legislativo y la Estética del Oprimido.

6.4.6.1 ¿Por qué el teatro del oprimido?

Los adolescentes involucrados en el aula ELE proceden de diferentes países y, muchas veces, el recorrido para llegar a las aulas ha sido intenso y difícil. Se encuentran en situaciones de desarraigos, de estrés, de desorientación en un país donde, a menudo, no quieren estar y que se ven obligados a aceptar. A estas situaciones de conflicto, se agregan, obviamente, las distancias lingüísticas y culturales que pueden convertirse en unos obstáculos de integración. El arte, y en nuestro caso el teatro, puede ser un método capaz de motivar al alumnado a inventar otras realidades, a dejarse llevar en el papel de un personaje, a soltar el cuerpo y la mente. En particular, el tipo de enfoque que hemos elegido es el TO, una técnica que nos invita a investigar más cercanamente el conflicto. Boal (2002:153) lo definía como «un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que sirven como instrumento eficaz en la comprensión y la búsqueda de alternativas para problemas sociales e interpersonales». El TO intenta conseguir como objetivo una reflexión sobre las relaciones de poder, y con una exploración de historias entre el opresor y el oprimido, en las cuales las personas que participan, logren hacerlo tanto como espectadores que como creadores. Junto con esto, los diferentes juegos que nos brinda esta técnica nos permiten llegar a construcciones en equipo a partir de hechos reales y problemas típicos de una sociedad, a ser conscientes de las discriminaciones, de los prejuicios, de la violencia de género entre otras cosas. Esta herramienta suele también llevarnos a otras vertientes y técnicas que nos brindan opciones de juego y de interacción con las temáticas sociales, tales como el teatro de la imagen, el teatro periodístico, el teatro invisible entre otros. Todas estas alternativas buscan entre sí crear una exploración interna y externa del objetivo, es decir tanto el creador como el espectador hacen parte de una misma historia y, sobre todo, de una misma vida y, además, desde temáticas reales, intentan

integrar al opresor y al oprimido para que puedan generar crítica desde su postura, tal como lo buscaba Boal con su técnica. En este espacio, también se construyen valores para la tolerancia social, es decir, convivir con lo diferente y resolver las dificultades, las urgencias, las necesidades, los obstáculos por medio del diálogo y de la imaginación.

6.4.7. Reto: teatro con el profesorado y fomento de la oralidad

Si, como he subrayado a lo largo de este capítulo, el teatro tiene unas posibilidades educativas potentes y, sobre todo, se convierte en un instrumento útil para el alumnado recién llegado y, en general, para el alumnado extranjero y, se trata de un recurso utilizado en muchas clases de lengua (hecho que confirman tanto las investigaciones como las entrevistas al profesorado), ¿porqué el enfoque hacia el teatro no se desarrolla mayormente? Y, encima, ¿por qué no se propone el teatro como recurso concreto para el profesorado? ¿O como posible formación opcional?

Si en las clases de lengua el teatro se utiliza ya desde hace mucho tiempo con ejercicios clásicos como juegos de rol o formas de dramatización en el aula, ¿por qué al profesorado no se le ofrece una formación obligatoria en estos temas? De hecho, ya se sabe que el teatro es un recurso didáctico, sin embargo, puede también convertirse en recurso activo para el profesorado para acercarse al alumnado y empatizar con sus situaciones (lingüísticas, culturales) o para gestionar conflictos (como en el caso del teatro del oprimido).

Muy interesante es la propuesta de González Parera que quiere estimular en el profesorado una actividad docente creativa para *sentipensar*¹⁶³ la educación (De la Torre y Moraes, 2005). Con su taller pretende estimular la práctica teatral en la práctica educativa y potenciar la transferencia de un aprendizaje integrado.

Sería necesario y útil fomentar este tipo de talleres (o hacerlos obligatorios) en los Institutos porque, como subraya Elio Germano, «bisognerebbe fare teatro nelle scuole, perché l'esercizio di mettersi nei panni degli altri, è un esercizio che ci può far diventare veramente una società migliore» (entrevista a Elio Germano; 16 de septiembre de 2020).

¹⁶³ Con *sentipensar*, me refiero a la idea propuesta por De la Torre y Moraes (2005) que hace referencia a una noción del aprendizaje donde los aspectos cognitivos se entrelazan con los aspectos emocionales.

VII . Marco práctico: la investigación

7.1. La metodología de investigación: introducción

En este capítulo expondré la metodología adoptada para desarrollar esta investigación y justificaré mis elecciones con respecto al objeto de estudio y a mis objetivos. Además, presentaré el enfoque etnográfico necesario para explicar la recogida, el análisis de los datos de los participantes (observaciones en el aula, entrevistas en profundidad, cuestionario).

La palabra «método» que utilizo en este apartado remite a la definición de Cohen y Manion y se entiende como «la gama de aproximaciones usadas para reunir los datos que van a servir de base para la interpretación, la explicación y la predicción» (Cohen y Manion, 1990:71). El paradigma cualitativo de investigación ha sido elegido porque el objetivo de este estudio es entender las actitudes del profesorado frente a las temáticas interculturales y a sus herramientas. El estudio cualitativo, además, presupone una orientación empírica, es decir, la interpretación se realiza a partir de datos recogidos sistemáticamente, transcritos de la manera más fiel posible y analizados de forma exhaustiva. El cuestionario facilitado al profesorado (como se describe y presenta en los siguientes párrafos) presenta algunas preguntas estructuradas necesarias para recoger datos objetivos y estadísticos precisos. Me refiero, por ejemplo, al porcentaje del profesorado que tiene (o no) una formación específica en ELE o en italiano lengua segunda o a los datos para determinar qué figuras de referencia están (o no) presentes en los institutos. Otros datos, en cambio, se consideran de tipo cualitativo porque describen el punto de vista del profesorado, sus opiniones sobre el tema, pero sin recoger unos datos tan objetivos.

7.1.1. Metodología cualitativa

La literatura sobre la metodología cualitativa es amplia y contiene múltiples referencias, entre otros: Taylor & Bogdan (1984), Wittrock (1986), Burgess (1988), Bisquerra (1989), Seliger y Shoham (1989), Lecompte, Millroy & Preissle (1992), Nunan (1992), Denzin & Lincoln (1994; 2005), Colás & Buendía (1994), Maykut & Morehouse (1994), Pérez Serrano (1994), Smith (1994), Davis (1995), Freeman (1995), Hitchcock & Hughes (1995),

Lazaraton (1995), Bailey & Nunan (1996), Noguerol (1998), Mason (1996), Duranti (2000), Corbetta (2003), Bisquerra Alzina (2004) y Dörney (2007).

El Centro Virtual Cervantes propone unas pautas interesantes (que citaré aquí de forma resumida) que caracterizan este tipo de metodología. Ante todo, prevé un diseño de investigación flexible, creativo, sensible (Colás Bravo y Buendía Eisman, 1994:40), inductivo (Hitchcock & Huges, 1995:89), abierto y fluido (Dörney, 2007:37) y tiene una perspectiva holística (Taylor & Bogdan, 1986:20-23) y global del fenómeno estudiado sin reducir los sujetos a variables. Latorre *et al.* (1996:41) añaden que la metodología cualitativa estudia los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los participantes.

Dörney (2007:39) subraya, además, que esta investigación usa una amplia gama de datos que se basan en acciones humanas y en palabras (entrevistas grabadas, notas de campo, notas de diarios, documentos, imágenes) que se transforman en textos (en mi caso, por ejemplo, las entrevistas grabadas son transcritas).

Esta metodología, además, intenta comprender más que establecer las relaciones de causa-efecto entre los fenómenos y considera al investigador como instrumento de medida, ya que él trata de comprender a las personas «desde dentro» (Latorre *et al.*, 1996:43). En consecuencia, el investigador puede participar en la investigación, llegando a convertirse en sujeto de la investigación, puesto que se considera la introspección como método científico válido. Los investigadores cualitativos suspenden o apartan sus creencias, sus perspectivas y sus predisposiciones (Taylor y Bogdan, 1986:22). En nuestro caso la investigadora ha entrado en el aula para observar, recoger datos, formular hipótesis, pero sin participar como sujeto activo en la investigación (Latorre *et al.*, 1996:58). Como la investigación cualitativa se centra en opiniones subjetivas y experiencias de los participantes, su objetivo principal es «explorar las opiniones de los participantes en las situaciones objeto de estudio» (Dörney, 2007: 39). Colás Bravo y Buendía Eisman (1994: 55) señalan que «el investigador y el objeto de investigación interaccionan y se influyen mutuamente».

Esta metodología permite llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala, puesto que analiza pocos sujetos en profundidad. En este sentido, cabe decir que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada. Mi investigación se limita a una reducida muestra de observaciones y entrevistas, dada la dificultad para obtener

muchas más y también por la gran cantidad de tiempo que esta recogida de datos conlleva. Comparto con Dörney (2007) la necesidad de un tamaño pequeño de muestras ya que los trabajos de investigación cualitativa son muy laboriosos y por lo tanto usan muestras mucho más modestas que las de la investigación cuantitativa. En mi caso, por ejemplo, no solo he tenido que observar en el aula clases distintas en dos institutos de dos países diferentes, sino que, además, he tenido que grabar entrevistas y transcribirlas.

Por último, y me parece prioritario subrayarlo, esta metodología no se propone generalmente probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas, abriendo así futuras líneas de investigación. Utilizando las palabras de Colás y Buendía (1994:80) «la selección de la muestra es intencional, ya que no busca representar una población con el fin de generalizar, sino de generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales».

Los métodos cualitativos fueron introducidos en la sociología hacia el final de la primera década del siglo XX en los trabajos de la Escuela de Chicago para el estudio de la vida de grupos humanos y en la antropología con los estudios de Boas y Malinowski. El primer texto que trató de definir la metodología cualitativa *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* de Glaser y Strauss no aparece hasta el año 1967. Aunque después de 1930 la investigación cuantitativa produjo avances sustanciales y la cualitativa fue relegada al trabajo preliminar y exploratorio, gracias a la obra de Glaser y Strauss, los investigadores de inclinación cualitativa dispusieron de una elaborada metodología. Muchos autores (entre otros Seale, 2004; Dörney, 2007) se han dado cuenta de que la proliferación de textos sobre métodos cualitativos es un claro reflejo del creciente interés por esta metodología.

Seguir el proceso de investigación, en la metodología cualitativa, implica distinguir cuatro etapas: recogida de datos, análisis de los mismos, generación de teoría y redacción del informe de investigación. Dichas fases no son sucesivas, sino que se alternan e interactúan entre ellas, es decir, en todo momento existirá una relación entre recogida de datos, muestra y elaboración de teorías (Calderón, 2006:185).

En mi estudio, la primera fase consta de dos momentos: la recogida de datos antes en Italia y después en España. Cada etapa, además, se divide en dos fases distintas, ya que a la observación semanal en las aulas se añaden las entrevistas en profundidad al profesorado que ha participado en el Proyecto de investigación y el cuestionario (facilitado por correo electrónico).

La segunda fase de la investigación consiste en el análisis de los datos: en la investigación cualitativa no se analizan los datos al final, sino que se hace a lo largo de todo el proceso de investigación. Gil, García y Rodríguez (1995) mencionan las dificultades asociadas con el análisis de datos cualitativos porque este proceso no sigue una secuencia lineal, ya que unas etapas se encabalgan con las otras o incluso perduran a lo largo de todo el proceso.

La tercera fase de la investigación es la generación de teoría: la investigación cualitativa no puede alcanzar solo fines meramente descriptivos, sino que su objetivo es generar teoría a partir de los datos que se estudian. Colás y Buendía (1994) identifican dos tipos de teorías: la formal y la sustantiva. La teoría sustantiva se conforma con la interrelación de conceptos sobre aspectos específicos del fenómeno investigado, está restringida a situaciones concretas y vinculadas al desarrollo de categorías. Esta teoría, generada desde los datos, servirá para crear teorías formales o reformular otras. La teoría formal explica clases abstractas de conductas humanas a partir de la interrelación de proposiciones. Es necesario que se generen múltiples teorías sustantivas y formales para poder imaginar una teoría más general (Calderón, 2006:184). En mi trabajo, esto se refiere tanto a las teorías particulares del profesorado a la hora de conceptualizar e interpretar la competencia intercultural como a sus respectivas acciones concretas al abordarla en el aula.

La última fase de la investigación cualitativa es la redacción del informe de investigación que incluye la descripción detallada del contexto de estudio y de la metodología.

En el ámbito de investigación de lenguas, Chaudron (1988) establece cuatro tradiciones de investigación que él denomina «enfoques»: el enfoque psicométrico, el del análisis de la interacción, el del análisis del discurso y el etnográfico. Según Erikson (1989) el conjunto de enfoques de la investigación sobre la enseñanza denominados etnográfico, cualitativo, observacional, participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo, presentan fuertes semejanzas entre ellos. Este autor opta por el término interpretativo para referirse a todo el conjunto. En mi trabajo he optado por el enfoque etnográfico, a continuación, explicaré las razones de mi elección.

7.1.2. El enfoque etnográfico

El término «etnografía»¹⁶⁴, en su sentido literal, significa «descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos» (Woods, 1987:18). Esta ha sido siempre la preocupación de la antropología, pero, en los últimos años, la etnografía ha llegado a tener un interés considerable para sociólogos, lingüistas, psicólogos sociales, profesorado, que advierten la necesidad de estudiar el comportamiento humano en su contexto social. La etnografía, como forma de investigación social surge a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX con el interés de algunos antropólogos por estudiar las culturas primitivas «desde dentro». Erickson (1989) subraya que el estudio de Malinowski sobre los habitantes de las islas Trobiand (Melanesia) revolucionó el modo de realizar el trabajo de campo, porque, además de transmitir la información explícita de la cultura que observó, aportó información implícita inferida de los datos que había recopilado. Los antropólogos han definido la etnografía de diversas maneras, entre ellas, es relevante destacar los comentarios de Wilcox (2006: 96) y la definición de etnografía de Wolcott (1975:110-127) como una ciencia de la descripción cultural. Este autor prioriza el carácter descriptivo de la etnografía, en la que «el investigador trata de ser fiel a la hora de describir e interpretar el discurso social de un grupo de personas». Además, pone de manifiesto que, a pesar de que esta disciplina se había entendido como la descripción de la cultura de una comunidad, se puede aplicar igualmente a la descripción del discurso social de cualquier grupo de personas, en este caso profesorado y alumnado. Wolcott añade, además, que «el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural» (Wolcott, 1975:115) y advierte que, si ese interés no se refleja en el informe de un observador, entonces no es etnográfico (Calderón, 2006:154).

A partir de los años 70, el método etnográfico se aplica con éxito a la investigación en la escuela. La etnografía concede una gran importancia al discurso en el aula: conocer las palabras de los participantes (profesorado y alumnado) se convierte en el principal medio

¹⁶⁴ La etimología de la palabra etnografía procede de dos términos griegos: *éthnos* y *graphé* (Latorre *et al.*, 1996). El primero lo usaban los griegos para referirse a los otros, a los *etnoi*, es decir, a los que no eran griegos; mientras que el segundo significa escritura. En la etimología del término subyace ya la intención de la etnografía: la escritura sobre la cultura del otro.

para comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente, la investigación educativa ha estado muy alejada de la enseñanza porque la mayoría de los estudios ha sido realizada por investigadores externos, ajenos a las prácticas del aula y estos surgen desde los intereses teóricos de otras disciplinas como la psicología, la sociología o la filosofía. Stenhouse (1975) cree que la situación ideal sería unir en la misma persona las funciones de docente e investigador que están muy definidos en sus respectivos ámbitos. Según Peter Woods (1987), la etnografía es adecuada para salvar el abismo entre el investigador y el docente, entre la teoría y la práctica del aula, a través de la perspectiva de los sujetos investigados. Precisamente, como docente de ELE y de italiano segunda lengua (L2), indagar en las teorías sobre la dimensión cultural en segundas lenguas desde la práctica docente, es decir, observando lo que ocurre en ella, ha sido una de las motivaciones iniciales de este estudio y ha orientado el proceso de investigación. Este interés, según Woods (1987: 20) «entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento» que ha impulsado al investigador a experimentar un proceso de aprendizaje y de reflexión sobre el modo que tiene el profesorado de conceptualizar y de aproximarse a las culturas en el aula.

La etnografía educativa puede centrarse en aspectos lingüísticos de la interacción, pero también puede dirigirse hacia lo que Stenhouse (1975) denomina «investigación-acción». Esta herramienta es muy efectiva, no solo por su mayor sencillez metodológica, sino porque posibilita al docente enfrentarse a sí mismo, a sus concepciones y prácticas, y, de manera particular, a los problemas que se generan en su práctica educativa. Se postula como una herramienta que activa dos dinamizadores estratégicos fundamentales: la actividad metacognitiva y la autorregulación (Gil, 2018: 541).

Elliot (1991) la define como un método de investigación cualitativa que se centra en el diagnóstico de un problema en la práctica docente cotidiana dentro de un contexto específico con el fin de descubrir qué aspectos pueden mejorarse o cambiarse para favorecer la actuación. Estas ideas las retoma Schön (1998) con su teoría sobre la práctica reflexiva, en la que aboga por un docente que reflexione de manera constante sobre su práctica con el fin de transformarla.

Considero que es la investigación etnográfica, centrada en el discurso del aula, la que podría ayudar al profesorado a salvar la distancia entre la teoría y la práctica. De hecho, cada vez somos más conscientes de la utilidad de este enfoque para la investigación

educativa y la formación del profesorado desde la práctica reflexiva. Las razones que aporta Van Lier (1988:86) para defender la practica etnográfica en la educación me parecen muy válidas, en particular comparto con él que «el conocimiento de lo que sucede en las clases de lengua es muy limitado y se puede conseguir solo buscando y recogiendo datos en la clase de lengua. Estos datos tienen que ser interpretados en el contexto que no solo es cognitivo o lingüístico, sino esencialmente social».

Cambra (2003:41) define tres puntos como base de la etnografía porque relacionados con los objetivos de la investigación. La autora explica que:

- la etnografía tiene como finalidad profundizar los hechos cotidianos, reconstruir el sentido de las interacciones desde la perspectiva de los participantes, interpretar los valores y las normas subyacentes y contribuir a conocer las culturas del aula en su dimensión expresiva, afectiva y social,
- el conocimiento detallado de como ocurren las cosas en el aula debe contribuir a mejorar, a innovar y a ofrecer repuestas a las tensiones y a los dilemas de la profesión,
- la investigación etnográfica se centra en los participantes en la situación de clase y, sobre todo, en el docente como agente del desarrollo curricular, protagonista del evento comunicativo e informante o colaborador en la investigación que contribuye a su desarrollo y formación profesional.

La etnografía es adecuada para el estudio de las creencias y las actuaciones del profesorado, ya que lo hace en el contexto natural donde suceden los hechos y además permite generar una riqueza de datos que nos ayudan a interpretar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es una forma viable para la mejora de la formación del profesorado en contextos multiculturales y para el desarrollo de su tarea docente e investigadora.

Muchos investigadores (entre otros: Denzin, 1978; Goetz y LeCompte, 1988; Hitchcock y Hughes, 1995; Dörney, 2007) han tratado de definir las fases del proceso etnográfico que no están tan delimitadas y definidas como las de otras aproximaciones. El proceso etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988: 28) concebido como «forma de estudiar la vida humana» requiere diferentes estrategias de investigación (fenomenológicas, empíricas y holistas) y entradas y salidas del investigador en el campo. El proceso puede definirse como una secuencia de cuatro fases (Richards, 2003):

- la primera implica que el investigador entre en un entorno nuevo, ya que es necesario, en una investigación de L2, negociar el acceso con jefes de estudios, gerentes de los centros, directores, diferentes funcionarios. Se trata de la fase más delicada y es normal que el investigador se sienta un poco perdido y no entienda el contexto o a los participantes, porque en esta fase gran parte de la recogida de datos consiste en tomar notas de campo,
- la segunda es mucho más fácil que la primera porque el investigador se ha familiarizado con los participantes y con el contexto. En esta fase se usa la observación no participante y la búsqueda de informantes clave se realiza por medio de entrevistas. Además, el etnógrafo comienza a analizar los datos preliminares para desarrollar algunas ideas iniciales o conceptos,
- la tercera es la más productiva de la investigación porque el investigador se siente aceptado y cómodo en el entorno, lo que le permite utilizar diferentes técnicas de recogida de datos que serán utilizadas para probar hipótesis iniciales o desarrollar conceptos teóricos. El análisis de estos datos es progresivo y conlleva la selección, la clasificación y su revisión,
- la última fase constituye el abandono del campo. Se trata de una fase emocional (Calderón, 2006:192) en la que el etnógrafo necesita asegurarse de que abandona el campo para empezar una práctica reflexiva.

En este proceso, el investigador tiene un papel fundamental, puesto que es el principal instrumento de recogida de datos. Duranti (2000:134) trata el dilema de la proximidad o la distancia con respecto al grupo investigado haciendo referencia a dos cualidades necesarias, pero en apariencia contradictorias: la habilidad para distanciarse de las reacciones inmediatas de los participantes en el estudio y la intención de lograr una empatía suficiente con los componentes del grupo.

Es claro que la etnografía, como cualquier otro tipo de investigación, al basarse en la subjetividad y constituir un proceso social, requiere una gran responsabilidad y un compromiso ético, de hecho, Arnaus y Contreras (1995) explican que este tipo de investigación supone adentrarse en la subjetividad y en el mundo interior de las personas investigadas, consideradas como sujetos y no como objetos de la investigación misma.

El carácter altamente subjetivo de la investigación que depende, además, del rol del investigador y de su empatía para interpretar los significados, puede ser causa de

dificultades en el proceso etnográfico. Latorre (1996) comenta las dificultades relacionadas con la subjetividad como posibles peligros en este tipo de investigación: se refiere en particular al acceso al escenario, al rol del investigador y de los informantes.

Goetz y LeCompte (1988) utilizan el término «vagabundeo» para definir la primera fase de contacto con el escenario de investigación y Erickson (1989) añade que esta etapa requiere tacto y diplomacia.

En mi caso, este proceso ha sido muy largo, ya que, en un primer momento de la investigación, el instituto que había elegido (en 2020) era el IES Jordi de Sant Jordi de Valencia. La pandemia suspendió evidentemente mi investigación y, por otra parte, las condiciones del instituto se modificaron porque el profesorado de ELE había cambiado o no había bastante alumnado involucrado en el proceso. Por estas razones, he tenido que buscar otro instituto con las mismas características que el instituto italiano y con talleres de ELE donde poder realizar mi investigación. Este cambio ha conllevado, por supuesto, múltiples dificultades y un proceso que ha sido mucho más largo del previsto. Por ejemplo, he tenido que volver a empezar la delicada fase de conocimiento de la plantilla de dirección, del profesorado, de la jefa de estudio y del alumnado. Sin embargo, las dificultades surgidas han sido decisivas para reorientar el proceso de investigación, de selección y de exploración de los contextos en los que recoger datos significativos para el estudio.

En relación con los participantes, he tratado de seleccionarlos con cuidado, de forma que fueran representativos de la variedad del profesorado tanto en Italia como en España. El colectivo del profesorado que ha participado en la investigación impartía todo tipo de asignaturas y no solo ELE (o italiano L2 en el caso italiano) porque me interesaba entender la formación, la relación con la intercultura y las dinámicas de cada contexto. En cualquier caso, como cualquier otro tipo de enfoque, tiene puntos fuertes y débiles. Dörnyei (2007:132-133) comenta que, por un lado, la etnografía sirve para entender los procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, contrastar culturas (*crossing cultures*), explorar la vida de las instituciones y, en algunos casos, generar hipótesis iniciales sobre aspectos totalmente desconocidos, y que, por otro, su principal inconveniente es que la necesidad de un compromiso prolongado con los participantes en sus escenarios naturales requiere una gran inversión de tiempo que pocos investigadores pueden permitirse (Calderón, 2006:201). Comparto totalmente las reflexiones de Dörnyei y de Calderón hacia la variable temporal porque este proceso es largo y complejo y conlleva diferentes factores.

7.1.3. Métodos para generar y recoger los datos

El proceso de selección y construcción de los métodos de recogida de datos en la investigación etnográfica, según Goetz y LeCompte (1988), debe ser abierto y fluido. Para las autoras, las estrategias de recogida de datos más utilizadas en etnografía son la observación, las entrevistas, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos. El investigador cualitativo usa estos métodos, como indica Mason (1996), no para «recoger» datos, sino para «generarlos» a partir de los participantes.

En mi investigación, he optado por dos procedimientos cualitativos (la observación y la entrevista) porque coinciden con nuestra visión de los participantes como sujetos generadores del conocimiento, se adaptan a mis objetivos y se complementan perfectamente. Palou (2002:109) cita, a propósito de la complementariedad de estos sistemas, a Díaz de Rada y Velasco (1997) y enumera los argumentos con los que estos autores la justifican. Estos parten de la necesidad de poner en relación las declaraciones de las personas con sus actuaciones. Señalan que la observación y la entrevista generan distintos tipos de información y discurso. Así, afirman que:

- la observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador,
- la entrevista, tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio (Díaz de Rada y Velasco, 1997: 34).

Suscribo las palabras de estos autores porque el estudio contempla también esta necesidad de doble discurso. Considero la entrevista una herramienta crucial para contar con un discurso del profesorado que sea personal, reflexivo y autobiográfico.

En los apartados siguientes se describe cómo se conciben los métodos para la generación y recogida de datos (la investigación-acción, la observación en aula, las entrevistas, el cuestionario) así como la justificación de su uso en el estudio.

7.1.4. La investigación-acción

El método investigación-acción pretende combinar la necesidad de saber con la mejora de las situaciones y de los fenómenos estudiados. La idea de un proceso de cambio vislumbrado en el mismo curso de la investigación-acción lleva a producir no solo conocimiento, sino también aportaciones a la solución de los problemas que dieron origen a la propia investigación. Nunan (1989) indica que una de las buenas prácticas de la investigación-acción es pensar que las condiciones y la realidad educativa pueden ser mejoradas.

Kurt Lewin aplicó en los años 30 sus teorías sobre todo en los campos psicológico y pedagógico y fue el responsable de introducir la «teoría del campo» en la que se argumenta que el comportamiento de una persona (necesidades, deseos, expectativas, acciones) está directamente relacionado con la interacción entre persona y medio ambiente.

En el Instituto Tavistock de Londres, Curie (1971:3) afirmó que «la investigación-acción no solo tiende a descubrir hechos, sino que también ayuda a modificarlos». Esta se considera como la primera conceptualización del método de investigación propuesto por Lewin.

La investigación-acción, impulsada por los investigadores de Tavistock, se basa en unas premisas fundamentales:

- los miembros de la organización o institución donde se desarrolla el trabajo son los más aptos para definir problemas y proponer soluciones, siendo los más familiarizados con situaciones reales,
- todos los miembros participan en la investigación-acción, tanto investigadores como usuarios o ciudadanos, en condiciones iguales,
- se trata de un proceso para cambiar un comportamiento/una situación. La problematización de una situación se da desde el inicio, con el objetivo de identificar posibles soluciones, o, al menos, posibles dispositivos correctivos dentro del sistema tomado en consideración,
- las dinámicas de grupo y las fuerzas sociales que ayudan o impiden la acción del grupo deben ser cuidadosamente consideradas,

- dado que la investigación-acción se considera una acción que apunta a un cambio efectivo tanto en términos de grupos como de instituciones, se define por los objetivos establecidos por los que toman la iniciativa y por las partes involucradas en el proceso,
- el proceso básico de investigación-acción, según las indicaciones de Lewin, tiene un carácter cíclico y está constituido por unas fases que se repiten (investigación, planificación, implementación). Durante la realización de la investigación, es necesario determinar los métodos de recopilación y procesamiento de datos. A partir del proceso de análisis de resultados, se establecen los objetivos, las estrategias de intervención y las acciones que se han de realizar.

Este enfoque fue retomado en el contexto anglosajón desde el campo de la investigación social y ampliado al de la investigación educativa a partir de la segunda mitad de la década de setenta, al mismo tiempo que se producía el debate sobre el desarrollo del currículo y la figura del profesor investigador. Losito (1995) destaca los puntos fundamentales de la investigación-acción: carácter práctico, vínculo entre la teoría y el desarrollo curricular y responsabilidad del docente en la investigación.

Teniendo en cuenta que el proceso de investigación-acción no es exclusivamente descriptivo, sino también y sobre todo un cambio de la realidad en el mismo campo de la investigación, el investigador y los miembros de su grupo de trabajo se convierten en los verdaderos protagonistas del cambio de la realidad. La función del investigador es, por un lado, de observación e interpretación, ya que observa los fenómenos sociales y produce estímulos en el seno del grupo, y, por otro, de investigación, porque da cuenta del proceso y de los cambios introducidos a partir del trabajo realizado.

El éxito de la investigación-acción radica en iniciar la dinámica de resolución de problemas durante la propia investigación y en considerar como recursos activos a las personas y las instituciones.

La investigación-acción consiste en experimentar con ideas relacionadas con la propia práctica para mejorar uno mismo y profundizar el propio conocimiento sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Esta herramienta representa una forma de trabajo que conecta la teoría y la práctica en el conjunto de las «ideas-en-acción», de hecho, identificar el campo de investigación no es suficiente en sí mismo. Es necesario delimitar más el campo para identificar un aspecto preciso, específico y propositivo (en una situación concreta) como objetivo. Una vía de investigación-acción constituye una intervención, a

menor escala, en el funcionamiento del mundo real y un análisis detallado de los efectos de esa intervención.

La investigación-acción es una forma de investigación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de estas prácticas y de las situaciones en las que se llevan a cabo (Wallace, 1998).

La investigación-acción es «el estudio sistemático de los intentos realizados por grupos de participantes para cambiar y mejorar la práctica educativa tanto a través de sus acciones prácticas como a través de su reflexión sobre los efectos de estas acciones» (Cohen & Manion, 1984:13).

En resumen, las palabras clave que caracterizan esta metodología son: participantes en la acción, práctica, vínculo de teoría y práctica, reflexión/autorreflexión, mejora/comprensión. La investigación-acción puede representar una de las piezas fundamentales de la innovación docente para adoptar un cambio radical de transformación del currículo y podría constituir una estrategia efectiva para realizar cambios concretos y mejorar las prácticas pedagógicas y educativas del profesorado. Gil (2018:541) la postula, de forma magnífica, como «una herramienta que posibilita al docente enfrentarse a sí mismo, a sus concepciones prácticas y a los problemas que se generan en su práctica educativa».

7.2. El cuestionario

A la hora de construir el cuestionario, me he enfrentado a un proceso que creía más fácil e inmediato de lo que, en cambio, ha resultado ser. Hacer preguntas es, por cierto, una de las maneras más naturales de recoger y recopilar informaciones tanto en investigaciones cualitativas como cuantitativas. Seguramente «questionnaires are certainly the most often employed data collection devices in statical work» (Dörney & Taguchi, 2009:1) y se están utilizando mucho en las ciencias sociales y en las investigaciones de segundas lenguas. Aunque esta forma de investigación sea tan frecuente y conocida, la realización de un cuestionario que funcione y que pueda resultar efectivo es muy complicado y, de hecho, he dedicado muchos meses a su creación y ha sido un proceso desarrollado en varias etapas. Por primera cosa, hay que preguntarse qué es un cuestionario y qué objetivos se quieren alcanzar con este tipo de investigación. Sobre todo, hay que tener claro lo qué no es un

cuestionario: «questionnaires do not have good or bad answers; they ask for information about the respondents in a non-evaluative manner, without gauging their performance against a set of criteria or against the performance of a norm group» (Dörney & Zoltán & Taguchi, 2009:4). Efectivamente un cuestionario no consiste solo en una serie de preguntas, sino que es una herramienta potente para investigaciones científicas que tienen que respetar y seguir unas normas. Los cuestionarios tienen ventajas porque constituyen la herramienta más eficaz «in terms of researcher time, researcher effort and financial resources» (Dörney & Taguchi, 2009:6), pero puede ser también muy común y fácil correr el riesgo de realizar «unreliable and invalid data» porque la construcción de un cuestionario presenta muchos aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta a la hora de su realización de hecho, una vez finalizado y facilitado, no se puede modificar y sus errores pueden dañar las respuestas de los entrevistados como todo el proceso de investigación.

Gillham (2008:1) subraya que el cuestionario ha sido una metodología de la que a menudo se ha abusado y Dorney & Taguchi (2009) resumen sus posibles problemas: la simplicidad y la superficialidad de las respuestas, la poca motivación de los entrevistados, las dificultades de comprensión lectora del público, la posibilidad de corregir los errores de las respuestas, la «vulnerabilidad» de las respuestas.

Creo que es fundamental aclarar un poco el último punto de la lista porque ha sido un riesgo efectivo en la construcción de mi cuestionario, de hecho, «the final big problema with regard to questionnaires is that people do not always provide true answers about themselves; that is, the results represent what the respondents report to feel or believe, rather than what they actually feel or believe» (Dörney & Taguchi, 2009: 8). Por consiguiente, en muchas investigaciones (entre otras, Newell, 1993 & Wilson & McClean, 1994) se consideran temas vulnerables, entre otros, la edad, la etnia, la salud o la vida sexual. En particular en las investigaciones cualitativas, uno de los primeros elementos que hay que considerar es el tipo de preguntas que hay que (o que no hay que) realizar: el riesgo es que se cometan unos errores comunes. Entre otros, creo que hay tres que es imprescindible considerar.

El primero consiste en la tendencia a contestar positivamente a las preguntas que parecen ambiguas. Se trata de los que se definen «yeasayers, who are ready to go along with anything that sound good» (Robinson & Shaver & Wrightsman, 1991:8). El segundo es el efecto «halo», o sea, la tendencia a generalizar unas respuestas sin añadir detalles o matices.

El tercer peligro es el cansancio, provocado por un cuestionario demasiado largo o monótono o por la falta de tiempo del entrevistado.

Antes de empezar la realización de un cuestionario, cada investigador tiene que tomar unas importantes decisiones previas, entre otras su tamaño, sus características generales y su formato.

Uno de los primeros aspectos que hay que considerar es la elección de un título que tiene que ser corto pero llamativo, eficaz, sintético, y la explicación del cuestionario mismo, que sirve para explicar, en unas 100 palabras, el objetivo de la investigación y del cuestionario. Las instrucciones generales resultan fundamentales y necesarias. Las indicaciones sugeridas por Dörney & Taguchi (2009:19), me parecen una adecuada referencia:

- what the study is about and why it is important or socially useful,
- the organization responsible for conducting the study,
- emphasizing that there are no right or wrong answers; requesting honest answers and trying to elicit integrity in general,
- promising confidentiality,
- saying “thank you”

El tamaño del cuestionario mismo también es fundamental para que salga bien y proporcione resultados científicos correctos: la experiencia de investigadores como Dörney y Taguchi propone y sugiere que un cuestionario no tendría que superar las 4 páginas y los 30 minutos de realización.

Es muy difícil también gestionar las preguntas y cómo tienen que ser realizadas (el orden de las palabras, el contenido, la formulación). Ya he subrayado que hay temas que no es conveniente tratar porque pueden ser demasiado personales, privados y sensibles.

Además, no se pueden crear preguntas «trampa», o sea, preguntas en las que se espera una determinada respuesta solo para defender una teoría. Por esta razón, una buena formulación es imprescindible y permite obtener datos auténticos y reales sin la influencia del investigador.

De hecho, la sintaxis misma de las preguntas tiene sus normas: he intentado evitar muchos participios pasados o gerundio, he realizado unas preguntas que siguieran el mismo esquema sintáctico (sujeto, verbo, complementos), he utilizado palabras generales respetando el género y ahorrando palabras, por ejemplo en italiano he elegido la palabra

«apprendenti», que tiene un plural válido para el femenino y el masculino, en lugar de la palabra «alunni» o «studenti» que me habrían obligado a añadir el femenino también y en castellano he utilizado el término «profesorado» y «alumnado» que abarcan un contenido más amplio.

Todas estas cuestiones se refieren al esquema del cuestionario que es la conexión entre el investigador y el público, por esta razón es fundamental que sea atractivo y significativo. Las preguntas raramente tienen el formato de una pregunta «normal» que termina con un punto de interrogación.

Otra clave del éxito de un cuestionario es la claridad tanto en las instrucciones como en los ítems propuestos. Las diferentes opciones de respuestas han sido gestionadas con una escala de tipo Lickert. Este tipo de escala consiste en facilitar una afirmación o una pregunta y pedir en qué medida los entrevistados están de acuerdo o no con la afirmación misma. A cada respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo) corresponde un número de 0 a 4 o de 0 a 5 según el tipo de pregunta. De hecho, en algunos casos necesitaba de una posibilidad de escala más amplia y que abarcara diferentes posibilidades.

7.2.1. Análisis del cuestionario facilitado al profesorado

El cuestionario está compuesto de 7 partes, es anónimo y tiene un tiempo de realización de unos veinte minutos. Presenta diferentes temas y algunos términos que se consideran de forma diferente pasando de un sistema educativo a otro. De hecho, uno de los puntos más complicados ha sido la búsqueda del lenguaje adecuado en cada situación y la traducción que tenía que ser lo más fiel posible.

En la sección dos del cuestionario se pedían algunos datos personales, tratados de manera completamente confidencial, reservándose siempre el usuario los derechos de acceso, rectificación, oposición y supresión, según la vigente Ley de Protección de Datos Personales. Entre estos datos, aparecen algunos estrictamente personales, entre otros: el género (no obligatorio), la edad, el lugar de nacimiento, la nacionalidad y otros conectados con la profesión docente (tipo de asignatura, tipo de puesto de trabajo).

Creo que, en esta primera sección, como demuestran muchas investigaciones, es fundamental conocer la edad, el tipo de asignatura y el tipo de puesto de trabajo del

profesorado porque, a la hora de pedir un tipo de formación o de enfrentarse con las clases multiculturales, estos elementos han influenciado sus decisiones.

La segunda sección entraba en el medio de la investigación porque preguntaba por las clases compuestas por alumnado con un bagaje migratorio (clases multiculturales). La elección de la palabra «bagaje migratorio» ha sido objeto de una larga reflexión y de muchas consultas con expertos y colegas. De hecho, en las antiguas versiones del cuestionario había optado por palabras o definiciones que quitaban importancia al alumnado porque al lado de la palabra «alumnado» había puesto el adjetivo «migrante». El uso del simple adjetivo creo que no permite entender totalmente la riqueza y la complejidad de este tipo de alumnado. Para explicar la cuestión, he pensado añadir la expresión «clases multiculturales». La pregunta quería fotografiar la relevancia de estos temas a nivel local o nacional.

Siempre en este apartado, se preguntaba por la importancia de algunos temas (como la cultura y la lengua) en las clases multiculturales, si están presentes (o no) algunas figuras conectadas con la didáctica de la segunda lengua (como expertos de ELE o proyectos enfocados en ELE) y como se organizan los proyectos ELE.

La tercera parte se refería a las familias y en particular quería presentar las dinámicas familiares (la relación de estas familias con el instituto, cómo y cuánto están involucradas en el proceso educativo y su participación a la vida escolar, si han tenido dificultades de integración y de comunicación). En las dos lenguas aparecen, por supuesto, plataformas con nombres distintos (plataformas valencianas/españolas como Aules, Itaca o plataformas italianas como ClasseViva).

La cuarta sesión estaba enfocada hacia el alumnado con bagaje migratorio (sus características, sus posibles dificultades de inclusión) e intentaba encontrar posibles elementos capaces de causar dificultades de aprendizaje o de una verdadera inclusión.

La quinta sesión estaba totalmente enfocada hacia las clases multiculturales y sus características: nacionalidades, dificultades del profesorado y del alumnado, aspectos positivos en la didáctica, nuevas propuestas para unas clases inclusivas.

La sexta sesión reflexionaba sobre el tipo de herramientas y de metodologías utilizadas por el profesorado a la hora de organizar las clases, agregando también un episodio positivo y uno negativo de su experiencia docente en este tipo de contextos.

La penúltima sesión estaba totalmente enfocada hacia la formación del profesorado (experiencias previas, necesidades formativas, dificultades en la formación, sugerencias para organizar las clases multiculturales).

La última sesión, dedicada solo al profesorado de lengua extranjera e/o de ELE e/o de italiano segunda lengua, indicaba con más detalles el tipo de enfoque adoptado y de metodología para enseñar la gramática y la competencia pragmática.

7.3. Observaciones en el aula

La observación ha sido el procedimiento de investigación que me ha permitido recopilar y describir cómo el profesorado, objeto de investigación, trata las cuestiones interculturales en el aula. En este estudio he optado por la observación no participante (Woods, 1987; Morse y Richards, 2002) o sea una modalidad en la que el investigador se limita solo a observar situaciones de interés; por ejemplo, una clase desde el fondo del aula o una reunión de personal. Siguiendo este modelo, el investigador suele ser ajeno a los procesos y trata de adoptar las técnicas de la «mosca en la pared» para observar lo que sucede sin que su presencia pueda interferir en su desarrollo (Woods, 1987: 52).

En este caso, el investigador, por su condición de docente, no es ajeno a los procesos del aula, al contrario, se implica en ellos y puede involucrarse fácilmente, con lo cual concederle el rol de no participante nos parece un modo de neutralizar su conocimiento y sus intereses.

Masonnat define la observación como «una trayectoria de elaboración de un saber, al servicio de finalidades múltiples que se insertan en un Proyecto global del hombre para describir y comprender su entorno y los acontecimientos que allí se desarrollan» (Masonnat, 1989:28). Esta definición, en la que la observación se define como una «trayectoria de elaboración de un saber, un proceso de investigación con la finalidad de entender un entorno». En este caso, es un proceso que ha llevado al investigador a conocer el modo de actuación que tiene el profesorado de diferentes asignaturas para abordar las diferencias culturales en el aula, a reflexionar sobre sus herramientas metodológicas y a adquirir un conocimiento práctico procedente de las sesiones de clase observadas.

En las últimas décadas, el uso de la observación ha avanzado, tanto en los aspectos metodológicos y técnicos como en su aplicación al estudio de los fenómenos sociales. La

observación tiene un carácter multifacético y esto hace que se plantee desde diferentes enfoques. Calderón (2006:181), de hecho, afirma que «la respuesta a la pregunta ¿qué es la observación?, dependerá de la finalidad que persiga la persona que la formula».

El propósito de la observación está relacionado con:

- las estrategias para la observación, los niveles de sistematización y la formalización. Estas determinan las diferencias en el diseño y la ejecución de la investigación. Es decir, la finalidad de la observación incide en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tienen lugar las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se les da;
- la teoría, las creencias, los presupuestos y/o la experiencia previa del observador (Evertson y Green, 1989: 306).

Para organizar los diversos modos de observación en las aulas, se presentan dos dicotomías: observación participante/no participante, y observación estructurada/no estructurada. La observación participante es el método más importante de la etnografía, cuyo objetivo es adentrarse en la experiencia de los demás, mediante la vivencia de las personas implicadas en un grupo o institución, con el fin de captar cómo conceptualizan su propia realidad (Woods, 1987:54). En cambio, en la observación no participante, el investigador se limita solo a observar situaciones, por ejemplo, una clase desde el fondo del aula, para captar las cosas tal como ocurren, sin que su presencia pueda interferir (Woods, 1987).

La distinción estructurada y no estructurada es similar a la distinción cuantitativa/cualitativa en términos de observación. La observación estructurada consiste en entrar en el aula con un enfoque específico y con las categorías de observación concretas (cuantitativa), mientras que en la observación no estructurada el investigador tiene que observar lo que está ocurriendo para elegir lo que está buscando (Cohen *et al.*, 2000).

La observación aplicada al contexto educativo puede tener muchos fines: modificar, aprender, evaluar y entender (Calderón, 2006:181). La observación la puede realizar un sujeto externo (el investigador, el inspector, el profesor en prácticas) o un sujeto del propio centro educativo (un docente en el aula). En el caso del observador externo, este se limita a recoger en un informe los aspectos que se habían establecido previamente. Sin embargo, el investigador tratará de hacerse con el contexto de estudio (método etnográfico) o aplicará

unos instrumentos de observación para describir una serie de pautas de comportamiento (Ballesteros, 2000).

Wilcox (2006: 97) indica algunas reglas sobre cómo realizar un estudio:

- tratar de abandonar estereotipos sobre lo que sucede y explorar el ámbito tal y como los participantes lo ven y lo construyen,
- intentar no dar nada por supuesto y percibir lo que es común como algo extraordinario,
- observar las relaciones entre el ámbito y el contexto para poder comprender como suceden las cosas,
- usar los conocimientos de la teoría social para guiar e informar las observaciones,
- comenzar la investigación sin categorías de observación, cuestionarios, hipótesis concebidas previamente.

Estas pautas han sido determinantes a la hora de realizar mis observaciones en las aulas.

7.3.1. Detalles de las observaciones en el aula

Después de estas premisas metodológicas, expondré brevemente la modalidad de recogida de informaciones relacionada con las observaciones en el aula. Dejo los detalles de estas observaciones para el análisis específico de este tipo de recogida de datos. Entre las herramientas de investigación, es cierto que la observación en aula ha sido una metodología larga y complicada sobre todo después de 2019-2020 cuando, durante mis observaciones en Valencia, he tenido que interrumpir las visitas al Instituto por la pandemia de Covid.

De todas formas, el planteamiento ha sido el mismo tanto en Italia como en España durante un mismo periodo de tiempo y durante tres horas semanales. En Bolonia y en Valencia la observación ha durado un año (de septiembre de 2018 a junio de 2019, en Bolonia y de septiembre de 2020 a junio de 2021 en Valencia).

He decidido no grabar las sesiones y utilizar simplemente un cuaderno de apuntes o un ordenador para anotar las diferentes situaciones. La decisión consciente de no grabar las sesiones está relacionada con la difícil gestión de la privacidad de los datos sensibles del alumnado porque, en tal caso, habría tenido que pedir las autorizaciones a las familias.

Normalmente el investigador tiene que ponerse al fondo del aula sin participar en las diferentes actividades propuestas. Sin embargo, ya que yo como investigadora soy también

docente de ELE y de italiano L2, a veces he propuesto actividades o trabajos grupales durante las sesiones intentando estimularlas con nuevas propuestas o compartiendo materiales que ya conocía y que había utilizado en otras ocasiones.

7.4. Entrevistas en profundidad: líneas teóricas

La entrevista, como sistema de investigación, posee una gran tradición en el campo de la investigación educativa, principalmente cualitativa y etnográfica (entre otros: Spradley, 1979; Woods, 1987; Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989; Bruner, 1990; Cohen y Manion, 1990; Fontana y Frey, 1994; Hammersley y Atkinson, 1994; Mason, 1996; Kvale, 1996; Demazière y Dubar, 1997; Duranti, 2000).

La entrevista ha sido la técnica de trabajo de campo a través de la cual he generado las manifestaciones orales del profesorado implicado en la investigación. En este estudio he optado por las entrevistas etnográficas semiestructuradas (entre otros: Spradley, 1979; Burgess, 1988; Saville-Troike, 1989), ya que me ha parecido el procedimiento más adecuado para indagar el pensamiento del profesorado. La entrevista semiestructurada se sitúa en un punto intermedio entre la entrevista estructurada o dirigida y la entrevista no estructurada, según el grado en que las preguntas están predeterminadas (Cohen y Manion, 1990). La entrevista puede realizarse de diversas maneras dependiendo de los objetivos de la investigación. En el presente estudio opté por el tipo de entrevistas semiestructuradas porque ofrece un compromiso entre dos extremos «although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in a exploratory manner» (Dörnyei, 2007:136). Nunan (1992:3) señala que este tipo de entrevistas concede al entrevistador una mayor flexibilidad y a la vez le permiten acceder a la vida del otro «gives one privileged access to the other people's live». Las entrevistas semiestructuradas no siguen un guión fijo de preguntas, sino que se puede alterar el orden, introducir otras preguntas o pedir matizaciones (Calderón, 2013:186). Para realizar las entrevistas, el entrevistador disponía de un guión con temas y preguntas posibles, pero se han incluido otras cuando se necesitaban aclaraciones.

La entrevista se concibe como «una interacción guiada en la que la investigadora se propone recoger el discurso de distintas personas» (Calderón, 2013:186), en este caso del

profesorado de dos institutos. Burgess (1984:12) la define como «a conversation with a purpose». En el presente estudio, el propósito es obtener las verbalizaciones del profesorado sobre el componente cultural en la didáctica, sus dificultades, los aspectos positivos y negativos de la presencia del alumnado con bagaje migratorio. Es decir, la entrevista se convierte en una interacción igualitaria donde el entrevistador y el entrevistado construyen el conocimiento (Kvale, 2006) y no se trata de un mero instrumento para obtener información.

Por ello, entendemos que la clave del éxito de la entrevista está en la persona y en la disposición del etnógrafo para establecer la confianza e interaccionar con el entrevistado. Según Woods (1987:28), el entrevistador debe generar confianza, manifestar curiosidad y ser natural o espontáneo. Kvale (2006:31) alude al papel del etnógrafo mediante las metáforas del «minero» y del «viajero». En la primera el conocimiento es como un metal enterrado en el interior del entrevistado que debe ser descubierto por el entrevistador. En la segunda, entrevistado y entrevistador emprenden juntos el camino y a través de la conversación crean el conocimiento de forma cooperativa.

El uso de este método se justifica porque permite «generar» (Mason, 1996:72) más que «recopilar» informaciones sobre aspectos subjetivos de los participantes: creencias, actitudes, conocimientos, opiniones que se pueden interpretar desde sus formas de posicionarse en el discurso. Coincido con la idea anterior apuntada por Mason (1996) puesto que el investigador cualitativo no recopila datos existentes previamente, sino que los genera a partir de los participantes. El entrevistador adopta un papel activo y reflexivo en la entrevista porque usará su conocimiento del método para encauzarla, interpretar y analizar lo que escucha y buscar la mejor manera de obtener las informaciones que necesita, tratando de crear con sus palabras sentimientos de empatía y confianza con el entrevistado. Un investigador, antes de una entrevista, tiene que planificarla cuidadosamente (como sugieren Cohen y Manion que en 1990 proponen siete pautas), o Kvale (1996:53), que describe en profundidad la actividad de entrevistar como una actividad científica. Este autor propone seis criterios de calidad para las entrevistas que he considerado a la hora de realizarlas:

- que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes,

- cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor,
- que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas,
- la entrevista ideal es la que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista,
- el entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista,
- la entrevista habla y se explica por sí misma (*self- communicating*), es decir, es un documento integral que se entiende por sí mismo y que apenas precisa de descripciones o aclaraciones adicionales.

Otros aspectos fundamentales que hay que considerar, como subraya Calderón (2013:188) en su trabajo, son los aspectos éticos y el tema de la neutralidad del entrevistador. Como en toda investigación etnográfica, es indispensable contar con el consentimiento informado de los participantes y preservar su anonimato. En este estudio, he sido fiel a estos principios porque me parecen cruciales.

Con respecto a la neutralidad del entrevistador, existe un gran debate sobre este tema en la literatura cualitativa con opiniones muy diferentes. Kvale (2006) defiende la neutralidad, en cambio Fontana y Frey (2005, en Dörney, 2007) abogan por una entrevista empática porque creen que el objetivo de la neutralidad científica en la entrevista es en gran parte mítico porque una entrevista no es un mero intercambio de preguntas y respuestas, sino un intercambio social coconstructivo.

7.5. Las entrevistas en profundidad: en la práctica

Después de estas líneas teóricas en relación con las entrevistas, hay que exponer el proceso y la metodología de las entrevistas realizadas en Valencia y en Bolonia.

La disponibilidad del profesorado me ha permitido realizar 10 entrevistas en Italia y 10 en España. Aunque este material parezca poco representativo, escaso o hasta insuficiente; creo que puede representar una significativa fotografía de un número adecuado de docentes que, desde puntos de vista, planteamientos, prismas, asignaturas diferentes, han opinado sobre este tema. Todo el profesorado formaba parte de los dos centros y he podido realizarlas de forma presencial (y grabadas a través del móvil) durante mi estancia en España y en Italia,

aunque, por razones debidas a la pandemia, algunas hayan sido realizadas en línea por videollamada. En los anexos se presenta la transcripción completa de las grabaciones.

Las entrevistas han sido anónimas y voluntarias y han seguido un guión previo, aunque, durante la conversación, el enfoque se haya desplazado un poco o se haya querido desarrollar y profundizar un aspecto más que otro de la cuestión.

El profesorado involucrado no era necesariamente de asignaturas humanísticas, sino de diferentes asignaturas porque lo que me interesa en esta investigación es comprender las herramientas de todo el profesorado en contexto migratorio. El profesorado se ha sentido tan involucrado en la entrevista que ha querido agregar algunos detalles de su experiencia previa o contar algunas anécdotas para explicar la situación. En general, las entrevistas han durado entre treinta y sesenta minutos, según la disponibilidad del profesorado y su deseo de añadir detalles.

Partiendo de la experiencia previa del profesorado y de su acercamiento a la docencia, las preguntas me han permitido profundizar las dificultades de cada docente hacia el alumnado con bagaje migratorio subrayando los diferentes matices de la cuestión.

7.6. Los dos institutos: una fotografía

7.6.1. Instituto IES Conselleria (València, España)

7.6.1.1. Situación del entorno

La sede del Instituto se encuentra en un barrio de la ciudad de València perteneciente al distrito de Campanar y limita al norte con Benicalap, al este con El Calvari y Les Tendetes, al sur con el Bòtanic y La Petxina y al oeste con Sant Pau.

El aérea está muy bien comunicada con el centro por una red de autobuses de EMT y también de metro (existe una parada a 100 metros del instituto) y tiene muchos parques y zonas de juego, fácil acceso a bibliotecas, cines, teatros y zonas deportivas. En cuanto a la situación socioeconómica, el alumnado es de clase media, medio-baja y se registra la presencia de alumnado con bagaje migratorio. De forma general, el alumnado proviene del barrio o de zonas limítrofes, excepto el alumnado de Bachillerato Deportivo de Élite y de los Ciclos Formativos, de origen muy diverso, ya que suele venir de otros barrios de la ciudad y sobre todo de pueblos del área metropolitana. La lengua de comunicación del barrio es el castellano, excepto en el antiguo núcleo de Campanar y en la zona de Benicalap, donde predomina el valenciano.

7.6.1.2. El instituto

El IES Conselleria tiene un total de 49 grupos, distribuidos en dos turnos de mañana y tarde, de ESO, Bachillerato (humanidades, ciencias sociales, ciencias y arte y una línea especial de bachillerato) y Ciclos Formativos (de Formación Profesional Básica y Grados Medio y Superior), niveles a los que concurren estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 54 años.

Están adscritos dos colegios de Primaria de la zona: el CEIP Comunidad Valenciana (que comparte recinto e, incluso, espacios comunes con el Instituto) y el CEIP Salvador Tuset, situado en el cercano barrio de Benicalap; centros que nutren, fundamentalmente, el Primer Ciclo de ESO.

Gran parte del alumnado tiene un bagaje migratorio y, algunos de sus miembros, proceden de familias socioeconómicamente desfavorecidas, sobre todo en el Primer Ciclo de ESO: dicho sector representa, aproximadamente, el 16% del total de estudiantes, dependiendo del año académico. En los grupos de F.P. Básica, el porcentaje se sitúa en el 23% y, en la actualidad, en torno al 10%. En Bachillerato, la proporción ha sido del 16% en 2020/2021 y casi del 20% en 2021/2022. En CC.FF.¹⁶⁵ de Grado Medio, fue del 10 % en 2020/2021 y en 2021/2022 el 11%, en el Grado Superior, fue del 6% en el curso anterior, mientras que a día de hoy roza el 10 %. Entre las nacionalidades de procedencia predominan las latinoamericanas (ecuatoriana, boliviana y colombiana), no obstante, con carácter general, se cuenta con alumnado de los siguientes países: Rumanía, Ucrania, Guinea Ecuatorial, Argentina, Venezuela, Italia, Argelia, Bulgaria, China, Honduras, Armenia, Marruecos, Pakistán, Panamá, Alemania, Brasil, Cuba, Rusia, Guinea, Hungría, India, Jordania, Lituania, México, Holanda, Angola, Chile, Eslovenia, Perú, Portugal, República Dominicana, República del Congo, El Salvador, Francia, República de Georgia, Guinea-Bisáu, Gambia, Letonia, Nigeria, Paraguay, Polonia, República de Moldavia y Senegal.

La llegada de alumnado que no conoce ninguna de las dos lenguas cooficiales no es, por tanto, circunstancia ajena al centro. Durante el curso 2022/2023¹⁶⁶ hay cinco alumnos de nueva incorporación: tres en 1º de ESO y dos en 2º de ESO procedentes de Brasil, Georgia, China, Rusia y Ucrania, durante el curso 2020-2021 hay tres en 1º de ESO, dos en bachillerato, uno en 2º ESO procedentes de Ucrania, Marruecos y Nigeria (Lisa, Lisa, Olexsandro, Svetlana)¹⁶⁷, durante el curso 2021-2022 están los mismos alumnos de 2020-2021 y también a una alumna brasileña, un alumno francés y a un alumno marroquí.

¹⁶⁵ Centros de Formaciones.

¹⁶⁶ Se trata del último año escolar de referencia de la investigación.

¹⁶⁷ Creo que es importante mencionar sus nombres porque he trabajado con estos alumnos durante dos de los años de la investigación.

7.6.2. Proyecto ELE del Instituto

7.6.2.1. Justificación del proyecto

La intención del centro es investigar y aplicar otra metodología para la recepción del alumnado de nueva incorporación y, especialmente, para su seguimiento. Basándonos en criterios de transversalidad e inclusión, se ha pensado que la aplicación de la metodología ELE, ampliamente testada y aplicada para la obtención de los DELE (Diploma de español lengua extranjera), podría facilitarnos buenos resultados.

Se aplicaría esta metodología desde el ingreso del alumnado en el instituto hasta que adquiriera el nivel de castellano que le permitiese seguir las clases sin dificultad, no solo el primer año. Sin embargo, sería posible que el alumno cambiara de domicilio y abandonara el centro, en cuyo caso se marcharía con un nivel internacionalmente descrito.

La aplicación de los programas y métodos DELE es viable, ya que están ampliamente experimentados y tienen una enorme difusión en el extranjero; es decir, se practican, precisamente, con alumnado que tiene otra lengua materna, a veces muy distinta del castellano. Además, la modificación de su normativa, desde la publicación del R.D.264/2008, los adaptó al nuevo concepto de aprendizaje de lenguas, al marco común del Consejo de Europa (que establece los seis niveles A1, A2, B1, B2, C1, C2) y a un formato compatible con el SICELE (Sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera) propio de los países latinoamericanos.

De esta manera, se aplicaría una metodología ampliamente testada y aceptada internacionalmente. Dado que el alumnado procede de países muy dispares, se necesita un planteamiento que permita acercarnos a todos atendiendo a su individualidad.

Los objetivos generales son los siguientes:

- lograr una adaptación progresiva del alumno a nuestro sistema académico,
- lograr su capacitación lingüística para cursar estudios en castellano,
- lograr que comprendan las formas culturales del entorno para realizar los intercambios culturales que les sean de provecho en su formación como seres humanos.

Los objetivos específicos para el alumando de nueva incorporación son:¹⁶⁸

¹⁶⁸ Son los propios de la regulación de los DELE en el R.D. 264/2008 que amplió o modifico el R.D. 1137/2002.

- lograr que tenga competencia lingüística para expresarse en situaciones cotidianas, pedir y dar información personal e interactuar de forma sencilla (A1),
- lograr que realice intercambios comunicativos directos en áreas de experiencias relevantes (familia, compras, ocupaciones) describiendo aspectos del pasado y de su entorno presente (A2),
- lograr que produzca textos (orales y escritos) en una variedad normalizada de la lengua sobre asuntos conocidos (el colegio, las actividades extraescolares) de su vida cotidiana (B1),
- lograr que produzca textos sencillos y coherentes que expresen deseos y/o ambiciones (B1),
- lograr que tenga capacitación lingüística para comprender textos orales y escritos complejos, de temas abstractos e incluso en distintas variedades del español (B2),
- lograr que interactúe con fluidez y naturalidad (B2),
- lograr que produzca textos claros y detallados, con análisis adecuados a su nivel de madurez y expresando su punto de vista (B2),
- lograr que tenga una mayor soltura en la producción oral y escrita en distintas variedades (C1),
- lograr que muestre fluidez, espontaneidad y uso de las expresiones adecuadas en el ámbito social y académico (C1),
- lograr que comprenda todo cuanto lee y oye, al margen de la complejidad, del ámbito y la variante usada, todo adecuado a la madurez del alumnado (C2),
- lograr que utilice el idioma con precisión semántica y gramatical, comprendiendo matices (C2).

El marco jurídico en el que se inscribe este Proyecto tiene en cuenta la Orden 20/2019 del 30 de abril, sobre inclusión, y el R.D. 826/2008, referente a los DELE.

La Orden 20/2019 de inclusión incorpora referencias directas a la Ley 4/2018 que regula y promueve el plurilingüismo en el sistema educativo valenciano, de manera que el proyecto permite también el cumplimiento del decreto de plurilingüismo.

De esta Orden 20/2019 (inclusión), se siguen las indicaciones del artículo 17 respecto a actuaciones y programas de enseñanza intensiva de las lenguas oficiales de la Comunitat Valenciana para el alumnado recién llegado. En concreto, atendemos al cumplimiento del

punto 4 del artículo 17, «pueden organizarse programas intensivos de carácter grupal destinados a la adquisición de la competencia lingüística, considerando que esta atención específica tiene que ser simultánea a la atención del alumnado en sus grupos ordinarios de referencia, con los cuales tiene que compartir la mayor parte del horario semanal».

Las medidas a las que hace alusión el Decreto en su artículo 2 se aplicará de la siguiente forma:

- tratamiento integrado de lenguas (pues las clases que reciban nuestro alumnado de ELE pueden versar sobre aspectos que se trabajan en clase),
- servirán de motivación y estudio para la actualización metodológica y la formación del profesorado mientras se realizará este Proyecto que se pretende aplicar y dentro del cual se tendrá la ayuda externa de algún especialista.

Además:

- se priorizará el aumento de la competencia lingüística y la eliminación de barreras, pues el alumnado de nueva incorporación o que no tiene buena competencia lingüística estará mejor atendido y podrá seguir mejor su currículo,
- el profesorado será soporte para las adaptaciones curriculares que contempla el punto 3 de este artículo 17. Se ayudará al profesorado de este alumnado a adaptar los textos de estudio al nivel que van adquiriendo.

En definitiva, aplicaríamos el decreto de inclusión y conseguiríamos que el alumnado extranjero adquiriera un sentido de pertenencia al grupo, sin abandonar la presencia en su clase, pero integrándoles también en otro espacio donde pueda sentirse más cómodo al principio. De esta manera, se facilitará su aprendizaje y la consolidación de sus competencias lingüísticas y se fomentará su participación en el centro.

7.6.2.2. Marco teórico

El Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes¹⁶⁹ define el enfoque comunicativo como una nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE) que surge, a instancias del Consejo de Europa, para dar una

¹⁶⁹https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

respuesta más acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa actual. Dicho enfoque recoge aportaciones de varios campos de investigación como la lingüística funcional británica (Firth & Halliday), la sociolingüística estadounidense (Hymes & Gumperz & Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (Austin & Searle) y se basa en el principio de que la comunicación es un proceso y no un producto. Por ello, no basta con aprender una serie de datos (por ejemplo: una lista de vocabulario y una estructura gramatical) sino que hay que aprender a utilizar esos datos en un contexto real. Esto implica que, en el aprendizaje de una LE, la lengua no es el fin en sí mismo sino el medio para alcanzar un fin que no es otro que el de comunicarse de manera real y efectiva en situaciones y con interlocutores reales y concretos. Cobra especial importancia, pues, que los aprendientes de una LE participen en tareas reales de comunicación.

Por lo tanto, se partirá de este enfoque comunicativo para dar respuesta a la necesidad del alumnado con bagaje migratorio de adquirir no solo una competencia lingüística (conocer la lengua), sino, sobre todo, de conseguir una competencia comunicativa (aprender a utilizar esa lengua de manera real y efectiva). En la ESO, la metodología ELE debe basarse en la premisa expuesta con anterioridad: el objetivo no es la lengua en sí, sino integrarse de manera exitosa en nuestro sistema educativo, para lo cual la lengua será un instrumento fundamental.

7.6.2.3. Originalidad

La originalidad del proyecto radica en dos aspectos fundamentalmente: el primero, el enfoque metodológico descrito en el apartado anterior y el segundo, el alcance que pretende tener esta iniciativa.

En cuanto a la metodología, el enfoque comunicativo permitirá lograr una mayor efectividad en la adquisición de la competencia comunicativa, lo cual influirá poderosamente en la inclusión del alumnado de procedencia extranjera en el sistema educativo español. El objetivo no es solo enseñar la lengua, sino, sobre todo, enseñar a utilizarla.

Por lo que respecta al alcance, la intención es anclar un punto de referencia tanto para el alumnado recién llegado como para el profesorado que lo acoge. En este sentido, este proyecto aporta como novedades, por un lado, un seguimiento del alumnado con barrera

lingüística más allá del primer curso de incorporación y, por otro, un apoyo para el profesorado de otras asignaturas que necesiten adaptar su material didáctico para hacerlo accesible a este alumnado.

En general, en la mayoría de centros de secundaria en los que se establece alguna clase de atención al alumnado recién llegado, la ayuda o el acompañamiento escolar se circunscribe al curso de llegada y, como mucho, si su incorporación es tardía, por ejemplo, a mitad de curso, se prolonga en los primeros meses del curso siguiente (así se hacía, entre otros, en el programa PASE)¹⁷⁰.

Sin embargo, se considera que las necesidades educativas del alumnado de reciente incorporación al sistema educativo español, sobre todo si procede de países con sistemas y lenguas muy alejadas, se mantienen más allá de ese primer curso y hay que dar respuesta a esas necesidades y favorecer su inclusión. Para ello, es crucial contar con una metodología adecuada.

7.6.2.4. Concreción de la metodología

A continuación, se detallan las prácticas que permitirán concretar el presente proyecto:

- formación interna: el profesorado de lengua castellana y literatura tiene experiencia en la enseñanza de la lengua como lengua materna y no extranjera, así que se propone crear un curso intensivo, impartido por especialistas en ELE, donde se adquieran los instrumentos necesarios para enseñar la lengua desde una perspectiva diferente (la de LE),
- clases de ELE organizadas por niveles: hasta ahora se suelen organizar los grupos de ELE por niveles de curso académico y solo se contempla al alumnado recién llegado. El objetivo, pues, es no solo dar clase al alumno principiante, sino ofrecer clases de ELE complementarias también para niveles intermedio y avanzado. Además de esto, contemplar la posibilidad de que el alumnado pueda tener el mismo nivel de competencia comunicativa, aunque no pertenezcan al mismo curso académico por edad. Se considera más importante agrupar al alumnado para recibir clases de ELE por su nivel según el MCER y no por su edad, puesto que ya se integra con alumnado de su mismo curso en el

¹⁷⁰ El *Programa de Acogida al Sistema Educativo* (PASE) se desarrolló en la Comunitat Valenciana durante varios cursos pero ya no está vigente: <http://www.ceice.gva.es/es/web/innovacion-calidad/programa-de-acogida-al-sistema-educativo-pase->

resto del horario lectivo. Y, por último, intentar, en la medida de lo posible, que estas clases sean complementarias del horario lectivo, para no perder clase de otras materias y favorecer, así, la inclusión de este alumnado,

- talleres lingüísticos en horario complementario: se trata de clases monográficas dedicadas a temas que suelen resultar difíciles para el alumnado extranjero. Por ejemplo: la diferencia entre ser y estar, el uso de los diferentes tiempos del pasado, el modo subjuntivo, las preposiciones. Estos talleres se podrían realizar de manera periódica (una vez al mes, por ejemplo) y serían de libre inscripción (cualquier alumno de cualquier curso y nivel podría asistir),

- hora de atención al alumnado extranjero: el aprendizaje de una LE no es una tarea sencilla y mucho menos rápida. El alumnado que lleva muchos años en el sistema educativo español y que ya conoce la lengua puede seguir presentando dudas a la hora de expresarse, tanto oralmente como por escrito, en los distintos niveles lingüísticos. Es por ello que parece conveniente ofrecer una hora de atención al alumnado que, pese a haber logrado una alta competencia y estar plenamente integrado en el programa de estudios, siga teniendo alguna duda o quiera reforzar algún aspecto lingüístico,

- coordinación y asesoramiento a otros departamentos: desde el departamento de castellano se ofrecería también asesoramiento a otros departamentos académicos cuyas materias vean su desarrollo afectado por la barrera lingüística. Se trabajaría en colaboración con dichos departamentos en la elaboración de textos y materiales adaptados a los diferentes niveles de lengua,

- monitorías: el alumnado extranjero que lleva tiempo ya integrado en el sistema educativo puede servir de guía y ayuda para el alumnado que acaba de llegar al instituto. El alumno-tutor se encargaría de ayudar al recién llegado a la hora de desarrollar tareas académicas, pero también le serviría de apoyo en aspectos más prácticos, como puede ser la matrícula, cómo sacar libros de la biblioteca. Lo ideal sería que tutor y tutorando compartieran nacionalidad o idioma. Al alumno que ejerce de tutor se le puede ofrecer una pequeña recompensa académica por su labor, aunque debe ser un trabajo fundamentalmente voluntario y altruista, no obstante, potenciado y supervisado por el departamento de castellano.

7.6.2.5. Carácter inclusivo

La sostenibilidad del Proyecto se ve garantizada por la mera implicación de todo el departamento de castellano que se servirá de sus propios recursos para llevarlo a cabo. Serán los miembros del departamento de castellano los que se harán cargo, dentro de su horario lectivo, de impartir las clases de ELE, elaborar los materiales necesarios y atender las necesidades específicas del alumnado extranjero.

Como ya se ha mencionado, se pretende, con este proyecto, ser un apoyo tanto para el alumnado extranjero como para el resto del profesorado que se hace cargo de su formación. Por ello, los beneficios de este trabajo se transferirán a otros departamentos, en especial a los cuya naturaleza académica requiere un alto dominio de la destrezas orales y escritas de la lengua, como pueden ser entre otros, geografía, historia, filosofía, física, química, y biología.

Una de las propuestas es el Tratamiento Integrado de Lengua y Contenido (TILC)¹⁷¹: en las sesiones de ELE se prevé utilizar materiales reales de otras asignaturas para trabajar distintos aspectos lingüísticos (vocabulario, sintaxis), así como dedicar tiempo a resolver dudas lingüísticas de este tipo de textos.

Por último, como ya se ha mencionado, se ofrecerá la ayuda necesaria a todo aquel departamento que requiera una adaptación lingüística de sus materiales didácticos.

El carácter inclusivo es intrínseco a la naturaleza de este proyecto, puesto que difícilmente se podrá favorecer la inclusión del alumnado de procedencia foránea en el sistema educativo si no se le garantiza una formación que les permita adquirir una competencia comunicativa suficiente para seguir el programa de estudios ordinario.

Asimismo, se contempla en la metodología la conveniencia de que los grupos de ELE se organicen fuera del horario lectivo siempre que sea posible. Esto permitirá al alumnado con bagaje migratorio compartir aula con sus compañeros de curso el máximo tiempo posible, pero con un apoyo externo que les permita seguir mejor el desarrollo académico de las diferentes asignaturas.

¹⁷¹ CLIL en las referencias italianas (se deja la sigla en inglés).

7.6.2.6. Evaluación: indicadores y criterios de evaluación

La evaluación es una necesidad intrínseca a todo proceso formativo y, subsidiariamente, a todo planteamiento pedagógico, como medio para la mejora y como garantía de la calidad y eficacia de cualquier proyecto.

Para ello, el objeto crucial del proceso de evaluación serán los propios aprendices de ELE (pero también la labor docente, el funcionamiento del proyecto, la metodología). La evaluación del alumnado al que se atiende gracias a este proyecto y, siguiendo con las directrices para la evaluación descritas en el MCER, tal y como recoge el Instituto Cervantes de español¹⁷², se basará en los 6 niveles de competencia comunicativa allí descritos, tal y como se detalla en el cuadro siguiente¹⁷³:

¹⁷² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_09.htm

¹⁷³ Cuadro extraído del documento completo publicado en línea como: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla 5: Niveles comunes de referencia: escala global.

Como se puede notar, a cada nivel le corresponden unos indicadores de logro: qué es capaz de hacer con la lengua y cómo se comunica, siguiendo con el enfoque comunicativo que aquí se postula. Estos indicadores se constituyen, durante el proceso formativo, en criterios evaluables para determinar el nivel alcanzado por cada alumno.

En todo proceso de evaluación no interesa conocer solo qué sino cómo se evalúa. Por ello, se prevén diversos instrumentos de evaluación por destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción. De los 13 tipos binarios de evaluación descritos en el MCER, el Proyecto se basará en 3, que corresponden a los descritos en dicho documento como «9.3.1 Evaluación del aprovechamiento / evaluación del dominio; 9.3.4. Evaluación continua / evaluación en un momento concreto y 9.3.5. Evaluación formativa / evaluación sumativa».

Para la evaluación del aprovechamiento de las clases se empleará la observación directa, de modo que se puedan ir reorientando las sesiones para que sean lo más eficientes posibles. En segundo lugar, para la evaluación del dominio, se emplearán exámenes correspondientes a los niveles de competencia siguiendo el modelo de los DELE del Instituto Cervantes. En tercer lugar, para la evaluación continua, se propondrán diariamente tareas de diferente grado de dificultad para ir graduando el nivel en cada momento y, así, ir desarrollando las diferentes áreas de su competencia (gramática, léxico, fluidez, expresividad, entonación). Esas tareas podrán evaluarse mediante una valoración cualitativa o mediante rúbricas de evaluación, para que cada estudiante conozca sus puntos fuertes y los aspectos en los que debe mejorar.

En cuarto lugar, en cuanto a la evaluación en un momento concreto, se realizarán pruebas puntuales en diferentes momentos del proceso:

- una evaluación inicial, mediante un test de nivel para conocer el punto de partida de cada estudiante y así poder ubicarle en el subgrupo más adecuado (por nivel y no por edad),
- evaluaciones parciales al final de cada trimestre lectivo para poder informar a la persona tutora y al equipo educativo de los avances y, en su caso, para poder subir de grupo al aprendiz si ha mejorado sustancialmente su competencia,
- evaluación a final de curso para determinar su nivel y elaborar un informe donde se describan sus destrezas, con el objetivo de orientarle para el nuevo curso (la conveniencia de continuar con las clases de ELE y en qué nivel) pero también en caso de que vaya a cambiar de centro o finalice sus estudios para que tenga un documento donde se exprese su conocimiento de la lengua española.

Por último, la evaluación sumativa se realizará numérica y cualitativamente (mediante un informe detallado) al final de curso o cuando el alumnado cese de asistir a estas clases, mientras que la evaluación formativa será constante a lo largo de todo el proceso (tareas escritas, presentaciones orales, monólogos y diálogos reales o como juegos de rol, resolución de problemas, ejercicios de gramática y léxico, uso del diccionario, práctica de entonación y ortología, por citar algunos). Como parte de esta evaluación formativa, se atenderán, adicionalmente, a los factores que más pueden tener una incidencia positiva en el logro de los objetivos: la motivación del alumnado (su interés por las clases y por aprender español, su implicación con las tareas propuestas) y la creatividad en la

realización de tareas y propuestas didácticas, siempre enlazando con las áreas de interés y expectativas de cada estudiante.

7.6.2.7. Análisis de resultados

Los resultados de aprendizaje del alumnado se recogerán en un informe individualizado que se le entregará al final de cada curso. Asimismo, el departamento de castellano guardará copia de ese informe para asesorar al alumnado al curso siguiente, así como para realizar su seguimiento en cursos próximos e informar al equipo educativo y a los tutores correspondientes.

De igual modo, se analizará cómo se ha llevado a cabo la aplicación de este proyecto para validar su idoneidad, para comprobar si se han cumplido los objetivos, así como el grado de satisfacción de sus miembros y del alumnado. Esos resultados se recogerán en una memoria anual con las aportaciones de todos los miembros del proyecto, así como de su coordinadora. El objetivo de esta memoria es, por un lado, recoger la práctica docente y, por otro, servir de diagnóstico para conocer los aspectos que se podrían mejorar y cómo hacerlo, a partir de las sugerencias de cada participante.

7.6.2.8. Impacto y propuestas de mejora

En el proceso de evaluación también se habrá que tener en cuenta la evaluación del propio proyecto y de la del profesorado, tanto la impartición de los contenidos, como la consecución de los objetivos descritos, así como la adecuación de la metodología propuesta. El propósito último de toda evaluación no es sancionar sino, por el contrario, servir para la mejora del proceso y, con ello, de los resultados en el futuro, de ahí que sea necesario contar con las aportaciones de todos los implicados.

No solo se realizará la autoevaluación del profesorado, sino que se pedirá retroalimentación al alumnado, por un lado, y a los departamentos o al profesorado con el que se colaborará, por otro. Uno de los objetivos del proyecto es generar un impacto positivo en el resto de áreas, pues la finalidad de esta formación para el alumnado no es solo mejorar su competencia comunicativa en lengua castellana, sino que también le sirva

como instrumento de acceso al currículo de secundaria y pueda incorporarse de un modo más efectivo a todas las materias y obtener satisfactoriamente el grado académico en el que esté matriculado.

7.6.3. Instituto Aldini Valeriani (Bologna, Italia)

7.6.3.1. Situación del entorno

La sede del Instituto se encuentra en la primera periferia norte de Bologna, en el barrio Navile, compuesto por tres zonas (Lame, Corticella, Bolognina). El instituto ocupa un área muy extensa de 40.000 metros cuadrados entre las calles Bassanelli y Corticella. Esta zona es denominada Bolognina y se encuentra justo detrás de la estación de trenes. A parte de la estación, el área está delimitada por la autopista al norte, al este por la feria de la ciudad y al oeste por un antiguo mercado de fruta y verdura. Se trata de una zona particularmente obrera muy famosa por la batalla de la Bolognina combatida el 15 de noviembre de 1944 entre los partisanos de la séptima GAP y las fuerzas fascistas y alemanas de ocupación. El barrio nació después de un Plano de Ordenación Urbana de la ciudad en 1889 y se considera como un barrio obrero y manufacturero, ya que, durante todo el siglo XX, los sectores que más se han desarrollado en esta zona eran de mecánica y construcción de material para ferrocarriles (talleres Minganti, Civolani y Casaralta). A partir de los años 90, la actividad industrial ha sido progresivamente sustituida por el sector terciario, hecho que ha sido posible gracias a la cercanía de la Feria de Bologna.

El barrio acoge una alta concentración de residentes de nacionalidad extranjera: esta peculiar situación demográfica es una de las causas del gran número de estudiantes con bagaje migratorio, de hecho, del alumnado matriculado en el año escolar 2022/2023 (2500 personas), el 30% no tiene la ciudadanía italiana.

A nivel de organización, el Instituto en 2009 adoptó un protocolo de acogida (elaborado por una red de Institutos gracias al apoyo y a la voluntad del USP¹⁷⁴ de Bologna y aprobado por todos los Institutos de secundaria de Emilia Romagna por el USR¹⁷⁵). Esta

¹⁷⁴ Ufficio Scolastico Provinciale.

¹⁷⁵ Ufficio Scolastico Regionale.

herramienta es muy eficaz para considerar una serie de etapas esenciales para facilitar la integración escolar del alumnado recién llegado y del alumnado con bagaje migratorio. En particular, una serie de recursos (entre otros: suspender la evaluación del alumnado en algunas asignaturas, activar cursos de italiano lengua segunda, mantener relaciones constantes con las familias del alumnado) que ha permitido al alumnado un año escolar más llevadero.

7.6.3.2. El Instituto

El instituto Aldini Valeriani está formado por 3 institutos diferentes: ESO y Bachillerato Aldini Valeriani, F.P. de grado Medio y Superior Aldini Valeriani e Instituto Técnico nocturno Aldini Valeriani. El edificio escolar está repartido en una vasta superficie de 40.000 metros cuadrados.

Las plantas son cuatro y se dividen en:

- planta baja: la mayor parte está dedicada a los talleres y a los talleres mecánicos (mecánica, electrotécnica, construcción, talleres gráficos), pero también hay una biblioteca, un bar, un consultorio, una sala de música, un teatro y cuatro gimnasios,
- primera planta: dedicada sobre todo a las aulas didácticas para los institutos profesionales, alberga también diferentes oficinas administrativas, las secretarías, la oficina del director y dos salas para docentes,
- segunda planta: dedicada sobre todo a las aulas del Instituto técnico Aldini-Valeriani, pero también a los talleres de física, ciencias, informática, electrónica. Existen también diferentes aulas con ordenadores que sirven a los talleres. En esta planta también hay aulas para el profesorado, despachos, oficinas y el despacho del vicedirector,
- tercera planta: dedicada totalmente a la especialización de química (aulas, talleres, aulas con ordenadores).

En muchas aulas y en todos los talleres hay ordenadores, proyectores y pizarras interactivas como apoyo a la enseñanza. La conexión a Internet está presente en todo el edificio.

7.6.4. Proyecto de Italiano L2¹⁷⁶

Progetto per l'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con cittadinanza non italiana, in riferimento C.C.N.L. comparto scuola 2006-2009 ex art.9 -misure incentivanti per aree a rischio educativo, con forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica

Terzo tempo

7.6.4.1. Finalità e motivazione delle attività

L'afflusso di studenti non italofoeni che contraddistingue in particolare gli istituti tecnici e professionali aumenta ogni anno mettendo il personale docente di fronte a una riflessione critica dei propri interventi. Il corpo docente stesso ha bisogno di suggerimenti e strumenti per adeguare la propria didattica rendendola il più possibile efficace alla nuova utenza.

Gli/le apprendenti non italofoeni costituiscono un gruppo a rischio di fallimento scolastico e, di conseguenza, con possibile dispersione e abbandono scolastico.

Altro fenomeno di notevole rilevanza in questo tipo di istituti è l'elevato numero di apprendenti con segnalazione DSA¹⁷⁷ e BES¹⁷⁸. Oltre all'incremento del lavoro puramente burocratico, la didattica in classe ha dovuto tenere conto anche di questa situazione che richiede interventi personalizzati.

Il progetto mira a fornire, quindi, non solo strumenti per l'apprendimento che possano valorizzare ed ampliare le competenze degli allievi non italofoeni, ma intende tenere conto delle esigenze peculiari di tutti/e gli/le apprendenti.

Inoltre, si vorrebbe sostenere quel personale docente che, animato da volontà ed entusiasmo, voglia migliorare le proprie competenze in campo interculturale e più in generale nel campo dell'accoglienza degli/delle apprendenti con background migratorio.

¹⁷⁶ He decidido reportar el Proyecto en italiano porque me parece más oportuno y auténtico guardar el idioma original.

¹⁷⁷ Disturbi Specifici dell'Apprendimento (sigla italiana).

¹⁷⁸ Bisogni Educativi Speciali (sigla italiana).

Gli interventi cercheranno di partire dalle competenze già possedute dagli/dalle apprendenti per arricchire il loro bagaglio culturale e linguistico.

7.6.4.2. Articolazione degli interventi e descrizione dei destinatari

Si vorrebbe mettere in atto un piano articolato finalizzato all'abbattimento della dispersione scolastica tra gli/le apprendenti stranieri/e con limitata o nulla scolarizzazione in Italia.

Si pensa prima di tutto di attuare qualche laboratorio di L2 su tre livelli: uno per i principianti assoluti (NAI, A0, A1), un secondo per quegli/quelle apprendenti che devono superare la fase dell'interlingua e raggiungere una conoscenza più corretta della lingua italiana (gruppo intermedio), un terzo per la lingua per lo studio.

Dopo i due turni di test, si è dato vita a tre corsi organizzati in modo da fornire o consolidare la conoscenza della lingua italiana contestualmente ad un'introduzione ai linguaggi disciplinari delle materie di base.

Si pensa di coinvolgere i/le docenti curriculari di discipline specifiche che si rendano disponibili per aiutare gli/le apprendenti non italofoeni/e. Si pensa di organizzare due o tre incontri finalizzati a illustrare le modalità di semplificazione e/o di facilitazione dei manuali, di illustrare le tecniche e le strategie per insegnare a apprendenti non italofoeni/e. Tali incontri saranno dedicati soprattutto a chi desse la disponibilità a un'attività di sportello per le discipline di competenza da attuarsi in compresenza con l'esperta di alfabetizzazione.

7.6.4.3. Integrazione del progetto con altri presenti nell'istituto

Esiste all'interno della scuola un team di lavoro che realizza interventi per il benessere scolastico, contro la dispersione e per favorire l'integrazione. In generale si sono realizzate attività quali: laboratori di L2 articolati per 1° e 2° livello, attività di mediazione interculturale attiva, attività di formazione rivolte al personale docente, attività di sensibilizzazione rivolta alle famiglie, laboratori mattutini e pomeridiani pratici per studenti BES e DSA e sportelli psicologici per apprendenti.

7.6.4.4. Altri progetti

Il progetto è articolato in due ambiti di azione: uno all'interno dell'orario scolastico (tipologia B) e uno in orario pomeridiano (tipologia A).

In orario curricolare, saranno rafforzati gli interventi relativi alla didattica fra pari e al potenziamento dei laboratori di italiano lingua per lo studio che, attraverso gli interventi su piccoli gruppi selezionati, riescono a rispondere in maniera adeguata alle esigenze formative degli alunni.

In orario pomeridiano, invece, si vorrebbero mettere a disposizione degli spazi che consentano, con il sostegno di un adulto, di fornire una didattica individualizzata indispensabile per alunni con competenze così diversificate. Per questo, ci si servirà sia di strumenti tradizionali (lettura e semplificazione del libro di testo, svolgimento dei compiti assegnati) sia di attività laboratoriali.

Obiettivi:

- migliorare le abilità linguistiche degli/delle apprendenti,
- accogliere le differenze,
- personalizzare gli interventi didattici,
- imparare ad effettuare una ricerca utilizzando fonti diverse: Internet, fonti orali, libri,
- effettuare in piccoli gruppi alcune esperienze di laboratorio,
- acquisire competenze di cittadinanza,
- acquisire competenze digitali,
- imparare a imparare,
- relazionarsi con gli/le altri/e apprendenti

Finalità:

- trasformare la varietà culturale in un patrimonio,
- migliorare la conoscenza reciproca,
- favorire una maggiore integrazione,
- coinvolgere a pieno gli alunni nelle attività scolastiche,
- valorizzare le differenze e le competenze di tutti gli studenti
-

Metodologia:

- didattica partecipata per valorizzare stili di apprendimento individuali,
- *coworking*,
- *peer to peer*, lavori a piccoli gruppi per valorizzare le diverse competenze

7.6.4.5. Risultati attesi:

- miglioramento dell'inserimento degli alunni stranieri,
- creazione di un ambiente scolastico rivolto alle diverse esigenze e caratteristiche degli/delle apprendenti,
- diminuzione del numero di apprendenti che lasciano gli studi,
- valorizzazione delle competenze che già hanno gli/le apprendenti con background migratorio,
- incremento della collaborazione tra scuola e famiglia

Modalità di valutazione

La valutazione finale avverrà secondo modalità differenti in relazione alla tipologia di intervento. Le docenti che conducono i laboratori linguistici verificheranno i risultati raggiunti con il corpo docente delle classi dove l'apprendente è inserito/a. Anche l'osservazione mirata del clima d'apprendimento e delle impressioni manifestate dagli allievi costituirà momento di valutazione.

7.7. El cuestionario

7.7.1. Introducción

Para presentar la recogida de datos del cuestionario, después de haber presentado las diferentes fases de su elaboración y sus diferentes secciones, creo que es útil, para mayor claridad, dividir las sesiones subrayando los elementos más relevantes. Además, creo que comparar los dos países poco a poco en cada sesión es una herramienta indispensable para entender las similitudes y las diferencias entre dos sistemas escolares, dos modalidades para enfrentarse a las clases multiculturales que a veces tienen unas diferencias o unas similitudes.

7.7.2. Los encuestados

El cuestionario está compuesto de 7 partes (datos personales, la educación intercultural las familias, el alumnado, la gestión de las clases multiculturales, las metodologías, la formación, el profesorado de lenguas), es anónimo y tiene un tiempo de realización de unos 20 minutos. En la primera sección del cuestionario se pedían algunos datos personales, tratados de manera completamente confidencial, reservándose siempre el usuario los derechos de acceso, rectificación, oposición y supresión, según la vigente Ley de Protección de datos personales. Entre estos datos aparecen: el género (no obligatorio), la edad, el lugar de nacimiento, la nacionalidad y otros datos relacionados con la profesión docente (tipo de asignatura, tipo de puesto de trabajo).

En Italia, las respuestas fueron 46 (42 profesorado de sexo femenino y 4 masculino), en España 36 (24 mujeres, 2 fluidos, 10 hombres). Mi objetivo original era obtener 100 cuestionares totales o conseguir, al menos, el mismo numero de cuestionarios en cada país. Sin embargo, después de haber solicitado varias veces la compilación del cuestionario mismo y desde la aplicación de un pensamiento reflexivo, queda claro que no podía seguir esperando. Entonces he tenido que analizar y reflexionar sobre un número de cuestionarios que, de toda forma, me parece científicamente interesante. Hay que agregar y subrayar, además, que el proceso de recogida de datos ha sido largo y bastante complejo porque el profesorado no quería implicarse o le parecía largo el proceso de compilación del

cuestionario mismo.

En lo que concierne la edad en Italia: los encuestados se dividen en una franja 20-30 (7%), 31-40 (33%), 41-50 (3%), más de 50 (28, 3%). En cambio, en España los datos fotografían un cuerpo docente más mayor: la franja 20-30 (8%), 31-40 (25%), 41-50 (17%), más de 50 (50%).

En el caso de Italia, todos los encuestados son de nacionalidad italiana (a parte una persona) y los lugares de nacimiento se dividen en: norte Italia (48%), centro Italia (9%), sur Italia (37%), China (2%) y Suiza (4%). En España, todos los encuestados son de nacionalidad española (a parte una persona) y con más precisión de: Valencia y su provincia (67%), de Barcelona (4%) o con el 2% de Madrid, de Málaga, León, Alicante, Vizcaya, Córdoba (Argentina), Cuenca y Castellón.

Las asignaturas impartidas (en Italia) son italiano para extranjeros (26%), italiano para el alumnado italiano (17%), español (15%), inglés (9%), profesor de apoyo (6%), con el 4% derecho, dibujo, francés, mecánica y con el 2% química, biología, informática, matemáticas y física. En España domina la lengua castellana (47%), el resto con 8% (valenciano, inglés, historia, ELE), con el 6% (educación física, dibujo) y con el 3% (latín, francés, biología).

En general, los encuestados italianos son profesores con plaza fija (61%) o interinos (35%). Pocas son las otras situaciones presentadas: en formación (4%). En España la mayoría son funcionarios (50%), el resto en prácticas, interinos, y formación.

7.7.3. El cuestionario: la segunda parte

La segunda parte del cuestionario entraba de lleno en la cuestión y perseguía comenzar a presentar los debates alrededor de estos temas.

La primera pregunta de esta sesión presentaba el tema del doctorado (la formación intercultural del profesorado y las dinámicas en las clases multiculturales) subrayando que se trata de un tema muy debatido. Según la experiencia del profesorado, se preguntaba si este problema tiene un relieve a nivel local (el centro del profesorado), a nivel nacional (en el país del profesorado) o si, en cambio, no se considera un tema importante. En este caso creo que la mejor manera para representar estas diferencias es una tabla.

Posibles respuestas	A nivel local		A nivel nacional		No es importante	
Países	It	Es	It	Es	It	Es
La integración del alumnado con bagaje migratorio	65%	67%	78%	58%	4%	11%
La valoración de la lengua del país de procedencia	48%	58%	52%	47%	20%	22%
La valoración de la cultura del país de procedencia	63%	67%	61%	39%	11%	22%
La enseñanza de la lengua del país de acogida	74%	58%	81%	67%	7%	17%
La enseñanza de la cultura del país de acogida	70%	58%	85%	56%	2%	22%
Las dinámicas en las clases multiculturales	80%	67%	59%	33%	7%	20%
Las intervenciones de apoyo lingüístico para el alumnado con bagaje migratorio	85%	69%	61%	58%	---	14%
Otras actividades para la integración del alumnado con bagaje migratorio	67%	56%	50%	39%	89%	28%

Tabla 6: Importancia de algunos temas a nivel local y nacional (pregunta 1).

Con la segunda pregunta se pedía que el profesorado indicara con un número de 0 a 5 (0 nada, 5 muchísimo), en qué medida estos elementos se consideran en la didáctica curricular en las clases multiculturales.

Valores (de 0 a 5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
La cultura del país de origen	20%	22%	26%	17%	24%	28%	17%	19%	9%	8%	7%	6%
La lengua del país de origen	20%	6%	37%	39%	15%	31%	20%	11%	4%	8%	4%	6%
La cultura del país de acogida	9%	3%	7%	8%	17%	17%	20%	17%	30%	19%	22%	36%
La lengua del país de acogida	---	3%	4%	3%	20%	11%	22%	22%	15%	22%	46%	42%
La historia personal del alumnado	9%	6%	15%	8%	22%	15%	37%	36%	13%	11%	9%	22%

Tabla 7: Grado de consideración de algunos elementos en las clases multiculturales (pregunta 2).

La tercera quería relevar la presencia o la ausencia de determinadas figuras didácticas en los centros analizados.

Posibles respuestas	Sí		No		No sé	
Países	It	Es	It	Es	It	Es
Un mediador lingüístico	35%	14%	39%	81%	26%	6%
Un responsable intercultural	67%	8%	17%	81%	15%	11%
Un responsable TEA	78%	19%	15%	56%	7%	25%
Un experto de Italiano para extranjeros o de ELE	85%	31%	7%	47%	9%	22%
Un Proyecto de apoyo lingüístico para el alumnado recién llegado	78%	69%	8,7%	28%	13%	6%
Un Proyecto de apoyo lingüístico para las asignaturas del curso	52%	53%	33%	33%	15%	14%
Un proyecto de mediación lingüística y/o cultural	15%	25%	39%	50%	24%	25%
Un protocolo de acogida	63%	61%	13%	25%	24%	14%
Un curso de formación ELE	57%	19%	33%	56%	11%	25%
Un curso de formación de intercultural	17%	6%	57%	75%	26%	19%
Un curso de gestión de clases multiculturales	13%	6%	67%	81%	20%	14%

Tabla 8: Figuras didácticas en los centros.

La cuarta pregunta es abierta y pretendía descubrir, más concretamente, si en los institutos del profesorado entrevistado existen Proyectos de segunda lengua (italiano) o de ELE, a quién van dirigidos y cómo están estructurados. Con esta pregunta, tanto en Italia como en España, el profesorado añade unas frases explicativas para responder de manera eficaz y exhaustiva.

Todo el profesorado italiano contesta que los talleres de italiano están dirigidos al alumnado NAI y al alumnado con bagaje migratorio o al alumnado extranjero. De hecho, con esta pregunta la mayoría de los encuestados quiere marcar la diferencia entre estas situaciones. El panorama de las respuestas es muy variado, aunque en general la respuesta más frecuente es que se trata de una hora semanal para el alumnado recién llegado. Otros encuestados afirman que durante unas horas semanales (generalmente dos) un pequeño grupo de estudiantes sale del aula y trabaja solo con el docente experto de lengua segunda (que puede ser un docente del instituto o no), en otros casos el responsable de los talleres

de intercultura y de italiano segunda lengua se ocupa de recoger los casos del alumnado con dificultades lingüísticas (independientemente de los años vividos en Italia) y luego coordina (trabajando con los tutores de cada clase) las actividades del profesorado con el profesorado del instituto competente o externo al instituto (generalmente forma parte de una asociación o de una organización). Algunos encuestados diferencian entre cursos de alfabetización, primer nivel y refuerzo, otros explican que los cursos se pueden impartir tanto por la mañana durante las clases curriculares como por la tarde.

Los encuestados españoles (si conocen la situación en su instituto y en el 8,5% de los casos la desconocen) muestran un abanico de situaciones muy variadas. En algunos casos, los cursos no existen (porque el alumnado ya está integrado en el aula o porque nunca estos talleres han existido) o se dirigen al alumnado recién llegado (de nueva incorporación en el sistema educativo español) o al alumnado que lleva dos o más años viviendo en España pero que sigue necesitando apoyo en la lengua del país de acogida. Los niveles facilitados generalmente son dos: A1 y B1. Normalmente se trata de dos horas semanales impartidas en horarios curriculares por docentes que no tienen especialidad ELE. El profesorado subraya la difícil organización de estos cursos o que sería importante revisar los criterios de participación en ellos y el número de horas dedicadas a este tipo de actividades.

Un encuestado puntualiza (porque se trata de una comunidad bilingüe) que estos cursos se facilitan a todo el alumnado que acaba de incorporarse al centro sin conocimiento de ninguna de las lenguas oficiales. Si el alumnado no conoce ninguna lengua, se le proporciona un curso de ambas lenguas o si solo desconoce un idioma, se le proporciona un curso solo de este idioma (o sea, de castellano o de valenciano). El alumnado que desconoce el valenciano (generalmente todo el alumnado recién llegado) se divide en cuatro grupos: desconocimiento de valenciano y de castellano, escaso conocimiento del castellano y desconocimiento total del valenciano, alumnado de lengua castellana con escasos conocimientos de valenciano o alumnado recién llegado con conocimientos del castellano pero no del valenciano, alumnado con bagaje migratorio que ya conoce el sistema educativo desde hace unos años y que conoce los dos idiomas pero sin dominarlos. Otra posibilidad de facilitación de cursos son proyectos que pretenden dar a conocer, aunque de forma superficial, el léxico más útil para una interacción en contextos comunes. Existen también clases de refuerzo para los recién llegados que imparten docentes del

departamento de lenguas (castellano y valenciano) o cursos para el alumnado interesado por las tardes, de unas 30 horas al año.

Un primer dato que aparece diferenciar Italia y España en la tabla 6 es el porcentaje más alto de valoración de Italia con respecto a la lengua y la cultura del país de procedencia tanto a nivel local como nacional. Eso es evidente también en el hecho que se da menos importancia a la enseñanza de la cultura y de la lengua del país de acogida.

La tabla 7 subraya como en España uno de los temas que se considera más en la didáctica curricular (no solo por el porcentaje sino también por el grado en la escala de evaluación) es la historia del alumnado con bagaje migratorio mientras que en Italia los temas son: la cultura del país de origen y la cultura del país de acogida.

La tabla 8 evidencia algunas figuras ejes y claves en los centros que, sin embargo, no existen. En Italia la figura que parece ausente (o poco presente) es la del mediador lingüístico. En España, sin embargo, hay muchos roles que parecen faltar en la estructura escolar: el mediador lingüístico, el responsable intercultural, un responsable TEA (con TEA se entienden los Trastornos Específicos del Aprendizaje), un experto de ELE. Seguramente en Italia, la presencia de una oposición específica sobre el tema (aunque muy contestada y al centro de largos debates y polémicas) ha evidenciado la importancia de esta situación. De hecho, parecen, en los dos países, muy presentes tanto un proyecto de apoyo lingüístico para el alumnado recién llegado como un proyecto de apoyo lingüístico para las asignaturas del curso y un protocolo de acogida. Estos elementos nos llaman la atención y nos hacen reflexionar sobre la importancia y el interés hacia este tema ya que la organización y el diseño de proyectos parecen ejes centrales. Sin embargo, todo lo que concierne la formación en los dos países, resulta un sector totalmente (o por lo menos parcialmente) poco cuidado y abarcado.

7.7.4. Las familias

Después de una primera parte general sobre el tema, el cuestionario intentaba investigar uno de los elementos más importantes en el complejo panorama del alumnado con bagaje migratorio: las familias (esta sesión está dividida en 5 partes). En Italia 35 docentes piensan que las relaciones son más complicadas que con las familias italianas, 9 creen que son iguales que las familias italianas, 1 docente cree que son más fáciles que con las

familias italianas. Además, 2 encuestados subrayan que no tienen ninguna relación con las familias de alumnado con bagaje migratorio, 1 persona afirma que depende de las situaciones, 1 docente afirma que no son para nada conflictivas pero que resultan difíciles por incomprensiones lingüísticas y por el uso de las herramientas informáticas. 20 encuestados creen que las relaciones con las familias son más difíciles que las relaciones con las familias españolas, 11 que son iguales, en tres casos el enfoque está relacionado con la lengua y la cultura (depende del dominio de la lengua). Un encuestado afirma que las familias con bagaje migratorio respetan más al docente que las familias españolas. La lengua viene definida, en un caso, como una «barrera». En un caso un encuestado explica que al principio las familias están más preocupadas por el tema de la integración pero que, después de un primer momento, las relaciones resultan ser las mismas. Dos docentes subrayan que todo depende del tipo de familia y que, por ejemplo, con las familias chinas la comunicación siempre resulta más difícil, otro afirma que es imposible establecer una diferencia.

La segunda pregunta, partiendo del análisis de algunos estudios que afirman que las familias del alumnado con bagaje migratorio están menos involucradas respecto a las familias italianas o españolas. El cuestionario quería investigar si el profesorado estaba de acuerdo o no con esta afirmación. En Italia el 15% de los encuestados estaba totalmente en desacuerdo, el 15% en desacuerdo, el 28% ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 30% de acuerdo, el 13% que no se puede hacer una generalización y que es imposible establecerlo porque depende del interés y de la voluntad de cada familia. En España, el profesorado se encuentra totalmente en desacuerdo (8%), en desacuerdo (31%), ni de acuerdo ni en desacuerdo (22%), de acuerdo (28%), totalmente de acuerdo (6%), depende del idioma o de la cultura (8%). Entre los encuestados, una persona afirma que mucho depende también del conocimiento del idioma y de las herramientas informáticas que tienen los padres.

La pregunta siguiente quería investigar las razones de la posible escasa integración (eran posibles varias respuestas).

Países	It	Es
Dificultades lingüísticas y comunicativas	98%	86%
Dificultades socioeconómicas	67%	67%
Diferentes actitudes culturales	57%	55%
Dificultades relacionales	41%	25%
Escasa implicación del centro	39%	8%
Problemas organizativos de tiempo	33%	19%
Desinterés en la instrucción de los hijos por parte de las familias	15%	19%
Desconfianza hacia la escuela por parte de las familias	11%	8%
No han tenido dificultades	2%	3%
Dificultades emocionales para asumir el cambio	-----	3%
Estas respuestas son el resultado de intuiciones y no son objetivas	----	3%

Tabla 9: Razones de la posible escasa integración de las familias con bagaje migratorio.

La cuarta pregunta investigaba las modalidades de comunicación entre el alumnado y las familias con bagaje migratorio. En Italia estas ocurren a través del alumnado (35 encuestados), una plataforma (33), la libreta del alumnado (15), una comunicación de papel (11), los chats de clase (9). En España las formas de comunicación parecen más variadas: la plataforma Itaca (19), la plataforma Aules (2), la plataforma Inika (1), la plataforma iEduca (1), una comunicación escrita del centro, de papel (10), los chats de clase (4), la libreta del alumnado (12), telefónicamente (4), reuniones con los padres con traductor o mediador lingüístico (1).

La última pregunta se enfocaba en la participación de las familias con bagaje migratorio en la vida escolar y, en particular, en ciertos acontecimientos.

Medidas (0-5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Reuniones organizadas periódicas	20%	8%	30%	28%	28%	31%	15%	19%	9%	14%	2%	3%
Entrevistas privadas con el profesorado	9%	6%	24%	14%	33%	25%	22%	44%	4%	8%	11%	8%
Acontecimientos puntuales del Instituto (ej. Puertas Abiertas del Instituto)	30%	6%	30%	33%	24%	22%	13%	31%	4%	6%	----	8%
Acontecimientos de inicio/final de curso del Instituto	28%	3%	37%	31%	17%	11%	13%	36%	2%	17%	2%	8%

Tabla 10: Participación de las familias con bagaje migratorio a la vida escolar.

La tabla 9 evidencia algunas hipótesis de escasa integración de las familias: en Italia, a parte las dificultades lingüísticas y comunicativas que resultan ser la primera razón, es fuerte también la poca implicación del centro (39%) y las dificultades relacionales (41%). En España, en cambio, las familias parecen más involucradas porque participan mayormente a la vida del instituto. Otro elemento interesante es que los porcentajes de familias con bagaje migratorio sin dificultades son escasas. Las plataformas son el medio más utilizado tanto Italia como en España para comunicar entre el centro y las familias. En España, mucho más que en Italia, las familias con bagaje migratorio, según los resultados, parecen más presentes a la vida del centro (tanto en las reuniones con el profesorado como en acontecimientos puntuales del instituto (ej. Jornadas de puertas abiertas, fiesta de final de curso)).

Grados de acuerdo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Está más atento durante las clases	--	3%	17%	22%	72%	67%	11%	6%	---	3%
Participa menos en clase	7%	---	20%	28%	61%	33%	11%	28%	2%	11%
Tiene problemas de asistencia	4%	8%	15%	33%	37%	47%	35%	11%	9%	3%
Se implica más	2%	8%	9%	39%	74%	44%	15%	11%	---	----

Tiene más dificultades de aprendizaje	4%	3%	2%	14%	22%	33%	72%	28%	2%	22%
Es víctima más a menudo de episodios de racismo/acoso escolar	7%	3%	22%	19%	37%	42%	35%	28%	4%	8%
Está más aislado	2%	-----	22%	22%	30%	39%	43%	31%	7%	8%
Está bien integrado en un ambiente de inclusión e integración	4%	6%	15%	19%	59%	39%	15%	36%	9%	----

Tabla 11: Grado de acuerdo con algunas afirmaciones sobre el alumnado con bagaje migratorio.

7.7.5. El alumnado

La siguiente sesión estaba compuesta por 3 preguntas relacionadas con el alumnado con bagaje migratorio. Con la primera pregunta (tabla 11), los encuestados expresaban su grado de acuerdo con algunas afirmaciones procedentes de unas investigaciones. En la segunda pregunta, partiendo de la idea que la presencia de alumnado con bagaje migratorio podía influir en el desarrollo de las competencias relacionales del alumnado con la clase, el profesorado intentaba proponer unas posibles motivaciones. Entre estas (tabla 12) en Italia se evidencia, con el 70%, que la presencia de alumnado con bagaje migratorio estimula la adquisición de actitudes de mediación y de inclusión hacia los demás y en España (con el 61%) que ayuda a abrir la mente.

Países	It	Es
No influye en la clase	7%	11%
Determina la división de la clase en grupos	13%	31%
Crea problemas de disciplina por las dificultades de comprensión entre el alumnado	13%	3%
Estimula la adquisición de actitudes de mediación y de inclusión hacia los demás	70%	56%
Estimula la empatía	54%	58%
Ayuda a abrir la mente	61%	61%
Enriquece las dinámicas comunicativas	72%	39%
Estimula la curiosidad	54%	50%
Seguramente influencia la clase pero todo es variable y muy subjetivo (depende de los comportamientos y de la educación del alumnado)	4%	---

En el alumnado más joven, al principio hay problemas de disciplina; luego hay dinámicas positivas	2%	---
Es imposible definirlo	2%	---
Crea una identidad de grupo positiva y conflictiva que hay que mediar siempre	2%	----

Tabla 12: Relaciones del alumnado con bagaje migratorio con el grupo clase.

En la última pregunta de esta sesión, se afirmaba que «muchas investigaciones han demostrado que existen diferentes factores que pueden influir en las dificultades de inclusión o de aprendizaje del alumnado con bagaje migratorio». Se pedía al profesorado que indicara con un número de 0 a 5 (0 nada, 5 muchísimo) en qué medida unos elementos indicados pueden causar dificultades de integración y/o aprendizaje (es posible más de una respuesta).

Medidas (0-5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Poca/escasa motivación para el aprendizaje	9%	3%	7%	6%	26%	11%	30%	25%	17%	22%	11%	36%
Adaptación al contexto social/organizativo	9%	--	2%	6%	30%	11%	35%	25%	24%	39%	2%	22%
Poca/escasa integración en la clase	4%	---	11%	8%	20%	19%	28%	19%	28%	28%	9%	25%
Adaptación a una enseñanza diferente	2%	---	7%	8%	20%	6%	35%	31%	26%	28%	13%	17%
Adaptación al contexto cultural del país	2%	---	7%	11%	17%	17%	33%	19%	30%	33%	11%	25%
Aspectos psicológicos/emotivos (como la lejanía del país de origen)	---	3%	13%	8%	11%	14%	24%	19%	30%	33%	22%	25%
Pérdida de la lengua nativa	9%	3%	7%	11%	24%	17%	24%	47%	17%	22%	22%	3%
Pérdida de la cultura nativa	7%	---	7%	11%	28%	22%	26%	44%	24%	22%	11%	3%
Dificultades lingüísticas persistentes	---	---	11%	8%	11%	14%	22%	19%	28%	33%	30%	25%

Poca/escasa preparación didáctica del profesorado	2%	3%	13%	11%	13%	17%	11%	22%	24%	19%	39%	31%
Poca/escasa capacidad de inclusión por parte del profesorado	7%	3%	7%	17%	11%	14%	11%	14%	30%	22%	37%	31%
Dinámicas familiares	---	---	9%	8%	13%	19%	30%	17%	35%	39%	13%	19%

Tabla 13: Posibles causas de dificultades de integración y/o aprendizaje.

Con respecto a los pensamientos sobre el alumnado con bagaje migratorio, las opiniones en la franja central de la escala son las que han obtenido resultados más relevantes. Probablemente, hacia las opiniones propuestas aparecen demasiado directas o tajantes. Los únicos elementos que resultan claros y que cabe subrayar son: en España «el alumnado está bien integrado» (36% de acuerdo), en Italia «el alumnado tiene más dificultades de aprendizaje» (72% de acuerdo) y «tiene problemas de asistencia» (35% de acuerdo). Entre los datos más relevantes se subraya que en Italia un 20% de los encuestados está en desacuerdo con el hecho que el alumnado con bagaje migratorio participe menos a las clases curriculares pero el 35% afirma que el mismo alumnado es víctima más a menudo de episodios de racismo y el 43% que es más aislado. En España el 36% del profesorado piensa que el alumnado está bien integrado y el 39% afirma que está en desacuerdo con la idea que se implique más.

La presencia de alumnado con bagaje migratorio en general parece un elemento muy positivo, como indica la tabla 12, donde todas las afirmaciones que apoyan la presencia del alumnado han obtenido unos porcentajes mucho más altos («estimula la adquisición de actitudes de mediación y de inclusión hacia los demás» con el 70% en Italia y el 56% en España, «ayuda a abrir la mente» con el 61% en los dos países, «estimula la empatía» con el 54% en Italia y el 58% en España, «enriquece las dinámicas comunicativas» 72% en Italia y 39% en España). El 2% del profesorado ha querido agregar unas afirmaciones personales donde predomina, sin embargo, una cierta idea de incertidumbre con frases como «es imposible definirlo» o «todo es variable» o «todo es subjetivo». Entre las posibles causas de la poca integración (como evidencia la tabla 13): en España se consideran la «pérdida de la lengua nativa» (47% con una escala de 3 sobre 5) y «de la cultura nativa» (44% con una escala de 3 sobre 5), en Italia es más evidente el aspecto

psicológico-social («adaptación al contexto cultural del país» 30% con una escala de 4 sobre 5 y «aspectos psicológicos-emotivos como la lejanía del país» 30% con una escala de 4 sobre 5).

7.7.6. La gestión de las clases multiculturales

La primera pregunta quería presentar el panorama al que se enfrenta el profesorado cada día en sus clases. En Italia las nacionalidades cubren principalmente África del norte (Marruecos y Túnez) y del centro-sur (Burkina Faso, Mali, Senegal, Gambia, Costa de Marfil, Liberia, Sierra Leona, Nigeria), Europa del este y Balcanes (Albania, Moldavia, Rumanía, Ucrania, Rusia, Bielorrusia, Kosovo), Asia (Afganistán, China, Pakistán, Bangladesh, India, Filipinas) y América Latina (Perú). Como media existen de 3 a 10 nacionalidades diferentes.

En España provienen sobre todo de América Latina (Colombia, Perú, Bolivia, Venezuela, Argentina, México, Honduras, Cuba), Europa (Italia, Alemania, Grecia, Polonia), Europa del Este (Rumanía, Ucrania, Bielorrusia, Rusia, Macedonia, Eslovenia, Georgia, Bulgaria, Albania, Moldavia), Asia (Armenia, Pakistán, Bangladesh, China, India, Siria, Turquía, Filipinas), África del norte (Marruecos, Argelia, Egipto), África del centro-sur (Nigeria, Guinea, Senegal) y gitanos con nacionalidad española. Las nacionalidades presentes en cada clase normalmente son tres o cuatro.

Luego se preguntaba cuáles son las dificultades mayores en la enseñanza de los contenidos curriculares. Este esquema nos ayuda a comparar las respuestas del profesorado.

Países	It	Es
Contenidos demasiados complejos desde un punto de vista lingüístico para el alumnado	81%	75%
Contenidos demasiados complejos desde un punto de vista cultural para el alumnado	24%	39%
Tabúes relacionados con la cultura de origen	13%	33%
Falta de conocimiento de elementos culturales de origen del alumnado	65%	61%
Desmotivación del profesorado	39%	14%
Mayor cantidad de trabajo por parte del profesorado	44%	36%
Pocas/escasas capacidad de considerar los conocimientos pasados del alumnado	63%	33%

Tabla 14: Dificultades en la enseñanza de contenidos curriculares.

Una parte del profesorado añadió que en España se subraya el punto de vista del alumnado, explicando que parten de niveles de conocimiento muy diferentes y de un sistema de enseñanza completamente distinto. En Italia, se dan respuestas muy tajantes y severas,

como que todo es absolutamente variable porque el profesorado puede estar muy preparado, «tristemente» (palabra utilizada por el encuestado) conservador o inadecuado. Otro encuestado subraya con palabras duras que el profesorado no está formado en absoluto para enfrentarse a clases multiculturales. Para otro encuestado, una de las mayores dificultades es gestionar dinámicas variadas, individualizadas y puntuales en el mismo grupo o, para otro, no existen problemas reales y específicos.

Luego se facilitan unas frases aparecidas en entrevistas realizadas en investigaciones anteriores. La idea es expresar su grado de acuerdo o de desacuerdo

Medidas (0-5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Las clases multiculturales pueden ralentizar la enseñanza	13%	19%	17%	14%	30%	11%	24%	39%	13%	11%	2%	6%
El alumnado con bagaje migratorio debería seguir un programa adaptado	7%	11%	20%	22%	7%	17%	28%	19%	22%	8%	17%	22%
El alumnado con bagaje migratorio tendría que aprender antes el castellano y luego acceder a las aulas	20%	11%	15%	17%	22%	17%	24%	25%	9%	19%	13%	14%
El alumnado con bagaje migratorio tiene que participar a cursos para mantener su lengua y cultura	7%	6%	15%	6%	22%	25%	17%	28%	24%	22%	15%	17%
El trabajo con alumnado con bagaje migratorio se desarrolla sobre todo en una situación de emergencia para proporcionarles herramientas lingüísticas, pero sin un verdadero	20%	8%	15%	11%	22%	22%	24%	28%	9%	17%	13%	17%

seguimiento												
La buena voluntad del profesorado no es suficiente para los contextos multiculturales escolares	4%	---	2%	---	15%	6%	11%	14%	30%	36%	37%	44%

Tabla 15: Grado de acuerdo con afirmaciones de investigaciones anteriores.

Entre estas ideas, se evidencia, sobre todo en la franja central de puntuación 3, que el pensamiento del profesorado italiano y español tiene la misma opinión con respecto a estas tres ideas: «las clases multiculturales pueden ralentizar la enseñanza», «el alumnado con bagaje migratorio tiene que participar a cursos para mantener su lengua y cultura» y que «el trabajo con alumnado con bagaje migratorio se desarrolla sobre todo en una situación de emergencia para proporcionarles herramientas lingüísticas, pero sin un verdadero seguimiento».

Algunas investigaciones han subrayado que el profesorado ha tenido, por lo menos en una ocasión, dificultades con alumnado con bagaje migratorio. La siguiente pregunta quería presentar las opiniones de los entrevistados sobre este tema.

Países	It	Es
Nunca he tenido dificultades	2%	6%
Raramente	33%	28%
A veces	52%	42%
A menudo	11%	25%
Siempre he tenido dificultades	8%	---
Tengo las mismas dificultades que con el alumnado autóctono	----	8%

Tabla 16: Frecuencia de dificultades por parte del profesorado con alumnado con bagaje migratorio.

La tabla 16 evidencia, claramente, que, en los dos países «el profesorado a veces ha tenido dificultades».

A parte de estos datos, algunos encuestados han querido añadir algunas afirmaciones a propósito de esta pregunta. Un docente explica que «siempre existen dificultades porque se trata de clases muy heterogéneas, pero las dificultades se relacionan más con la heterogeneidad de los niveles que con el problema lingüístico o cultural». Otro encuestado italiano declara que «las dificultades nacen cuando para el alumnado con bagaje migratorio no estaban previstas actividades de refuerzo de la lengua italiana ni para la lengua italiana de estudio». En España, un encuestado declara que «los problemas surgen solo cuando el alumnado no domina el castellano o el valenciano».

La tabla 17 muestra algunas dificultades específicas con respecto a estas situaciones. En Italia, en particular, se subrayan: problemas lingüísticos del alumnado, inserción del alumnado con bagaje migratorio durante el curso escolar y poca/escasa formación para las clases multiculturales. En España, en cambio: problemas lingüísticos del alumnado, inserción del alumnado con bagaje migratorio en clases adecuadas para su edad, pero sin las competencias de base necesarias.

Medidas (0-5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Problemas lingüísticos del alumnado	2%	3%	9%	6%	7%	11%	15%	22%	37%	25%	30%	33%
Modelos/valores culturales del alumnado	4%	11%	15%	11%	30%	17%	26%	36%	17%	17%	7%	8%
Poca regularidad del alumnado con bagaje migratorio en la participación de las clases	7%	6%	11%	8%	20%	6%	24%	42%	30%	25%	9%	14%
Inserción del alumnado con bagaje migratorio durante el curso escolar	9%	6%	9%	6%	15%	9%	24%	25%	15%	28%	28%	25%
Inserción del alumnado con bagaje migratorio en clases en las que el alumnado es más joven	20%	31%	11%	22%	17%	14%	33%	14%	11%	14%	9%	8%
Inserción del alumnado con bagaje migratorio en clases adecuadas para su edad, pero sin las competencias de base necesarias	4%	6%	9%	6%	22%	6%	22%	24%	24%	33%	20%	22%
Metodología/didáctica	7%	3%	13%	14%	15%	17%	20%	33%	26%	22%	20%	11%

empleada												
Poca/escasa formación para las clases multiculturales	11%	3%	15%	17%	15%	8%	15%	17%	24%	42%	22%	14
Gestión de diferentes lenguas-culturas en una clase	20%	14%	20%	8%	13%	6%	20%	14%	17%	42%	14%	17
Producción de materiales adecuados para mi asignatura	7%	15%	15%	3%	22%	8%	20%	33%	17%	25%	20%	19

Tabla 17: Algunas dificultades específicas en estas situaciones.

En la gestión de clases multiculturales, según los estudios indicados, el profesorado ha destacado varios aspectos positivos y tenía que indicar con un número de 0 a 5 (0 nada, 5 muchísimo) en qué medida los elementos indicados pueden ser una mayor o menor ventaja en la gestión de clases multiculturales.

Medidas (0-5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Comparación cultural más cercana e inmediata	2%	----	---	----	11%	----	13%	19%	42%	33%	41%	47%
Posibilidad de aprendizaje de nuevas nociones (históricas, geográficas)	2%	-----	2%	3%	4%	6%	15%	11%	47%	33%	39%	47%
Posibilidad de enriquecimiento lingüístico	4%	---	2%	3%	13%	8%	17%	11%	28%	25%	37%	53%
Uso de estrategias de mediación	---	---	4%	----	13%	6%	15%	25%	42%	33%	35%	36%
Desarrollo de dinámicas de grupo	---	-----	----	3%	15%	3%	24%	19%	26%	42%	35%	33%
Estímulo a la curiosidad hacia otras culturas/lenguas	----	----	2%	----	11%	8%	22%	8%	28%	36%	37%	47%

Tabla 18: Aspectos positivos.

Entre los aspectos positivos de la tabla 18, en Italia «comparación cultural más cercana e inmediata» (41% con 5 de puntuación) y en España «posibilidad de enriquecimiento lingüístico» (53% con 5 de puntuación).

Sigue una pregunta abierta: el profesorado tenía que proporcionar su opinión hacia los cursos de ELE. Las respuestas fueron muy distintas: no utilizamos clases de ELE (1), no los conozco, no lo sé, no tengo una opinión al respecto (6), deben ser obligatorios (1), si se dan correctamente, funcionan (1), necesarias y útiles (13), útiles solo durante los tres primeros meses o para el alumnado recién llegado (3), fuente de enriquecimiento cultural y lingüístico, un espacio para que alumnado y profesorado compartan sus experiencias culturales y su lengua, favorecen relaciones entre pares y aprendizaje (6); faltan: formación específica (3), apoyo lingüístico hacia este tipo de alumnado en las clases ordinarias (1), horas y recursos (5), expertos (1), organización (2), eficacia (1), planteamiento (5).

Con el cuestionario en italiano se preguntaba lo mismo: una opinión sobre los talleres y los cursos de italiano segunda lengua. Los adjetivos que aparecen mayormente son «necesarios» (20 encuestados), «útiles» (10), «indispensables» (11), «importantes» (5), «fundamentales» (4) porque «la lengua es el principal recurso de integración». Algunos adjetivos subrayan el aspecto negativo del debate. Sin embargo, al lado de estas afirmaciones, el profesorado añade algunas indicaciones que merecen la pena ser presentadas: «los cursos son fundamentales y útiles solo frente a un número adecuado de horas de formación y si impartidos por profesorado cualificado y preparado» (5 encuestados), «se reducen a algo escaso y poco útil si se ofrecen con una baja frecuencia semanal» (2), «el ministerio debería invertir mucho más dinero en estos cursos» (2), «al profesorado no se le valora de forma adecuada», «son fundamentales para la integración porque muy a menudo estos cursos se organizan solo en situaciones de emergencia y para poner unos parches». El profesorado no tiene «una adecuada formación para gestionar la complejidad de la situación» (2), «habría que facilitar también cursos durante las horas de clase», «han de ser implementados porque son escasos» (3), «imprescindibles, aunque el alumnado tiene que aprender que estos cursos no son una pena o una forma de aislamiento del grupo sino una ayuda concreta para resolver cualquier duda», «tendrían que ser ofrecidos al principio del año», «normalmente a todo el equipo docente no le importan estos temas», «habría que formar a todo el profesorado y trabajar en el aula durante las

horas de clase», «en mi instituto el grupo de profesores que se ocupa del alumnado NAI hace un trabajo importante y de calidad, pero dos horas semanales para cada nivel me parecen insuficientes e inadecuadas para las necesidades del alumnado», «no tengo una idea al respecto» (2 encuestados), «el profesorado de A023 tendría que facilitar estos cursos porque este profesorado tendría que trabajar también en los institutos» (3), «las propuestas no se adaptan a todos los niveles y a las necesidades» (2), «es importante que se añada también a alumnado italiano para que se conviertan en momentos lúdicos», «son útiles, pero el profesorado tendría que utilizar una metodología didáctica más innovadora», «la mala organización de estos cursos y la falta de profesorado formado conlleva consecuencias negativas como improvisación de la profesión, fracaso por parte del alumnado, malestar general» (2).

La última pregunta de esta sesión se abría hacia las propuestas de intervenciones o actividades útiles para favorecer la integración escolar en los institutos.

Respuestas posibles	It	Es
Fomentar la enseñanza de la lengua del alumnado con bagaje migratorio	83%	39%
Fomentar la enseñanza de la lengua del país de acogida	30%	81%
Simplificar los contenidos del currículo	59%	33%
Diferenciar los criterios de evaluación	54%	58%
Utilizar clases puentes para algunas asignaturas	48%	53%
Utilizar a los mediadores lingüísticos	65%	61%
Formar al profesorado	87%	83%
Involucrar más a las familias	39%	58%
Potenciar las redes de colaboración con otros institutos y con asociaciones locales	52%	44%
Reducir el número de alumnado con bagaje migratorio en las aulas	24%	36%

Tabla 19: *Propuestas de intervenciones.*

Algunos encuestados añaden algunas observaciones y reflexiones: en España «aplicar la docencia compartida en las aulas con alumnado recién llegado» (3%), en Italia dos encuestados subrayan la importancia de contratar a profesorado especializado que ya existe (profesorado de A023) y que no trabaja en los institutos, uno cree que es importante «coordinar las diferentes intervenciones siguiendo los niveles de los aprendices y sus cambios y sus mejoras en su currículo escolar», otro declara que «sería útil formar al personal escolar desarrollando talleres de pedagogía intercultural para todo el profesorado

explicando algunas nociones básicas sobre cómo relacionarse con el alumnado con bagaje migratorio. En cambio, por lo que respecta a la didáctica del italiano como lengua segunda, ya existen docentes formados (me refiero al profesorado de la A023) que, sin embargo, no tienen la posibilidad de trabajar en los institutos. Lo que está pasando (o sea proporcionar minitalleres de didáctica del italiano segunda lengua al profesorado funcionario para que consiga un diploma básico e insuficiente en línea) me parece que tiene solo el objetivo de cumplir con el objetivo burocrático, pero que no da ninguna facilidad».

7.7.7. Las metodologías

Otra sesión estaba relacionada con las metodologías, porque construir una clase implica adoptar una o varias metodologías. Se preguntaba al profesorado si conocía las metodologías propuestas y con qué frecuencia la utilizaba. Aunque algunas metodologías «clásicas» se utilicen a menudo en los dos países (clase frontal o magistral), hay otras herramientas que no solo se conocen sino se usan en el aula: trabajo colaborativo en parejas o en pequeños grupos, resolución de problemas, actividades con las TIC.

Respuestas posibles	No la conozco		La conozco pero no la utilizo		La utilizo raramente		La utilizo a menudo		La utilizo siempre	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Clase frontal	---	56%	2%	11%	30%	6%	63%	22%	7%	6%
Clase magistral	4%	3%	4%	11%	13%	33%	43%	47%	35%	8%
Trabajo entre pares/colaborativo (<i>peer to peer</i>)	---	6%	7%	---	17%	25%	61%	61%	15%	8%
Clase invertida (<i>flipped classroom</i>)	4%	11%	33%	31%	35%	22%	26%	31%	2%	6%
Juegos de rol (<i>role play</i>)	2%	8%	22%	31%	26%	33%	28%	22%	22%	8%
Actividades lúdicas utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación)	---	---	20%	8%	26%	28%	33%	39%	22%	25%
Actividades lúdicas	---	3%	26%	6%	20%	31%	35%	44%	22%	17%

sin las TIC										
Resolución de problemas (<i>problem solving</i>)	2%	11%	11%	11%	37%	19%	37%	39%	13%	19%
Clase/taller en parejas	4%	3%	13%	11%	24%	17%	43%	53%	15%	17%
Clase/taller en pequeños grupos	----	---	13%	14%	17%	17%	52%	47%	17%	22%

Tabla 20: Posibles metodologías.

La segunda pregunta nacía de la idea de que, según algunas investigaciones, las dinámicas activas (lúdicas, teatrales) pueden ser útiles en contextos multiculturales. Se preguntaba al profesorado en qué medida comparte esta afirmación. La tabla 21 subraya que, efectivamente, las dinámicas lúdicas se consideran una herramienta útil en ambos países.

Respuestas Posibles	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Italia	4%	2%	7%	39%	50%
España	6%	3%	9%	44%	39%

Tabla 21: Utilidad de las dinámicas lúdica.

Un encuestado (en Italia) afirma que «este tipo de metodologías serían muy eficaces y útiles. Sin embargo, no existe una verdadera formación también por culpa de muchos directores de instituto que no tienen interés en desarrollar estos aspectos o por culpa del Estado, que no invierte en la cultura».

La tercera pregunta (respuesta abierta) quería analizar qué metodologías parecen más eficaces con las clases multiculturales y entender las razones de la elección del profesorado. Entre las metodologías: trabajos en pequeños grupos (18), *peer to peer* (15), aprendizaje cooperativo (8), didáctica lúdica (5), enfoque comunicativo (3), diálogo (3), didáctica frontal (2), actividades interactivas (2), uso de materiales auténticos (1), *mentoring* (1), clase invertida (1), uso de la pizarra interactiva (1), *learning by doing* (1), actividades *task based* (1), talleres (1), trabajos manuales (1), trabajos narrativos (1), enfoque autobiográfico (1), canciones (1), simplificación de contenidos (1), mapas y esquemas (1), juegos de rol (1), resolución de problemas (1), *webquest* (1), *project work* (1), depende del contexto (1), cualquiera metodología utilizada con coherencia (1).

En Italia las razones del tipo de metodología elegida son diferentes y entre otras: se relacionan con la edad, la proveniencia y el bagaje cultural del alumnado, para involucrar a más alumnado en tareas adecuadas a su nivel, para crear intercambios entre ellos, para crear un ambiente relajado que facilite el aprendizaje, para involucrar más al aprendiz trabajando con documentos auténticos, para dialogar con el alumnado y darle importancia, para aprender de forma más inmediata y eficaz, para bajar el filtro afectivo y favorecer la autonomía y la reflexión metalingüística, para desarrollar una mayor interacción con el profesorado y entre el alumnado, para bajar los niveles de tensión, para sentirse parte activa en el proceso de aprendizaje, para desarrollar el diálogo entre pares, para no tener vergüenza a la hora de aprender, para favorecer la inclusión y la integración, para conocer a los demás, para un aprendizaje más activo, para eliminar tensiones y prejuicios, para aprender a dialogar con los demás y para adquirir competencias, para una integración social y didáctica, para solucionar problemas con el grupo, para encontrar nuevos estímulos, para estimular el aprendizaje y el diálogo, para comprender qué herramienta resulta más adecuada, para un diálogo más eficaz, para que el alumnado me escuche más y exprese sus dudas, para motivar el aprendizaje, para involucrar al alumnado extranjero, para conocer su cultura y su lengua, para estimular la curiosidad, para adoptar un enfoque intercultural y estimular la curiosidad hacia los idiomas y las culturas presentes en el aula, para personalizar la experiencia de aprendizaje lo más posible, para acercarse a las historias del alumnado, para compartir las experiencias personales, para trabajar sobre temas actuales (las migraciones, el racismo) o otros temas (fiestas, tradiciones, comidas de diferentes países) para aprender haciendo juntos, para mejorar las dinámicas de clase y las capacidades comunicativas, para colaborar con los demás.

Entre las metodologías: trabajo en pequeños grupos (19), trabajo en parejas (9), metodologías diferentes y variadas (3), metodologías activas (3), talleres (2), uso de las TIC (2), actividades lúdicas (2), actividades teatrales (2), juegos de rol (2), metodologías dinámicas (2), trabajo cooperativo (2), presencia de un profesor de apoyo (1), clase frontal (1), clase dialógica (1).

En el caso de España las razones estaban conectadas con una interacción entre alumnos, dinámicas para favorecer la inclusión, para que el alumnado se ayude entre ellos, porque el alumnado se muestra más colaborativo en pequeños grupos heterogéneos y suele funcionar muy bien el aspecto lúdico, ya que se divierten mientras aprenden. Otro encuestado afirma

que «pienso que los alumnos recién incorporados deberían tener un profesor de apoyo en clase. Creo que los centros deberían tener en plantilla un mediador/asistente social que asesoraría al profesor y entraría puntualmente en algunas clases». Otro encuestado piensa que «los debates, las charlas y las representaciones teatrales son una herramienta útil porque activan la necesidad comunicativa y empujan al alumnado en la necesidad de construir enunciados. De esta forma, se activan todos los conocimientos de la lengua y obligan al alumnado a construir debates, tertulias y representaciones teatrales, activan la necesidad comunicativa y obligan al alumnado a construir frases y enunciados. Se activan, de esta forma, todos los conocimientos de la lengua y aparecen las faltas y los errores. Y ellos se dan cuenta». Otra persona subraya que «equipos cooperativos, porque facilitan la integración, ya que puedes repartir los alumnos extranjeros entre los distintos grupos y además pueden ayudarse mutuamente». Otro encuestado opina que «la definición de clase multicultural es una generalización poco realista y poco útil porque hay muchos tipos de alumnos, de situaciones, de niveles culturales, económicos, realidades familiares, situación de llegada, país de proveniencia, razones de las migraciones». Un encuestado ha elegido el teatro o los juegos de rol «porque se pueden expresar según ellos mismos y te sorprende que sí han comprendido el tema, aunque les cueste expresarlo».

La tercera pregunta de esta parte exponía que investigaciones anteriores habían subrayado que buena parte del profesorado había tenido que adaptar la organización de las clases por la presencia de alumnado con bagaje migratorio. El cuestionario preguntaba si había sido el caso también del profesorado entrevistado: la tabla 22 evidencia que en Italia la tendencia es de cambiar «a menudo» las clases (41%) o «raramente» (37%). En España domina la respuesta a veces (22%).

	Nunca	Raramente	A veces	A menudo	Siempre
Italia	4%	37%	---	41%	17%
España	11%	14%	44%	22%	8%

Tabla 22: Posible adaptación de las clases

Entre los factores que han influido en las decisiones de adaptar (o no) las clases por la presencia de alumnado con bagaje migratorio, el profesorado indica (el nivel de competencia lingüística (77% en España, 66% en Italia), la presencia de culturas diferentes (34% en Italia, 31% en España), los contenidos curriculares de base previstos en Italia (25%) o en España (19%), la socialización con el grupo clase (36% en Italia, 50% en España).

Si al profesorado ha tenido que adaptar sus clases en una segunda etapa, ahora el cuestionario quería investigar sus modalidades de actuación (el cómo y el con quién).

Creo que, en este caso, puede ser más útil dividir el análisis de los datos en dos esquemas.

En el caso de Italia (Tabla 23) hace reflexionar sobre el hecho que el trabajo en cuestión parece muy solitario.

	Solo/a	Con profesores de otras asignaturas	Solo con profesores de lengua	Con profesores externos
He preparado actividades completamente diferentes	59%	20%	7%	---
He simplificado textos	76%	17%	----	4%
He reducido el programa	61%	17%	2%	-----
He consultado material en línea	76%	17%	2%	
He consultado materiales especializados en Internet	72%	2%	7%	

Tabla 23: Modalidades de actuación en Italia

En el caso de España (Tabla 24):

	Solo/a	Con profesores de otras asignaturas	Solo con profesores de lengua	Con profesores externos
He preparado actividades completamente diferentes	69%	8%	17%	
He simplificado textos	72%	6%	3%	

He reducido el programa	64%	6%	6%	3%
He consultado material en línea	69%	3%	14%	
He consultado materiales especializados en Internet	50%	6%	14%	

Tabla 24: Modalidades de actuación en España.

Sin embargo, en España, también se nota la misma tendencia con porcentajes muy altos en este sentido.

Con referencia a Internet, se preguntaba al profesorado qué materiales o páginas de Internet había consultado o si había consultado otros materiales complementarios. En Italia: libros de italiano segunda lengua (13), fichas de italiano segunda lengua (8), esquemas de la asignatura (3), materiales de editoriales específicas (Loescher: 3, Alma: 2, Edilingua:1), apuntes de universidades (Modena: 2, Venecia: 2), cursos de formación (2), material auténtico (1), material simplificado (2). Por último, 12 personas nunca han consultado material en Internet.

En España: materiales ELE (10), sitios Internet, entre otros www.ver-taal.com (1), aprenderespañol.org (2), [http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/materials\(1\)](http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/materials(1)), <https://ceice.gva.es/va/web/dgplgm/pal> (1), <https://ceice.gva.es/va/web/dgplgm/vine> (1), <https://www.dival.es/normalitzacio> (1), Youtube (2), Profedele (3), WordPress (1), ellapizdee (1), Todoele (1), liveworksheets (1), Educaplay (1), Quizzis (1), Didactired (1), kumbox (1), Difusión (1), utilizo mis recursos (1), blogs (1), boletines Asele (1), páginas de inmigrantes de Madrid y Murcia (1), ONGs:1, materiales de otros profes (1).

Siguen dos preguntas abiertas en las que el profesorado tenía que presentar brevemente dos episodios (uno positivo y uno negativo) de su experiencia con las clases multiculturales.

En Italia: una encuestada propone como episodio positivo «suscitare l'interesse del gruppo classe nei confronti della lingua e cultura di provenienza», un encuestado explica que «episodi di collaborazione e fiducia estrema da parte di colleghi di materia rispetto alle proposte fatte da me, specializzata in L2, riguardo alle proposte per gli alunni da alfabetizzare (materiali, verifiche)», otro que «durante i corsi di italiano L2, trovo che i

ragazzi siano incuriositi dalla didattizzazione di una pubblicità. Vedo la curiosità e il divertimento provocati da un esercizio che li mette in competizione nel momento in cui svolgono un'attività legata alle città italiane e ai loro monumenti». Sigue un listado de las respuestas de los encuestados que proponen diferentes episodios positivos en contextos multiculturales: «favorire il dialogo fra le culture. Può avvenire con lezioni a tema come durante gli intervalli, per singola iniziativa o per proposte di gruppo. All' Istituto Alberghiero per Natale i ragazzi delle varie nazionalità avevano preparato i loro piatti tipici e hanno fatto un banchetto in classe l'ultimo giorno di lezione», «il confronto di diversi aspetti culturali favorisce il dibattito in modo naturale. Spesso gli studenti, che percepiscono i contenuti che li riguardano come elementi rilevanti, si dimenticano di star utilizzando la lingua italiana e di conseguenza il processo di apprendimento diviene più simile a quello di acquisizione, più naturale ed inconscio», «a fine anno ho costruito uno spettacolo teatrale per la scuola solo con ragazzi stranieri di varie culture», «individuare un tutor fra pari, anche a turno, nella classe che accompagni l'esperienza didattica e relazionale dello studente NAI», «durante una lezione di italiano L2 abbiamo parlato di abitudini quotidiane, con dialoghi da svolgere in coppia e poi con un confronto in plenaria con la classe. Ai discenti è stata data totale libertà nel dialogo a parte l'uso di alcuni elementi grammaticali precedentemente affrontati, e ciò ha permesso a ognuno di raccontare la propria cultura a ruota libera, aprendo a un dialogo interculturale interessante anche per noi docenti», «la grigliata di fine anno con carne halal», «io ho 9 classi e sono tutte multiculturali. Anche se non ho un episodio specifico da raccontare, ritengo che le lezioni dedicate alla civiltà siano quelle che maggiormente si prestano al confronto con le tradizioni dei paesi di provenienza degli allievi e rappresentano un'occasione di arricchimento per tutti. Lavoro di gruppo con un cinese, pakistano, italiano e moldavo ciascuno studente collaborava alla conclusione di un progetto di tecnologia», «coinvolgimento di tutti gli alunni nella semplificazione di testi specifici», «mamme arabe che preparano merende 'etniche' per tutta la classe quando si parla di elementi culturali e ci si confronta (almeno livello A2)», «la presentazione da parte degli alunni di origine marocchina del modulo di storia: l'impero arabo-islamico, corredato da immagini, oggetti e racconto di esperienze personali», «simulazioni di situazioni reali hanno fatto emergere discussioni su fattori culturali che hanno stimolato la curiosità della classe», «progetto accoglienza iniziale, tutta la classe, in apprendimento tra pari, collabora alla scoperta della

scuola/istituto, creando segnaletica plurilingue (delle lingue parlate nell'istituto)», «un anno mi è capitato di avere una classe con un'alunna immigrata da pochi mesi in Italia, timida e un po' spaventata. A me è piaciuto molto vedere che altri alunni della classe erano stati molto attenti e (durante le mie ore) cercavano di aiutarla a capire gli esercizi. Mi è sembrato inoltre che, benché fosse comunque di base una ragazza timida, alla fine dell'anno si vedeva che era un po' più a suo agio e interagiva con gli altri (compagni e professori) con più tranquillità. In particolare, mi era piaciuto molto anche vedere i tentativi degli altri alunni di preoccuparsi e di avere un occhio di attenzione nei suoi confronti», «tutte le volte che arriva un alunno NAI, oltre l'accoglienza non c'è un percorso graduale di inserimento in classe», «considero episodi positivi tutti gli alunni che riescono a proseguire gli studi con successo», «l'aiuto spontaneo che si crea», «al momento non mi viene in mente un episodio particolare ma, in generale, mi piace quando dopo le prime lezioni in cui gli apprendenti (spesso abituati a un sistema scolastico in cui l'insegnante è visto come un'entità inarrivabile a cui inginocchiarsi, lontana da loro e spesso autoritaria) sono chiusi, quasi impauriti, si lasciano andare, ti trattano e trattano gli altri con rispetto perché c'è fiducia nell'insegnante e il voler lavorare in un clima di serenità, in cui si può anche sbagliare», «sì, una ragazza che segue un percorso totalmente differenziato ha mostrato alla classe, coinvolgendola, aspetti della cultura di origine della madre (spagnola)», «il confronto su usanze, leggende dei vari paesi», «due studenti della stessa classe con problemi di integrazione con il resto della classe hanno legato fra loro e si sono aiutati, studiando insieme e migliorando sia il livello della lingua del paese di accoglienza sia il loro modo di approcciarsi al gruppo classe, dopo aver acquisito una maggiore autostima e consapevolezza della propria crescita», «i momenti migliori sono quelli in cui si lavora in prospettiva interculturale e ognuno sente valorizzata la propria lingua e la propria cultura di origine», «<https://m.youtube.com/watch?v=zT3aaBTVZa8> 179», «in generale gli alunni *hispanohablantes* intervengono spesso per integrare e arricchire la lezione attraverso la loro personale esperienza», «la lezione di storia su Maometto e l'impero islamico», «dedicare delle porzioni di tempo alla scoperta delle culture degli studenti con background migratorio. Queste occasioni nascono naturalmente durante le svariate lezioni ed è importante premurarsi di dare risposte alle curiosità dei bambini,

¹⁷⁹ Un encuestado facilita un enlace para enseñar unas actividades interculturales realizadas en el aula.

anche se questo vuol dire interrompere una spiegazione già prefigurata», «non considerando la disciplina curricolare e scambiando impressioni sulla nuova vita in un altro posto», «raccontare la loro storia», «quando ho lavorato come insegnante di sostegno in una delle otto scuole medie milanesi a più alto tasso di presenza di studenti di origine straniera era bellissimo vedere come i miei giovani studenti scoprissero di avere delle competenze in lingua italiana che la docente di italiano era incapace di portare alla luce, riunita come era nei suoi libri e metodi vetusti. I loro occhi letteralmente si illuminavano: «prof, io con lei capisco...», «un episodio fondamentale con due alunne Pakistane riguardava il crocifisso che avevo al collo e ho dovuto spiegare loro la nostra religione equiparata alla loro», «dopo aver scelto come tematica della lezione ‘giovani italiani all'estero’, si è creato un momento di discussione in cui gli studenti di diverse nazionalità, hanno raccontato spontaneamente la loro esperienza e il loro parere sull'argomento. Ascoltandoli, il resto della classe ha partecipato attivamente».

En España: «la empatía del alumnado, el resto del alumnado se vuelca en hacer fácil la dinámica de la clase, el agradecimiento por parte del alumnado, el enriquecimiento al comparar culturas, una clase donde alumnos españoles acogen, ayudan e incluso tutorizan a alumnado extranjero; conocimiento de realidades diferentes, clases en las que el alumnado con competencia lingüística en español se ofrece para ayudar a los compañeros con dificultades; un taller de cocinas del mundo con comidas de varios países y colaboración de madres y algún padre, alumnos nativos que se han inventado juegos de fichas para explicar el cuerpo humano a otro compañero, l'elecció d'un tema relacionat amb el país d'origen de l'únic membre migrat d'un grup de treball, guiar una redacció sobre un país con datos curiosos y positivos, cuando hablamos de puntos de vista de culturas, juegos populares de esa cultura, el trabajo por parejas ha funcionado muy bien; abre la mentalidad del alumnado nativo, reflexión sobre las culturas diferentes como enriquecimiento, tanto el profesorado como los alumnos han colaborado en la acogida de nuevos alumnos con cultura diferente, blogs de otros profesores, enriquecimiento de todos, el interés del alumnado por conocer la cultura de otros estudiantes, discusión sobre el uso del *hiyab* en clase que se resolvió con el acuerdo entre la chica marroquí y el chico que la criticaba, la creación de un glosario español/lengua de origen con las expresiones más útiles para comunicar en el aula».

Un encuestado afirma que «es reconfortante comprobar sus avances y como poco a poco van adquiriendo estrategias y recursos para desenvolverse por sí mismos y poder interactuar en otros ámbitos diferentes al educativo», otro que «se consigue un buen ambiente, es muy enriquecedor para todos. Incluido el profesor. Recuerdo con especial agrado a las chicas marroquíes cuando conseguían llegar al bachillerato», otro que «aprenden las costumbres, comidas, dónde están los países de sus compañeros y se interesan por los compañeros mucho más», otro que «cadascuna de les vegades que un alumne nouvingut fa una bona intervenció a l'aula (fa una presentació oral reeixida, actua en una obra de teatre, o intervé ni que siga per fer una pregunta, mostra interès) és una evidència de la utilitat de l'aprenentatge», otro que «en general, la satisfacción de comprobar cómo los alumnos, habiendo partido de un nivel de A0, han ido avanzando poco a poco hasta llegar a un buen grado de comprensión y expresión», otra persona afirma que «este año he tenido en una clase una alumna ucraniana que se ha adaptado muy bien y ha avanzado mucho en la lengua», otra que ahce referencia a «un proyecto sobre geografía humana donde los alumnos formaban equipos que diseñaban viajes por los distintos continentes», otra que «en uno de mis grupos, había dos personas que no sabían leer ni escribir ni en su propio idioma. Así que planteaba las clases mediante imágenes y asociación de palabras. Al final ellas ampliaron su vocabulario en español y incluso aprendieron a escribir su nombre y a firmar», otro que «se puede siempre hablar con gestos, así que les pregunto qué saben hacer y lo hacen enfrente de la clase (tocar un instrumento, bailar, cantar, cocinar)» otra que realizó «un árbol genealógico en geografía para preparar las lecciones sobre migraciones y movimientos de población, permitió al alumnado conocerse mejor», otro encuestado cuenta que «es importante sorprender al alumnado usando fotos o acontecimientos de su país. Ejemplo: en clase había 2 estudiantes de Brunei y estábamos practicando los números: el sultán de Brunei celebró su cumpleaños con una gran fiesta donde Michael Jackson cantó tres canciones: ¿cuánto costó el concierto?», una encuestada explica que «el año pasado, una alumna de origen ucraniano, pero de lengua rusa, nos explicó al grupo-clase cómo era el alfabeto ruso y qué diferencias tenía con respecto al ucraniano. Sus compañeros escucharon muy atentos, interesados en conocer estos aspectos lingüísticos que compartía con ellos su compañera».

La última pregunta de esta sección pedía que el profesorado contase un episodio negativo en contextos multiculturales. En Italia, entre los episodios negativos se señalan: bromas

racistas, episodios de peleas, abandono escolar, malentendidos lingüísticos (2 encuestados), aislamiento (2), desinterés, maleducación, agresiones de alumnos árabes hacia las alumnas, diferentes culturas y nacionalidades en una misma clase pueden provocar muchos conflictos. Luego siguen diferentes respuestas de algunos encuestados: «ogni episodio che riguarda la scarsa consapevolezza linguistica dei docenti non di lingue nell'uso di termini oscuri, polisemici, metaforici o dialettali per rivolgersi alla classe o all'alunno straniero», «un'alunna straniera inserita al secondo anno di superiori senza una minima conoscenza dell'italiano che le impedisce di fatto di stare al passo con le materie di indirizzo», «le descrizioni in lingua di casa e famiglia hanno in passato creato più di una situazione di imbarazzo», «un anno in una classe era presente un alunno pakistano che non parlava né italiano né inglese e come consiglio di classe non abbiamo trovato degli strumenti idonei a coinvolgerlo in un percorso educativo utile», «spesso ai ragazzi NAI non viene preparato materiale per seguire la lezione, quindi sono isolati dal contesto classe», «un alunno di terza con cittadinanza statunitense viene costantemente additato da una sua compagna come responsabile delle azioni negative che a volte emergono studiando la storia e la geografia: genocidio degli indiani, razzismo, guerra del Vietnam», «quando il non dialogo fra le culture porta a situazioni di tensione fra le parti. Dalla battutina alla rissa», «la difficoltà da parte dei bambini immigrati a mantenere la concentrazione sul compito proposto», «purtroppo spesso gli episodi negativi avvengono a causa delle famiglie a casa che si lamentano per eventuali rallentamenti di programma 'per colpa' di alunni stranieri», «un giorno una studentessa (che viveva in una casa-famiglia) ha aggredito un'altra e non riuscivo a calmarle perché quello che era successo in classe era solo un pretesto che nascondeva altri problemi ben più gravi, relativi alla loro convivenza (chi non rispettava i turni per la lavatrice, una di loro che aveva prestato i soldi più volte senza riaverli, o un'altra con un carattere molto forte che aveva malmenato un'altra ospite). Insomma, problemi personali che sono scoppiati in classe, durante la lezione che mi hanno messa in difficoltà in un primo momento ma a cui ho dovuto subito reagire perché non passasse il concetto che si può mancare di rispetto e maltrattare qualcuno», «la difficoltà di gestione non riguarda l'aula, ma le riunioni dei Consigli di classe: far capire ai colleghi la difficoltà di alcuni studenti con background migratorio è complesso. Spesso si crede che le seconde

o terze generazioni non abbiano difficoltà», «al CPIA¹⁸⁰, avevo una classe di studenti delle scuole superiori che, tramite una convezione tra il CPIA e il nostro istituto, venivano da noi a fare lezione di italiano L2 due volte alla settimana. Durante una di queste lezioni, uno studente cinese mi porta una verifica di grammatica fatta nella sua scuola: la sua insegnante voleva che fossi io a valutarla. Le verifica era del tutto inadatta al livello di competenza dello studente che stava frequentando il livello A2 (quindi padroneggiava solo l'indicativo) ed era stato chiamato a sostenere una prova di grammatica su tutti i modi e tempi verbali», «le battute razziste, l'incapacità di entrare in contatto con gli studenti, di rispettarli umanamente e didatticamente, di creare contenuti adatti alle loro esigenze erano all'ordine del giorno. Va detto che anche gli studenti italiani erano in difficoltà, e di conseguenza gli studenti di origine straniera lo erano mille volte di più», «l'incapacità del docente di seguire individualmente il ragazzo NAI che non sa gestirsi né nel lavoro a casa, né in classe per prerequisiti minimi nella conoscenza della lingua e nel metodo di studio», «durante una lezione di italiano L2 un collega molto religioso ha introdotto il tema della religione che ovviamente non era uguale per tutti gli studenti. Il collega non era formato per la gestione di questo tipo di dialogo e anzi ha, sin da subito, espresso le sue idee anche se non troppo esplicitamente. Ciò ha creato una sorta di diffidenza tra gli studenti di credo diverso, rendendo la conversazione tesa e quasi del tutto assente», «piuttosto strano che i genitori dei ragazzi cinesi di solito non parlano italiano», «non ho episodi legati ad un'esperienza diretta, ma nel mio istituto ci sono purtroppo vere e proprie 'gang' rivali (cinesi contro albanesi) che sono spesso protagoniste di risse sia all'interno che all'esterno della scuola. I motivi scatenanti sono sempre insulti reciproci a sfondo razzista», «uno studente di diversa nazionalità ha avuto un'eccessiva reazione a un'ennesima provocazione da parte di un compagno di classe. Lo studente, probabilmente per farsi accettare da una parte del gruppo classe, ha sempre subito le provocazioni senza reagire», «richiesta di alcune famiglie di motivazioni sui percorsi didattici adottati». Es importante subrayar que el 15% de los encuestados no ha tenido episodios negativos en clases multiculturales.

En España, entre los episodios negativos se subrayan: racismo, no poder comunicarse por desconocer el idioma, el odio/rechazo de compañeros hacia estos alumnos, alumnos disruptivos o aislados, alumnos que no tienen interés en aprender la lengua porque no están

¹⁸⁰ Centro Per Istruzione Adulti (sigla in italiano).

aquí por decisión propia, problemas de falta de respeto entre alumnado, algún padre que no quería que se hablase de cuestiones sexuales o de género en la clase, la lentitud del proceso que lleva a algunos nativos a aburrirse; l'aïllament i apatia dels alumnes arran de la incomprensió, la falta d'integració, la diferència de nivell, simplificar materials adaptats, velo en clase de educación física, falta de formación y conocimiento de la cultura de los nuevos alumnos; rechazo a algunos puntos del currículo de historia por considerarlo contrario a sus creencias religiosas.

Además de estas reflexiones, el profesorado añade también sus experiencias concretas: «cuando hay alumnado con poca o nula competencia lingüística en español, me es complicado atenderlos como debiera en clases con alumnado nativo o con nivel mucho más alto de español, ya que tengo, yo sola, que atender muchas necesidades diferentes dentro del aula», «la impotencia de no poder atenderlos correctamente cuando están en clase con el resto de compañeros del grupo que no necesitan clases de español», «me ha sido especialmente duro comunicarme con algunos alumnos chinos. No sé si tienen desde casa alguna idea de no procurar la comunicación. Quedan aislados aunque entiendan el idioma», «lo que más me dificulta es el bajo nivel de inglés de estos alumnos cuando tienen también dificultades de aprendizaje, porqué tendría que estar por ellos únicamente y con 24 alumnos, no puedo atenderlos bien», «cada vegada que mentre atens a l'alumnat nouvingut, a l'aula la resta d'alumnes no atenen les seues tasques», «el hecho de tener dos pares de hermanos que, siendo armenios y búlgaros, comparten el ruso como lengua de comunicación, de forma que hay que recordarles constantemente que se comuniquen en español», «es imposible cuadrar con el currículo oficial en los niveles altos de la ESO», «en mi clase llegó un alumno macedonio. Apenas sabía ni leer su propio idioma, se ha adoptado muy mal al aula y apenas ha avanzado en el uso de las lenguas», «un proyecto de geografía económica para crear un reportaje sobre problemáticas internacionales de actualidad. Puede que los objetivos fueran de nivel alto para una parte del alumnado, con escasa motivación y hábitos de trabajo», «tuve una alumna de Ucrania que se negaba a participar en la clase, no quería hablar ni aprender nada», «el xoc de valors diferents, bàsicament per racisme o masclisme, i l'oposició d'alumnes musulmans i evangèlics a acceptar la teoria de l'evolució o la diversitat de condició sexual (la realitat LGBTI)», «si hay que recoger, los alumnos ponen cara de que no te entienden para no hacerlo», «un estudiante de Corea del Sur se quejó porque se veía en desventaja con respecto al resto de

estudiantes en cuanto al contenido curricular. El estudiante recibió tutorías individualizadas, pero su asistencia era irregular», «no es una experiencia negativa, es más bien una dificultad. El curso pasado, pude observar cómo una alumna de origen bengalí escolarizada en Italia de manera intermitente presentaba numerosas lagunas lingüísticas relacionadas con la escritura en italiano, lo que revertía en una gran confusión en español, y ,sobre todo, una falta absoluta de cimientos culturales en la cultura en la que vivía ya desde hacía al menos cuatro años», «discusión sobre el matrimonio homosexual en una clase donde todavía no había un clima sereno de discusión, lo cual llevó a situaciones y comentarios desagradables», «el alumno no tenía ningún nivel de educación ni siquiera en su país de origen».

7.7.8. La formación

La penúltima sesión del cuestionario está dirigida a todo el profesorado y se divide en 11 preguntas que tienen como tema la formación (la última parte, en cambio, se dirige al profesorado de lenguas extranjeras, de italiano segunda lengua o de ELE).

La primera pregunta cuantificaba el número de cursos de formación continua que el docente había seguido en los últimos cinco años.

	It	Es
Ninguno	11%	6%
De 1 a 3	35%	28%
De 3 a 5	17%	25%
De 5 a 7	11%	19%
Más de 7	26%	25%

Tabla 25: Cursos de formación.

La tendencia general (tabla 25) es haber seguido de 1 a 3 cursos de formación.

Los temas principales de los cursos en Italia son muchos y divididos en amplias categorías. He intentado seleccionar las respuestas y esquematizar las opciones de los encuestados.

La segunda pregunta aclaraba en detalle los temas de estos cursos. En Italia: didáctica (digital 10, italiano L2/lenguas extranjeras 11, por proyectos 1, estrategias de memorización 1), temas interculturales (intercultura 8, multicultural 1, pedagogía intercultural 1, antropología intercultural 1), inclusión/integración (en general 4,

discapacidad 2, DSA 6, BES 8, estudiantes excelentes 1, diferencias culturales 1), metodologías (en general 9, estilos de aprendizaje 1, CLIL 1, debate 1, resolución de problemas 1, gestión de las clases 1, currículo vertical 1), asignaturas curriculares (en general 2, literatura 1, historia 1, cinema 1, glotodidáctica 1), internet e informática (sistemas informáticos 1, TIC 5, MOOC 1, gamificación 1, juegos/videojuegos 1, *e-learning* 1, *micro e-learning* 1, *empowerment* 1), temas generales (acoso escolar 2, abandono escolar 1, acoso informático 2, privacidad 2, seguridad 5, medicamentos 2, gestión de las emociones 3). En España: didáctica (ELE 3, coeducación 1, ámbitos 2, competencias 1), temas interculturales (mediación lingüística 1), inclusión/integración (igualdad y convivencia 2, integración 3, inclusión 1), metodologías (en general 2, aprendizaje cooperativo 3, favorecer la comunicación 1, resolución de conflictos 3, teatro como instrumento educativo 1, preparación PAU 1, lectura comprensiva 1, teatro 1, disrupción en el aula 1, actividades lúdicas 1), asignaturas curriculares (en general 2, lengua 2, literatura 3, historia 3, física 1, arte 1, gramática 2, ámbito lingüístico 3), internet e informática (Moodle 1, multinivel 1, TIC 10, creación de recursos online 1, tecnología e enseñanza bilingüe 1), temas generales (formación funcionario en prácticas 1, capacitación lenguas extranjeras 2, relaciones de género 1).

La tercera pregunta de esta sesión entendía aclarar la opinión del profesorado hacia los cursos de formación a los que habían participado.

	It	Es
Inútiles	2%	6%
Aburridos	9%	8%
Poco atractivos	35%	11%
Útiles	39%	47%
Interesantes	37%	50%
Necesarios	28%	22%
Poco útiles	----	3%
No he participado en ninguno	2%	6%
Los de Cataluña están bien	--	3%
Asisto a cursos que solo me interesan	2%	--

Tabla 26: Grado de interés de los cursos de formación.

Aunque la mayoría de los encuestados, defina «útiles» los cursos (39% en Italia, 47% en España), es necesario considerar también, entre los datos italianos, el 35% que contesta

«poco atractivos, el 37% «interesantes» y el 28% «necesarios». En España, destaca el 50% «interesantes», el 22% «necesarios» y el 8% «aburridos».

La cuarta pregunta fotografía la situación actual de la formación del profesorado (si está asistiendo o no a cursos de formación de segunda lengua o de ELE).

	It	Es
Sí	13%	6%
No	83%	93%

Tabla 27: Situación actual docente.

En Italia una encuestada añade que le gustaría impartirlo a sus colegas, pero que sus colegas no frecuentan ningún curso (ni los cursos obligatorios impartidos por el Ministerio de la Educación), una encuestada contesta que no (y se añade entonces al 83%), pero quiere subrayar que no lo hace porque ya tiene una formación propia. Otra afirma que no necesita formación porque es ella misma la que imparte cursos en el CPIA de Bolonia. En España, una encuestada contesta que en el contexto específico de lenguas extranjeras no ha recibido ninguna formación, pero que participa en el Portfolio de las Lenguas Europeas.

La tabla 27 evidencia que tanto en Italia como en España la gran mayoría del profesorado no está participando en cursos de formación.

La quinta pregunta, siempre en el contexto de la formación ELE y de la formación intercultural, quería investigar, de forma mejor, el contexto de aprendizaje. En Italia se trata sobre todo de cursos universitarios presenciales (43%) u organizados por otra entidad (37%). En Italia en media un 20% confía también en cursos en línea. En España, en cambio, son otras entidades o la formación autónoma que dominan las respuestas.

Países	It		Es	
Posibles opciones	En línea	Presencial	En línea	Presencial
Curso organizado por el centro	15%	17%	8%	8%
Curso universitario	28%	43%	19%	8%
Curso organizado por otra entidad	24%	37%	19%	22%
Me he formado de forma autónoma	15%	22%	19%	11%

Tabla 28: Contexto de formación.

La sexta pregunta entendía investigar sobre cuáles docentes (de qué asignatura) tienen que tener una formación intercultural (cada encuestado podía elegir más de una opción).

	It	Es
Todas las asignaturas	94%	86%
El que da asignaturas de humanidades (historia, geografía, filosofía)	9%	14%
El que da clase de lenguas o de castellano o de valenciano o de ELE o de italiano para extranjeros	9%	11%
El que da asignaturas científicas (física, matemáticas, economía)	4%	3%

Tabla 29: *Docentes con formación intercultural prioritaria.*

En España, una persona ha contestado que no lo sabe y otra afirma que «hoy en día los cursos de formación, tal como están planteados, no son muy eficaces. Me parece que a nivel social se promueve una mayor sensibilización respecto a la interculturalidad que hoy en día es transversal a todos los sectores de la vida, no únicamente en la escuela».

La tabla 29 presenta, de forma deslumbrante, que el profesorado de ambos países opina que este tipo de formación es necesaria en todas las asignaturas.

Muchas investigaciones presentan algunas afirmaciones relativas a la dificultad por parte del profesorado de asistir a cursos de formación. Las motivaciones pueden ser diferentes y se resumen en el siguiente esquema y es interesante subrayar también las afirmaciones propuestas por parte del profesorado.

	It	Es
Dificultades relacionadas con su vida privada	52%	67%
Elevada carga de trabajo y de compromisos laborales	57%	64%
Falta de voluntad y de estímulos	57%	22%
Duración excesiva de la formación	7%	17%
Incompatibilidad horaria con la formación	24%	39%
Formación poco interesante y motivadora	37%	25%
Formación innecesaria para las necesidades del profesorado	13%	11%

Tabla 30: *Posibles razones de escasa asistencia.*

En Italia, la formación se considera innecesaria porque el profesorado no se da cuenta que la culpa no es del alumnado sino de la formación que se convierte en una formación cada vez más obsoleta. Otra razón de las dificultades de participación en la formación es el tipo de formación demasiado teórica (3%), dificultades en crear una síntesis eficaz entre la

formación recibida y las características personales y didácticas del profesorado (3%), demasiado compromiso frente a sueldos bajos y sin una progresión real de carrera (3%).

En España un encuestado añade que no lo sabe (3%) y otro que no se debe perder el formato en línea que facilita atender a webinarios y formaciones (3%).

Resumiendo, ¿el docente se siente preparado (o no) para trabajar en contextos multiculturales?

En Italia sí (32%), en parte (67%), no (9%), nunca un docente puede estar suficientemente formado ya que tiene siempre que ponerse al día (2%). En España sí (14%), en parte (47%), no (36%), no sé (3%), formado, pero no actualizado (3%).

La pregunta nueve investigaba sobre cuánto el profesorado se sentía apoyado en la gestión de las clases multiculturales por diferentes instituciones.

Medidas	Para nada		Poco		Bastante		Mucho	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Ministerio	48%	59%	35%	39%	9%	----	---	3%
Universidad	30%	64%	30%	22%	24%	11%	7%	3%
Otros centros de formación	11%	50%	48%	31%	33%	11%	7%	8%
Tu centro	7%	8%	35%	39%	41%	14%	9%	14%
Profesorado del centro	7%	11%	46%	33%	35%	36%	4%	3%
Profesorado del grupo	11%	6%	37%	28%	35%	42%	9%	25%

Tabla 31: Apoyo en la gestión de clases multiculturales.

La tabla 31 evidencia que, de forma general, el profesorado se siente «poco apoyado».

Luego, se trataba de considerar las propuestas del profesorado y considerar sus opiniones con respecto a los posibles temas de formación (tabla 32). El profesorado en Italia pide en particular, metodologías de enseñanza de italiano para alumnado con bagaje migratorio y de ELE, metodologías para crear un ambiente inclusivo y técnicas de facilitación/simplificación de los contenidos; el profesorado en España: metodologías de enseñanza de ELE, metodologías para crear un ambiente inclusivo, lingüística y protocolo de acogida.

Medidas (0-5)	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Metodologías de enseñanza de ELE	2 %	6 %	7 %	3%	7%	6%	20%	11%	26%	25%	39%	50%
Metodologías para crear un ambiente inclusivo	--	3 %	2 %	---	9%	----	13%	19%	28%	19%	48%	58%
Cultura de los países del alumnado con bagaje migratorio	2 %	3 %	9 %	6%	7%	8%	26%	28%	39%	25%	17%	31%
Lengua de los países del alumnado con bagaje migratorio	2 %	3 %	11 %	11%	13%	19%	37%	31%	33%	14%	11%	22%
Técnicas de facilitación/semplificación de los contenidos	4 %	3 %	7 %	3%	2%	14%	22%	22%	20%	28%	43%	31%
Técnicas de animación teatral	4 %	6 %	9 %	3%	15%	8%	33%	33%	28%	19%	11%	31%
Lingüística	4 %	3 %	2 %	6%	17%	14%	33%	36%	15%	19%	28%	25%
Protocolo de acogida	2 %	3 %	7 %	---	2%	6%	17%	14%	19%	28%	33%	50%

Tabla 32: Posibles temas de formación.

Por último, se le preguntaba al profesorado si, en el caso de falta de formación específica, se pueden utilizar unas competencias o estrategias diferentes. Los encuestados italianos hacen referencia a muchas competencias actitudinales y características personales (entre otras: empatía 11, competencias relacionales 2, diálogo 1, competencias emotivas 1, enfoque comunicativo 2, sentido común 3, escucha activa 2, humanidad 2, amor 1, buena voluntad 4, cuidado 1, mente abierta 1, inteligencia 2, curiosidad 5, cercanía al alumnado 1, respeto de la lengua y de la cultura 4, implicación 2, motivación 1, interés 1), formación específica (formación indispensable e imprescindible 4, trabajo cooperativo del profesorado 1, conocimiento de los idiomas 1, investigación/acción 1, trabajo práctico 1,

talleres 1, formación *ad hoc* durante el horario de trabajo 4, formación de italiano segunda lengua 1), otros factores (comparación con otras experiencias 1, observaciones de trabajo por parte de un experto externo 1, simplificación de los contenidos y adaptación 2, experiencia con la clase 3, más informaciones 1, organización y programación de actividades 1, encuentros con expertos y con formadores 1), no sé (3).

«Yo creo en la formación, pero creo también que cada docente tiene que dedicarse a su enfoque. Todas las veces que me han pedido formar al profesorado en situaciones de emergencia con el alumnado extranjero, me he dado cuenta de escasos resultados a nivel de interés. Por esta razón, espero que en los institutos entre la figura profesional del docente de A023 porque, en estas situaciones, el alumnado está un poco abandonado. Además, creo que para conocer de manera específica las estrategias con las clases multiculturales, es fundamental tener una formación específica», «cursos de formación en clases con niveles homogéneos para analizar las herramientas y las metodologías del italiano lengua segunda que se considera una asignatura y no una simplificación de la enseñanza», «prever la posibilidad de alargar los tiempos dedicados al alumnado con dificultad, reducir los temas de las clases, facilitar una ayuda extraescolar con actividades de diferente nivel en el aula. Sin embargo, creo que lo más importante es estimular la ayuda mutua y crear un ambiente tranquilo y puede venir bien tener empatía, sentido común, conocimiento de los idiomas y de la historia de otras culturas».

7.7.9. Para el profesorado de lenguas extranjeras

Esta parte del cuestionario estaba dirigida solo al profesorado de lenguas extranjeras: se trata de 32 encuestados italianos y de 21 españoles.

La primera pregunta estaba enfocada hacia las metodologías y las herramientas para presentar la gramática: ejercicios prácticos (2), juegos (en este grupo: 2 personas contestan «juegos» en general, 1 las TICs y 1 Kahoot), PowerPoint (1), fichas con ejercicios (1), actividades de expresión escrita y oral en pequeños grupos (2), actividades de autoevaluación y coevaluación (1), fichas de corrección para recopilar errores y aumentar el vocabulario (1), herramientas tradicionales (apuntes, ejercicios, esquemas, 2 personas), actividades deductivas, activas, reflexivas (4), metodología comunicativa (2), ejercicios de

las editoriales (1), no hago gramática (2), lingüística cognitiva contrastiva (1), ayudas visuales (como esquemas: 2 personas).

En Italia los encuestados priorizan una metodología inductiva (20 respuestas) aunque con matices diferentes: unos amplían los ejercicios del manual (1), forma contrastiva italiano-castellano (1), unos no dan gramática (2), confían en el lenguaje y en las palabras (1), con unas herramientas como vídeos, canciones, textos, actividades (1), juegos (1), clase invertida (1), TICs (1), PPT (1), clases magistrales (1), unidades didácticas (3).

La segunda pregunta se enfocaba en la importancia de la comunicación oral. En España, el profesorado dedica la mayoría de las clases a la comunicación oral (3), un porcentaje bastante alto (1), siempre (2), interacción con ejercicios (1), muy importante (1), 75-80% (3), la mitad del tiempo (1), un tercio (3), poco/ni un tercio (1), tertulias literarias dialógicas (1), solo 15 minutos (1). En Italia un amplio espacio/mucho/siempre (13), lo más posible (4), es fundamental (4), la mayoría (2), buena parte (1), el 50% (3), el 60% (3), es lo que hago más (1), un tercio (1), un cuarto (al final de la clase, 1), no mucho por el número de estudiantes (1).

Según algunas investigaciones, la didáctica de la lengua oral puede ser más compleja en las clases multiculturales. Se preguntaba en qué medida (indicando con un número da 0 a 5: 0 menos difícil, 5 muy difícil) unas situaciones pueden ser un obstáculo para la enseñanza de la lengua oral.

Medidas	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
El profesorado no tiene una formación adecuada	---	9%	6	5%	6	14%	28%	14%	25	27%	34	27%
Faltan los mediadores interculturales	3%	5%	3	9%	6	9%	38%	23%	25	18%	28	36%
En otras culturas, la clase es solo	---	18%	6	5%	25	18%	25%	23%	19	23%	25	9%

frontal y no prevé un momento dialógico/de interacción												
En otras culturas, la relación profesorado-alumnado es en sentido único	6%	5%	6	18%	25	9%	16%	27%	25	27%	22	9%
Las actividades grupales son difícilmente realizables	13%	14%	16	9%	13	27%	28%	27%	13	18%	19	---

Tabla 33: Posibles obstáculos para la enseñanza de la lengua oral.

La pregunta siguiente subrayaba que, en algunas investigaciones, se han propuesto unas opiniones. El profesorado tenía que contestar en qué medida (siempre de 0 a 5: 0 para nada, 5 muchísimo) estaba de acuerdo.

Medidas	0		1		2		3		4		5	
Países	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
En una clase de lengua, la educación intercultural debería tener la misma importancia que la educación lingüística	---	---	---	---	16%	18%	19%	18%	---	50%	---	14%
El objetivo de la competencia intercultural es fomentar la conciencia de la propia cultura e	---	5%	3%	14%	18%	18%	27%	23%	24%	18%	30%	27%

identidad												
Es posible desarrollar la competencia intercultural solo cuando el alumnado con bagaje migratorio tenga un alto nivel de la competencia lingüística de la segunda lengua	12%	14%	27%	18%	21%	14%	30%	36%	3%	14%	6%	9%
La didáctica integrada entre lengua y cultura no es posible	48%	45%	30%	18%	6%	18%	12%	9%	3%	9%	----	----
Si tenemos pocas horas de clase, es preferible dedicar más tiempo a la lengua renunciando a la enseñanza de los aspectos interculturales	30%	18%	30%	14%	18%	36%	9%	14%	12%	18%	----	----

La didáctica de lengua del país de acogida (segunda lengua) debería proporcionar una imagen real de la cultura de ese país y visibilizar también sus aspectos negativos	---	---	9%	---	27%	9%	24%	23%	15%	36%	27%	36%
Los profesores deberían comparar diferentes lenguas y culturas en las clases de ELE	---	5%	9%	---	15%	5%	27%	27%	33%	36%	18%	27%

Tabla 34: Grado de acuerdo a unas opiniones de investigaciones precedentes.

La quinta pregunta proponía una afirmación: «la competencia pragmática es la habilidad consciente de utilizar un lenguaje de manera eficaz y apropiada al contexto». El cuestionario quería investigar en qué medida es importante en el aprendizaje lingüístico para el profesorado (0 nada, 5 muchísimo).

Medidas/países	0	1	2	3	4	5
It	---	---	---	9%	27%	64%
Es	5%	---	---	9%	14%	73%

Tabla 35: Importancia del aprendizaje lingüístico.

En relación con la competencia pragmática, se preguntaba al profesorado si dedica tiempo a este tipo de competencia. En España el 50% ha contestado que sí, el 13% que no y el 37% que no lo sabe.

La séptima pregunta presentaba, en detalle, algunas actividades de la competencia pragmática. En Italia: entonación (1), vídeos (2), tareas de realidad (2), resolución de problemas (4), juegos de rol (8), debates (2), textos auténticos (6), uso de la web (2), diálogos (3), *task-based* (2), talleres (1), uso del lenguaje de la disciplina (1), juegos (1), TPR (1), gestos (1). En España: diálogos (2), escritura de textos (1), rúbricas de evaluación (1), simulaciones (1), juegos de rol (3), situaciones comunicativas reales (1), video (1), análisis textual (1), recreación de situaciones con «malentendidos» comunicativos en los que la solución pase por la interpretación pragmática de la situación, como implicaturas (1). La octava pregunta (tabla 36) se refería a algunas afirmaciones de investigaciones y en qué medida el profesorado estaba de acuerdo.

	No sé		Para nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Bastante de acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
La competencia pragmática solo se desarrolla en las lenguas extranjeras o segundas lenguas no cuando se da clase de italiano para italianos o de español para españoles	9%	27%	36%	41%	30%	14%	18%	5%	6%	14%
Una falta gramatical es más importante que una falta pragmática	3%	9%	60%	45%	27%	41%	9%	5%	---	---
Las actividades de juego de rol son suficientes para potenciar la competencia pragmática	6%	5%	18%	36%	42%	41%	30%	14%	3%	5%
Para comunicar de manera correcta es suficiente la práctica	9%	9%	33%	27%	42%	45%	12%	18%	3%	---

La educación intercultural está conectada con la competencia pragmática	6%	5%	----	---	24%	14%	48%	32%	21%	50%

Tabla 36: Grado de acuerdo con unas afirmaciones de investigaciones precedentes.

La novena pregunta entendía definir la competencia intercultural.

En España las respuestas han sido las siguientes: «la habilidad para poder comunicarse con personas de lenguas diferentes de la propia», «competencia que genera el conocimiento y valoración entre culturas», «la capacidad de relacionar el conocimiento de la propia cultura con ajenas», «la capacidad de entender y hacerse entender por personas de diferentes culturas y lenguas», «la capacidad para el entendimiento, la inclusión y el aprendizaje de distintas culturales en una misma aula y de acuerdo a unos contenidos comunes», «la capacidad de comprender realidades culturales y emocionales distintas, empatizando con ellas sin necesidad de perder lo positivo de la cultura propia», «la habilidad que posee un alumno en aprender otra lengua en situaciones comunicativas», «la capacitat de posar

en funcionament els aprenentatges adquirits en una llengua i cultura quan n'estàs utilitzant una altra», «la competencia intercultural es la puesta en práctica de la solidaridad y la empatía», «la capacidad de poderse comunicar y relacionarse de forma hábil con personas de otras culturas», «el conocimiento, la reflexión y la empatía», «ser capaz de interaccionar y comunicar con cualquier cultura», «la capacidad de comunicarse con éxito superando las barreras entre culturas y conociendo las diferencias culturales entre lenguas», «la capacidad de mediar entre la propia y otras culturas», «la capacidad de saber desenvolverse adecuadamente en contextos comunicativos en los que la diferencia cultural tenga un peso importante», «saber actuar de manera eficaz en diferentes contextos comunicativos, usando el respeto y la palabra».

En Italia el profesorado ha definido la competencia intercultural como «la capacità di comunicare e interagire con persone di diverse culture, nel rispetto delle reciproche differenze», «sapersi muovere nella cultura target per evitare incomprensioni o fraintendimenti», «sapersi relazionare con persone che hanno una L1 e C1 diversa, in contesti interculturali», «apertura, autoriflessione, ascolto» (2 encuestados), «la capacità di guardare uno stesso elemento a partire da diversi punti di vista, nel rispetto delle visioni altrui», «essere capace di trovare canali di comunicazione con persone di altre culture», «la

capacità di fermare il proprio giudizio e osservare le altre culture per analizzarne gli aspetti e comprenderne la differenza con la propria, così da capire punti critici e punti di accordo in modo il più oggettivo possibile senza però dover rinunciare alla propria identità», «saper interagire in maniera omogenea trovando un argomento da discutere comune», «saper comunicare e farsi comprendere da persone di diversa nazionalità», «la consapevolezza di avere due piedi e due scarpe», «la capacità di comunicare in modo appropriato ed efficace in una situazione interculturale», «il saper essere curiosi nei confronti delle culture la propria e l'altrui, nella consapevolezza che nessuno è figlio di una sola cultura», «comunicare in modo appropriato ed efficace in un contesto interculturale», «la capacità di comprendere le altrui culture ed uscire dall'etnocentrismo», «capacità di gestire e interagire in contesti con diverse culture», «conoscere culture diverse e saper confrontare le proprie posizioni con quelle di altri paesi», «la capacità di interagire adeguatamente con persone di altre culture, sottesa dalla capacità di comprensione dei diversi modelli culturali e comportamenti», «si intende la capacità di comunicare in modo efficace in un contesto interculturale, sulla base delle proprie attitudini, conoscenze e capacità interculturali», «consapevolezza della contestualizzazione dei messaggi non verbali, paraverbali», «la competenza interculturale consiste nella capacità di saper riconoscere i tratti salienti della propria cultura e della propria identità, mettendoli in costante dialogo con gli aspetti fondamentali di altre culture, delle quali occorre avere una conoscenza quanto più dettagliata possibile», «saper comunicare con persone che hanno una cultura diversa dalla nostra», «empatia e rispetto della cultura degli altri che viene percepita come fonte di arricchimento».

La décima pregunta se relacionaba con la didáctica de una lengua extranjera/segunda lengua. Se preguntaba al profesorado cómo de importantes parecen unos elementos de la competencia intercultural en referencia a una cultura diferente. (0 para nada importante, 5 muy importante).

Medidas	0		1		2		3		4		5	
Países	It	E	It	E	It	Es	It	Es	It	Es	It	Es
Conocimiento de los valores,	----	--	3%	-	6%	14	21%	9%	36%	41%	39%	36%

de las tradiciones y del estilo de vida												
Conocimiento de las obras literarias	----	--	15%	5	12%	23	45%	27%	24%	32%	6%	14%
Conocimiento de las obras artísticas	3%	--	9%	-	9%	19	36%	33%	36%	33%	9%	14%
Conocimiento de la historia y de la sociedad	----	--	3%	-	----	14	30%	5%	39%	52%	30%	29%
Conocimiento de las normas de cortesía y de comportamiento	----	--	----	--	6%	---	18%	10%	30%	33%	51%	57%
Lenguaje no verbal	----	--	----	--	----	---	12%	10%	18%	35%	70%	55%
Capacidad de evitar posibles equívocos comunicativos o incomprensiones en la comunicación con los demás	----	--	----	--	3%	5	6%	10%	39%	33%	54%	52%
Capacidad de aceptar la diversidad	----	--	----	--	----	---	9%	52%	21%	33%	70%	62%
Capacidad de reflexionar sobre las culturas	----	--	----	--	----	---	6%	----	24%	43%	70%	57%

Mayor conocimien to de la propia cultura	----	--	----	--	6%	---	6%	-----	45%	48%	43%	52%
								-				

Tabla 37: *Importancia de algunos elementos de la competencia intercultural.*

En la pregunta diez se pedía al profesorado de presentar algún ejemplo de actividades en su experiencia didáctica de la lengua extranjera y/o de ELE que tengan como objetivo la competencia intercultural.

En Italia entre las actividades propuestas han sido: «attività di valorizzazione delle lingue madri e dei dialetti italiani presenti all'interno delle classi», «proporre attività che vedono come elemento di studio la gestualità e le interiezioni (anche attraverso la fruizione dei fumetti)» (3 encuestados), «in presenza di studenti sudamericani, accoglienza, valorizzazione e insegnamento degli aspetti distintivi delle varietà dello spagnolo», «nel momento in cui si affronta un argomento che sottolinea alcuni aspetti culturali dell'italiano, chiedo sempre come essi siano nelle varie culture di origine e di descrivere come si attuano determinati comportamenti e anche come hanno reagito all'apprendimento delle azioni culturali corrispondenti italiane. In questo modo cerco di aiutare gli studenti a riflettere sia sulla cultura italiana, sia sulla propria, mettendole a confronto e mostrando che la differenza a volte può trarre in inganno e generare incomprensioni più o meno gravi in base al contesto», «descrivere la propria giornata anche attraverso iconografie», «attività su feste, religioni e cibi» (4 encuestados), «testi/ giochi con elementi possono dare l'avvio a un confronto», «lo studio della storia in generale», «invito ad incontri con rappresentanti delle varie comunità etniche presenti nella comunità».

En España las respuestas han sido: «no tengo», «trabajar, mediante las TIC, la cultura e historia de diferentes países. Leer y comentar textos literarios de autores de diferentes culturas», «cotejo de un fragmento de 'El Corán' con uno de 'La Biblia'. Fue interesante y explicó puntos en común», «las culturas se enriquecen cuando están en contacto alumnos de distintos países porque aportan otra visión distinta a la hora de afrontar los retos», «hi ha tres activitats que fem sempre i que són 1- La fitxa d'informació inicial on han de reflectir totes les llengües que coneixen i en quins entorns les empren i amb qui. 2- la seua biografia lingüística 3- En la unitat que es treballa la descripció han de portar a classe dues

fotografies del seu país una d'entorn rural i una altra d'entorn urbà. Jo busque fotografies de teat, que descriuen i comenten. Jo aporte imatges d'internet sales de teatre o concert del seu país i autors literaris de la seua llengua, ells parlaran de les seues obres, si els coneixen o d'altres si no els coneixen. Enguany vull introduir autors de còmics en la seua llengua si en trobe», «prácticamente todas», «cuando explico costumbres y usos sociales (2 encuestados)», «grabación y visión de video» (2 encuestados), «mandar a los alumnos al mercado e intentar conseguir algún producto en concreto», «el agradecimiento o los consejos», «presentar 'problemas' que se tratarían de distinta manera dependiendo de la cultura en que se den, de manera que los alumnos tengan que encontrar una solución idónea al contexto», «trabajar modismos, gestualidad, variedades del español».

La anteúltima pregunta se centraba en los materiales a disposición del profesorado en relación con la competencia intercultural. El profesorado tenía que elegir entre 0 (para nada adecuados) y 5 (muy adecuados).

	0	1	2	3	4	5
It	6%	16%	28%	38%	6%	6%
Es	23%	9%	18%	27%	18%	5%

Tabla 38: Grado de adecuación de los materiales a disposición del profesorado.

La última pregunta subrayaba la posibilidad de evaluar la competencia intercultural. Los datos subrayan las diferentes opiniones de los dos países.

	No sé	No, para nada	No mucho	Sì, en parte	Sì, totalmente
It	12%	—	18%	59%	12%
Es	9%	9%	14%	41%	27%

Tabla 39: Posibilidad de evaluar la competencia intercultural.

7.8. Las observaciones en el aula

7.8.1. Introducción

La observación es una de las herramientas principales de la investigación cualitativa y permite conocer y entender lo que pasa en el aula y, a través de este proceso, adquirir una mayor conciencia de las actitudes entre el profesorado y el alumnado y de la estrecha interacción entre el primer grupo y el segundo.

Muchas veces las puertas del aula están cerradas y se utilizan la privacidad y el derecho a seguir su propia metodología como excusas para evitar comentarios externos y reproches. Al revés, creo que puede ser importante (a veces fundamental) darse cuenta de cómo se podría solucionar una situación problemática con la ayuda de la mirada externa de otros colegas.

La frase de Sclavi (2003:25) «quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista» nos empuja a utilizar la metodología de la observación directa como ya hicieron los etólogos para describir de forma analítica la actitud de los animales, para entender su forma de actuar en su entorno natural o como los etnógrafos para describir las costumbres de las poblaciones humanas poco conocidas. En ambos casos, se trata de una observación «sobre el terreno», o sea, no en condiciones artificiales. El enfoque etnográfico graba los elementos de una situación con sus procesos y actitudes desde una perspectiva interna. La diferencia entre la observación en un laboratorio con condiciones construidas adrede y la observación etnográfica, es que esta última ocurre en condiciones naturales y lo que se observa no se interpreta, sino que se describe de forma analítica. Un entomólogo, por ejemplo, estudia los insectos en la naturaleza intentando molestar el menos posible. Resumiendo, el enfoque etnográfico se despreocupa de encontrar pruebas para explicar las relaciones causa-efecto entre los acontecimientos e intenta, en cambio, entender y valorar todos los elementos de un contexto específico. Son estos elementos los que ayudarán al científico a ampliar los puntos de vista para una interpretación según diferentes perspectivas.

7.8.2. *¿Por qué adoptar un enfoque etnográfico en la investigación en el aula?*

Se pueden considerar siempre actuales los principios de Van Lier (1988:13) que son la base de la observación en el aula: el conocimiento de lo que pasa en el aula es muy limitado, por eso es relevante y fundamental aumentar este conocimiento. Para obtenerlo, es necesario estar en el aula y recolectar datos que tienen que interpretarse en el contexto del aula (o sea, donde se han recolectado) porque el contexto no es solo lingüístico o cognitivo sino también social.

7.8.3. *¿Qué significa observar?*

Observar, al contrario que ver, que es un verbo de percepción, es un acto que implica intencionalidad. Observar, además, es mucho más que mirar. Por supuesto, comparte con este verbo una idea de intencionalidad, pero al contrario de lo que pasa con el verbo «mirar», agrega una idea de «guardar» y de «grabar» lo visto. La observación es una mirada específica para enfocar lo que se considera significativo e importante y es, por otra parte, una forma de grabar lo que es importante para un objetivo concreto. Aprender a observar, al fin y al cabo, implica mucho más de lo que las palabras sugieren: significa aprender a mirar de forma intencional para poder guardar los datos observados y para poder volver a reflexionar sobre los mismos.

Para poder actuar de esta forma, es necesario aprender a describir y nombrar lo que se observa, es fundamental ser perspicuos, sin generalizar y sin interpretar los hechos con demasiada prisa y observando durante un tiempo la situación desde diferentes puntos de vista. Además, observar significa también describir fielmente las características de un acontecimiento, de una actitud, de una situación y de las condiciones.

A veces no es fácil describir de forma fiel unos acontecimientos porque la observación la realiza siempre una persona que tiene sus valores, sus convicciones y sus pensamientos. Es difícil poder considerar objetiva una observación. Esta situación se conoce como «la paradoja del observador»: ¿cómo puede, de hecho, una descripción ser fiable si lo que se observa está condicionado por la presencia del observador?

En este tipo de investigación, queda claro que la presencia de un observador modifica lo que se observa.

Ante la presencia de un observador exterior, el profesorado y el alumnado juegan un papel fundamental entre ellos, pero también para el observador. Este último (sea o no consciente) es una especie de espejo deformable y deformante: la mirada del observador tiene sus condiciones y sus valores y corre el peligro de perder algunos elementos de la situación en el aula.

Existen maneras para rebajar el nivel de subjetividad en la descripción de una situación, pero, antes de analizarlos, creo que es importante considerar cómo la observación misma es una herramienta capaz de alejarnos de los acontecimientos.

7.8.4. La observación: una herramienta de alejamiento

Observar no es una capacidad natural: en primer lugar, aprender a observar implica practicar algo de forma intencional. Como subraya Sclavi (2003), en relación con la escucha activa, practicar la observación es una operación que se enfrenta con nuestra intuición, puesto que muy a menudo propendemos a dar por hecho lo que estamos observando porque es difícil considerar con ojos nuevos lo que vemos todos los días. ¿Cuántas veces, recorriendo el mismo camino, no nos hemos fijado en los detalles y no hemos levantado la cabeza ni una sola vez para mirar hacia arriba? Y cuando, en cambio, somos capaces de tener una nueva mirada, en realidad se pueden descubrir otros puntos de vista. La comprensión de una situación tiene por supuesto como filtros las lentes que utilizamos para observar la realidad: nuestras convicciones, prejuicios, opiniones; y cada persona interpreta lo que ve según lo que conoce, sabe y piensa. Durante la observación, de hecho, el riesgo es ver (y entender) solo lo que cada persona quiere ver (y entender). Para observar en el aula, desde un enfoque etnográfico, es imprescindible tener la disposición para ver y entender una situación de manera nueva, sin prejuicios, desde lejos y enfrentándose a los demás.

La observación es una herramienta que activa tres modalidades de tomar distancia:

- practicar la «desfamiliarización», o sea, alejarnos de una cierta familiaridad con una situación saliendo de la zona de confort y de las convicciones personales. Para conseguirlo, es necesario utilizar la imaginación y la creatividad, mirar con una nueva perspectiva jugando al «hacer como si...» como un alienígena mirando un mundo desconocido. De esta forma, la perspectiva es la de un antropólogo o de un etnólogo que, sin embargo, no dejan

de olvidar sus conocimientos, experiencias y convicciones. Hay que actuar a dos niveles, desde dentro y desde fuera, para adoptar nuevas perspectivas. Para explicar esta situación, se puede recurrir a un ejemplo: existe una especie de tácito acuerdo en el aula para establecer quién tiene que corregir, establecer los turnos de palabra, preguntar. Todas estas acciones normalmente son para el profesor, pero «¿por qué el alumnado no puede tomar la iniciativa o sugerir una corrección?». Algunas preguntas, a los ojos del alienígena que mira las dinámicas de aula resulta natural preguntar: «¿Quién decide quién tiene que hablar en el aula? ¿Estos roles corresponden a exigencias de aprendizaje o a roles institucionales y de poder? ¿Quién establece las normas del aula? ¿Cómo cambian las actitudes? ¿Qué relación existe entre las intenciones del profesor y lo que pasa cada día en el aula? ¿Qué actividades comunicativas se proponen y cómo reacciona el alumnado? ¿Por qué es solo el profesor el que tiene que regular los turnos de palabra, preguntar y corregir?». Por ejemplo, las teorías constructivistas (que consideran el conocimiento como el producto de la construcción de un sujeto que aprende) subrayan que el tiempo en el aula se considera sobre todo para el alumnado y que, por eso, el alumnado tiene que estar estimulado a preguntar, a autocorregirse, a practicar la heterocorrección, a regular la comunicación en los trabajos de grupo,

- utilizar herramientas de grabación para guardar los datos. El hecho mismo de que lo que se observa tenga que ser «objetivado» permite mirarlo desde la justa distancia, en diferido, después de la observación. Está claro que el empleo de herramientas de observación permite también construir un nuevo conocimiento: la observación, de hecho, obliga a identificar y a nombrar acontecimientos determinados, dando sentido a lo que se está observando. Gracias a unas herramientas concretas de observación (que presentaré luego y entre las cuales he elegido la que considero más adecuada para el trabajo de investigación), la práctica de la observación permite nombrar una infinita serie de aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, actitudes y conductas, desarrollando, de esta forma, una red de conceptos (también con elementos léxicos) indispensable y necesaria para describir y medirse con una situación puntual,

- adoptar pluralidad de perspectivas y puntos de vista. Dado que, en el enfoque etnográfico, el contexto asume un papel central e imprescindible (porque la observación ha de ocurrir en el contexto de recogida de los datos y las personas observadas han de participar a la

observación de los datos), la observación se supone menos subjetiva porque es comparable con otros puntos de vista.

Esta tercera pauta para alejarse de la observación se refiere al cuarto punto de Van Lier, puesto que conecta no solo con la importancia de los elementos del contexto sino con su valorización.

Dado que las convicciones personales y los esquemas mentales llevan a grabar lo que se espera o se desea ver, queda claro que una buena solución es la pluralidad de los puntos de vista del contexto: el profesorado, el alumnado, el observador. La correlación (o, mejor dicho, la triangulación) de estos puntos de vista permite presentar una visión más compleja e interesante desde diferentes perspectivas.

7.8.5. Bajar el umbral de la subjetividad con un lenguaje denotativo

¿Cómo podemos confiar en la observación, aunque sea subjetiva? Para contestar a esta pregunta, es necesario considerar una cuarta manera de alejarse de los acontecimientos. Aunque la observación siempre será subjetiva porque es mediada, condicionada y filtrada por los esquemas mentales del observador, su objetivación puede pasar por el lenguaje (a condición de que intente ser descriptivo). El observador, de hecho, ha de utilizar (todas las veces que pueda) un lenguaje neutro, sin juicios y prejuicios. Para bajar el umbral de subjetividad es importante emplear un lenguaje denotativo y descriptivo, puntual (sin ser genérico) y sin juicios. En la ficha siguiente se subraya la diferencia entre un uso denotativo y uno connotativo del lenguaje.

Describir actitudes (bajo nivel de interferencia=lo que se lee es preciso y observable)	Comentar y evaluar (alto nivel de interferencia=lo que se lee no se puede observar y necesita refuerzos)
-describir de forma puntual un comportamiento, una situación, un acontecimiento con datos reales - reproducir con palabras concretas	-utilizar la generalización -utilizar un lenguaje connotativo y rico en sobreentendidos que no permita darse cuenta de actitudes específicas

Ficha 1: *Uso denotativo y connotativo del lenguaje*

Resulta evidente que la observación tendría que utilizar el primer tipo y que hasta ahora he contestado a estas preguntas: ¿Por qué observar y cómo realizarlo? Quedan sin respuesta dos preguntas más: ¿Qué observar y con qué herramientas? Intentaré presentar unas posibles herramientas de observación en los párrafos siguientes, donde explicaré también cuál he elegido para este trabajo. Es importante subrayar también que la observación permite comprender tanto de manera explícita como entre líneas unos aspectos fundamentales de la didáctica, entre otros: las teorías de referencia, el concepto de aprendizaje, lo que conllevan las decisiones y la metodología, aspectos del aprendizaje (la motivación, los procesos, las estrategias). En la observación se pueden percibir pequeños indicios como el cambio del tono de la voz o la postura: se trata de elementos sutiles que, sin embargo, pueden ayudar a comprender las relaciones entre el profesorado y el grupo-clase o entre el profesorado y un estudiante específico. La figura 8 subraya cómo las convicciones derivan de una visión o «filosofía personal» que permite ver la realidad de forma individual. Explorar nuestras propias convicciones y actitudes para entender de qué manera nos llevan las metodologías, implica una mayor concienciación profesional. En la base de la pirámide están las acciones, en comparación con los valores, que son menos, las acciones son muchas y representan todas las decisiones que cada docente toma en cualquier momento de su actividad. La pirámide, vista al revés, subraya la importancia de los valores que se manifiestan como convicciones y actitudes. Intentamos leer la imagen con un ejemplo: si un docente piensa que en el centro de todo está su programa curricular, es probable que se mueva siempre dando mayor importancia al aspecto institucional, aunque no coincida siempre con los intereses del alumnado. En este caso, las decisiones del aula estarán relacionadas con las necesidades de completar toda la programación curricular. Si en el centro de la pirámide, en cambio, estuviesen el alumnado y su aprendizaje, ¿cómo cambiarían las mismas decisiones? ¿cómo cambiaría la gestión del tiempo y de las actividades? Lo mismo vale para el alumnado: si piensa que la segunda lengua no es importante, es cierto que su actitud en el aula será de escasa motivación. En cambio, si el interés para el aprendizaje del idioma es alto, la actitud en el aula será positiva y, desde luego, esto tendrá consecuencias positivas en la acción.

Por supuesto, siguiendo lo que acabamos de presentar, es obvio que observar no es algo fácil o inmediato, sino que se aprende practicando: solo a través del ejercicio, la mirada se entrena para aprender y entender de forma diferente.

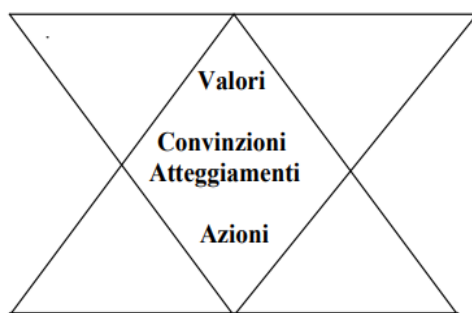


Fig. 8: Pozzo (2015:6) «Valori, convinzioni, atteggiamenti e azioni»

7.8.6. Un recorrido de observación formativa

Ahora me gustaría presentar (y explicar) algunas herramientas para una observación formativa capaz de unir la formación y la observación.

La utilidad de las herramientas reside en sus posibilidades (y capacidades) de formular preguntas, de subrayar imprevistos y abrir nuevos panoramas, de comprender los aspectos que constituyen un problema y gestionarlo. Las herramientas restituyen datos objetivos y permiten observar la realidad de forma explícita para interpretarla. Por consiguiente, para evitar perderse, es útil tener claro lo que el investigador desea observar, pensando en las herramientas más idóneas para sus objetivos: cuándo utilizar categorías amplias (por ejemplo, para una observación global) o cuándo utilizar fichas analíticas (por ejemplo, para observar elementos sutiles como actitudes específicas).

7.8.7. ¿Cómo recolectar los datos? Herramientas directas

Las herramientas que permiten una observación directa son muchas y diferentes. Algunas permiten una observación de los datos poco estructurada, otras más. Entre las primeras, las anotaciones en directo, el perfil de una clase (ficha 2), la crónica directa (ficha 3a), el diario, los esquemas de episodios específicos (ficha 3b).

Los perfiles de una clase pueden ser útiles para delinear un cuadro de una actividad específica, en relación con el tiempo utilizado, poniendo en paralelo la actividad del profesorado, lo que hace el alumnado y algunas variables de contexto (tiempo, espacio, recursos didácticos utilizados).

Objetivo: grabar/guardar la secuencia de actividades desarrolladas

	Actividad didáctica	Lo que hace el docente	Lo que hace el alumnado	Herramientas
Minutos...				
Minutos...				
Minutos..				
Minutos...				

Ficha 2: Grabación de las actividades desarrolladas

Construir perfiles es útil para crear cuadros sinópticos, sintéticos y bastante claros de lo que acaba de pasar durante una clase. La posibilidad de poder volver a observar estos elementos y darse cuenta de la importancia de una actividad (en términos de inversión de tiempo) en todo el arco temporal total, es muy útil y, a veces, deslumbrante: de hecho, muchas veces los perfiles permiten darnos cuenta de que la imagen que el docente tiene de la gestión del trabajo no es tan exacta y de que refleja solo en mínima parte objetivos específicos. Si el docente dispone de una mirada personal y también de una mirada facilitada por el observador; la comparación permitirá unas reflexiones aún más interesantes.

La crónica directa puede relacionarse con todo el grupo clase (ficha 3a) o con un aspecto específico determinado previamente (ficha 3b). En la crónica directa, el observador graba los acontecimientos mientras están pasando. La sección de los comentarios puede ser útil sobre todo al principio para ayudar al observador a considerar la diferencia entre lo que se está observando y eventuales observaciones personales. Sigue un esquema para grabar episodios o accidentes críticos relacionados a un tipo específico de alumnado (ficha 4).

Ficha 3a: Crónica directa de una clase

Objetivo: Apuntar observaciones de manera libre durante el desarrollo de la clase

Observaciones	Comentarios

Ficha 3b: Crónica directa enfocada en un aspecto

Objetivo: Elegir un aspecto y subrayar datos y comentarios

Docente	Alumnado	Comentarios observador
¿Qué hace el docente y qué dice?	¿Qué hace el alumnado y qué dice?	¿Qué efectos produce esta conversación?

Contenido	Proceso	Comentarios observador
¿Qué se enseña y qué tiene que aprender el alumnado?	¿Qué pasa en el aula y qué hacen el profesorado y el alumnado?	¿Qué efectos produce este tipo de proceso?

Ficha 4: Grabación de un breve episodio

Objetivo: grabar un episodio con referencia a un tipo de alumnado en particular

Clase... Fecha..... Hora.... Nombre y apellido del/ de la estudiante Situación general del episodio

Descripción episodio Más información

Entre las herramientas más estructuradas, podemos nombrar mapas, plantillas y fichas de observación, listas (*checklist*), video y audio-grabaciones con transcripciones. La tabla de observación es útil para recolectar informaciones de un aspecto específico: por ejemplo, el uso de la L2 en el aula.

Ficha 5: Mapa de la posición de los pupitres

Objetivo: señalar la frecuencia de contacto entre el profesorado y el alumnado y las modalidades

F • ☺	M	F ... ↓	M	M
M • ☹				F
M				M
F				F (N)
F				F
M •				M •

Ogni volta che l'insegnante si rivolge all'allievo •

Strategie:

chiama per nome: (N)

tocca la persona: T

cenno affermativo: (↓)

sorride: ☺

guarda con riprovazione: ☹

contatta con gli occhi: 👁

Ficha 5: basado en Wajnryb (1992).

Sacar apuntes de la disposición de los pupitres es un elemento útil porque de manera inmediata permite conocer la relación entre el tipo de actividad y la modalidad de organización de los pupitres. Si una disposición en círculo (*a ferro di cavallo*) favorece el debate, una disposición circular en la mesa (*a tavolo*) es útil para organizar una investigación y un trabajo de grupo o para una escritura colectiva mientras que una disposición en mesas separadas es adecuada para un trabajo en equipo o en pequeños grupos (figura 9).

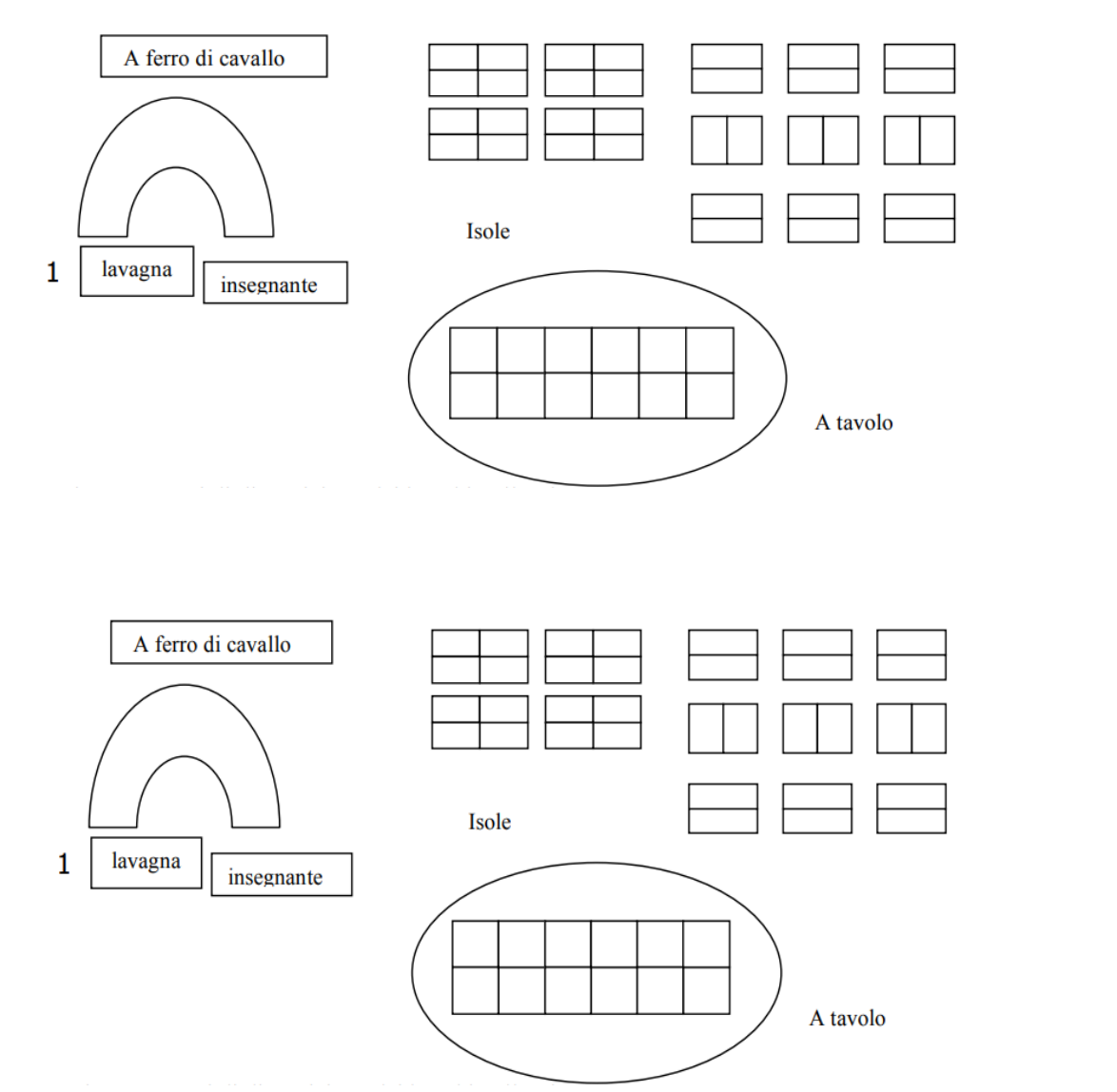


Fig. 9: Ejemplo de disposiciones de pupitres en el aula.

Ficha 6: Lista analítica (*checklist*) de actitudes

Objetivo: Identificar la recursividad de algunas actitudes específicas en el profesorado y en el alumnado.

En este ejemplo es importante subrayar el valor de cada elemento de la lista, como se indica en la escala de valores. Se dejan algunas líneas vacías para dar la posibilidad de agregar elementos.

Docente

	0	1	2	3	4
Uso de la L1					
Uso de la L2					
Tiempo de palabra					
Individualización					
Refuerzo positivo					
Elementos negativos					
Ritmo					
Uso de audiovisuales					
Gestos					
Correcciones					

Leyenda 0 muy bajo, 1 bajo, 2 medio, 3 alto, 4 muy alto

Estudiante

	0	1	2	3	4
Uso de la L1					
Uso de la L2					
Tiempo de palabra					
Atención					
Participación					
Interacción con el profesorado					
Interacción con otro estudiante					
Auto-correcciones					

Ficha 7: Checklist de actividades

Objetivo: apuntar la lista de actividades y el tiempo empleado para cada actividad

Actividades/Minutos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Cada investigación, supone unas decisiones y una elección de herramientas más o menos útiles para entender los fenómenos que se están desarrollando.

7.8.8. Observación en los dos institutos: comparaciones y diferencias

En año escolar 2018-2019 desarrollé la observación en las aulas del Instituto Aldini y entre 2020 y 2022 en el Instituto IES Conselleria de Campanar.

La Duración de la investigación en el Instituto Campanar empezó en enero 2020, pero, a causa de la pandemia de COVID-19 se interrumpió durante meses y tardó mucho en poder volver a empezar a causa de las medidas de seguridad por motivos sanitarios.

Como ya he explicado en la presentación de los dos institutos, la comparación funciona porque se trata de dos realidades parecidas tanto por el tipo de alumnado como por la posición en el tejido urbano y por las modalidades de planteamiento de los talleres para extranjeros.

En los dos institutos, he podido recolectar unas 50-60 horas de observaciones divididas en sesiones de una o dos horas.

Por motivos de espacio y de tiempo de este trabajo, he decidido adoptar una mirada triangular: exponer el panorama general de todas las observaciones, presentar algunas horas de observaciones de aula (10 horas en cada instituto) para subrayar un desarrollo temporal (si es el caso) y enfocar la mirada en una hora de aula (en los dos institutos).

En el caso del Instituto Aldini, he elegido 10 horas en el proyecto de apoyo al taller de italiano L2 (durante el año escolar 2018/2019), realizado por el docente S.¹⁸¹. El grupo tenía un nivel mixto de italiano (de A1 a B1) y había también unos estudiantes, por eso las actividades propuestas tenían en cuenta los diferentes niveles lingüísticos. El número del alumnado varía según el día porque el alumnado involucrado sale del aula y a veces tiene asignaturas importantes o exámenes o el profesorado curricular (aunque es consciente de la posibilidad del curso de italiano, prefiere que el alumnado se quede en el aula). Me ponía como observadora al fondo del aula con el ordenador o con un cuaderno para sacar apuntes. He decidido, de forma consciente y después de unos pensamientos previos, no grabar las horas de clase porque habría tenido que pedir las autorizaciones tanto al profesorado como a los padres del alumnado (ya que se trata de menores). Me ha parecido más útil, en este tipo de trabajo, apuntarme las situaciones del aula y las frases del profesorado más relevantes (de hecho, el enfoque de la investigación son las actitudes del profesorado). Por motivos de visibilidad de la investigación y de manera que los resultados sean más claros y evidentes, he decidido crear un esquema, pero poniendo solo dos sesiones en cada tabla. En la tabla en las líneas se presentan los elementos que me interesaba observar y subrayar y en las columnas las fechas de la observación.

¹⁸¹ Por motivos de privacidad, no pondré el nombre y el apellido del profesorado y pondré siempre la forma «un docente/un profesor» aunque se trate de una persona de sexo femenino.

Fechas/elementos de observación	16/01/2018	30/01/2018
Tipo de actividad	Uso del presente de indicativo/rutina, artículos determinados e indeterminados, sintaxis, vocabulario técnico de algunas asignaturas	Léxico de base del aula, palabras/frases para comunicarse en el aula, sintaxis de frases complejas, uso de adjetivos, algunos estudiantes siguen con sus tareas de las asignaturas curriculares (ejercicios de italiano)
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	11	9
Proveniencia de los estudiantes	Pakistán, Marruecos, China, Bangladés	Pakistán, Marruecos, China, Bangladés, Rusia
Lengua del docente	Italiano	Italiano
Posición de los pupitres en el aula	En círculo	En pequeños grupos de trabajo
Refuerzo positivo	Uso de frases para subrayar los buenos resultados «bravo, esatto, dai, bene», comparaciones con otras culturas «ah, anche da noi è così», «dai, prova a fare uno sforzo»	«Sono sicura che adesso lo sai fare» «Bene hai capito, aiuti gli altri?»
Forma de corregir	Repeticiones, parcial uso del inglés y del francés	«Sei sicuro che sia così?», «Lo puoi ripetere?»
Herramientas utilizadas	Fotocopias, PMI (Pizarra Multimedial Interactiva)	Fotocopias, PMI
Observaciones	Empatía del docente, el docente se acerca al alumnado pero son muchos, trabajo en pequeños grupos	Preguntas sobre otras asignaturas, preguntas sobre el estado emocional del alumnado

Referencias a otras situaciones	«Questo lo devo dire alla tua professoressa di storia» Quejas por unos ejercicios gramaticales difíciles Estudiantes poco involucrados	«Nessuno ti ha mai insegnato cos'è un aggettivo?»

Fechas/elementos de observación	06/02/2018	19/02/2018
Tipo de actividad	El pretérito perfecto, contar una actividad/contar un viaje, hablar de pasiones, algunos estudiantes siguen con sus tareas de las asignaturas curriculares (ejercicios de derecho y de historia)	Contar sobre la infancia, describir una fotografía, uso del imperfecto, algunos estudiantes siguen con sus tareas de las asignaturas curriculares (ejercicios de derecho y de geografía)
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	8	12
Proveniencia de los estudiantes	Pakistán, Marruecos, China, Colombia	Pakistán, Marruecos, China, Bangladés, India
Lengua del docente	Italiano	Italiano
Posición de los pupitres en el aula	En círculo	En círculo, en pequeños grupos
Refuerzo positivo	Mimar las actividades, juegos «Fallo tu, ora» «Ah, che bello...fai così»	«Guarda come eri piccola» «Guarda che capelli avevi» Muchas exclamaciones positivas
Elementos negativos	Algunas rutinas diferentes no se entienden, algunos malentendidos y observaciones sobre la rutina del	Algunos comentarios negativos por parte del alumnado

	alumnado	
Forma de corregir	Repetir las frases correctas o repetir despacio los errores para que el alumnado se dé cuenta	«Sei sicuro?» «Ripeti, riprova»
Herramientas utilizadas	Videos, audios	Fotografías, videos
Observaciones	Muchos estudiantes ausentes	Mucha curiosidad, emociones del alumnado
Referencias a otras situaciones	El docente subraya las dificultades de vocabulario del alumnado y la comprensión de textos escritos con un nivel más difícil	El alumnado subraya que lo que tienen que hacer en el aula es mucho más difícil Dificultades con las asignaturas (historia, derecho)

Fechas/elementos de observación	23/02/2018	06/03/2018
Tipo de actividad	Actividad de escritura creativa con elementos culturales de cada país, introducción de elementos de la gastronomía, algunos estudiantes resumen los apuntes de historia y/o de italiano	Uso del imperativo (tú/vosotros), herramientas para subrayar un texto y buscar el significado de las palabras, como contestar a preguntas abiertas, uso de los sinónimos y de los antónimos
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	7	8
Proveniencia de los	Pakistán, China, Rusia	Pakistán, Albania,

estudiantes		Rumanía
Lengua del docente	Italiano	Italiano
Posición de los pupitres en el aula	En círculo	En círculo
Refuerzo positivo	«Facciamo un'attività nuova» «Super» «Benissimo» «Che meraviglia»	«Era difficile ma sei stato bravissimo» «Facciamo una piccola pausa perché gli esercizi erano difficili e siete stati bravi» «Si fa così, prova a rifarlo» «Molto bene»
Forma de corregir	Comprobar en el cuaderno los errores, acercarse al alumnado	Subrayar los errores con rotuladores diferentes
Herramientas utilizadas	Fotocopias, libros	Fotocopias, libretas, libros
Observaciones	Posibilidad de un enfoque teatral, muchas imágenes para explicar situaciones/vocabulario	El italiano para las asignaturas curriculares tiene un nivel de dificultad increíble, el docente se acerca al alumnado, intento de resolver las dudas
Referencias a otras situaciones	Apuntes de historia representan una cultura eurocéntrica	Muchas palabras difíciles, no es fácil gestionar multiniveles

Fechas/elementos de observación	27/03/2018	10/04/2018
Tipo de actividad	Ejercicios de vocabulario y de análisis de la frase, algunos estudiantes siguen con sus tareas de las asignaturas curriculares (resumen de historia)	Ejercicios de vocabulario y de análisis de la frase, dividir un texto en secuencias y titularlas, resumir un texto, algunos

		estudiantes siguen con sus tareas de las asignaturas curriculares (resumen de historia y de economía)
Duración de la sesión	Dos horas	Una hora
Número de estudiantes	9	12
Proveniencia de los estudiantes	Rumanía, Perú, China	Pakistán, Marruecos, China
Lengua del docente	Italiano	Italiano
Posición de los pupitres en el aula	En pequeños grupos	En pequeños grupos
Refuerzo positivo	«Facciamo storia, ti piace la storia?» «Come si studia storia nel tuo paese, era così? Che interessante»	«Ti piace l'attività?»
Forma de corregir	«Non è così» «Ripetilo più lentamente»	«Potrebbe essere così ma non è» «Ti ricordi le preposizioni...? Di a da...»
Herramientas utilizadas	Libros	Fotocopias, cuadernos
Observaciones	Muchos ruidos en el aula	Competencias altas de nivel superior: resumen y secuencias
Referencias a otras situaciones	El vocabulario y la gramática de las actividades curriculares resultan muy complicadas	El vocabulario y la gramática de las actividades curriculares resultan muy complicadas

Fechas/elementos de observación	24/04/2018	18/05/2018
Tipo de actividad	Expresar una opinión, argumentar un texto, comprensión escrita	Comprensión escrita, preguntas abiertas, encontrar sinónimos
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	11	10
Proveniencia de los estudiantes	Pakistán, Marruecos, China, Perú	Pakistán, Marruecos, Colombia
Lengua del docente	Italiano	Italiano
Posición de los pupitres en el aula	En pequeños grupos	En pequeños grupos
Refuerzo positivo	«Non ti preoccupare se è difficile» «Cosa ne pensi? Ah, interessante» «Davvero? Non lo sapevo?» Caras felices	Comprensión de las dificultades, acercamiento al alumnado
Forma de corregir	«Non è così» «Ripetilo più lentamente»	«Sei sicuro?», «è così?»
Herramientas utilizadas	Libro, cuaderno	Libro, libretas, cuadernos
Observaciones	Algunos alumnos ausentes	Diferentes estrategias de trabajo
Referencias a otras situaciones	Poca posibilidad de interactuar con el profesorado curricular de italiano e historia	Poca posibilidad de interactuar con el profesorado curricular de italiano e historia

En el caso del Instituto Aldini, he elegido una clase en concreto de una duración de dos horas del día 24 de abril de 2018: se trataba de una clase de italiano L2 con el objetivo de crear un guion teatral partiendo de las sugerencias del libro de Stefano Benni *Prima o poi*

l'amore arriva. Había dos personas encargadas de esta actividad específica: una experta en didáctica del italiano segunda lengua y una experta en dinimizaciones teatrales. Se trata de una clase peculiar en la que ha participado casi todo el alumnado involucrado (unas 15 personas de diferentes orígenes: China, Marruecos, Pakistán, Bangladés, Rusia, Perú). Parte del mismo alumnado estaba también involucrado en la representación final teatral cuyo guion estaba en parte escrito por el grupo de italiano. El alumnado estaba dividido en círculos y la primera actividad (unos 30 minutos) preveía leer algunos fragmentos del libro (elegidos con antelación por el docente experto en dinimizaciones teatrales). La elección del libro se relaciona con la facilidad de la temática y la sencillez de la sintáxis. Como ejemplo, transcribo este breve fragmento: «A un passaggio a livello lontano dal mondo un giorno d'agosto assolato un capostazione annoiato vide a un finestrino di un accelerato una signora bruna e più non lavorò passava a guardare la luna e i treni si scontravano ma lui non li sentiva prima o poi l'amore arriva». En pequeños grupos, el docente ha propuesto actividades diferentes para presentar generalmente la situación, explicar el léxico complejo, tener en cuenta la sintaxis resolviendo las dudas y revisando el imperfecto y sus características (para describir, para contar hechos en el pasado) subrayando también las diferencias con el pretérito perfecto. El alumnado reacciona de forma diferente: el docente intenta organizar los grupos para que se ayuden en una tutoría de *peer education* o sea para que los que tienen más conocimientos gramaticales y léxicos ayuden a los demás.

En un segundo momento (unos 20-30 minutos), el docente experto en dinámicas teatrales interviene y propone unos ejercicios para dinamizar las acciones y para entender el fragmento con ejercicios físicos, expresiones corporales y gestos.

En un tercer momento (unos 30-40 minutos) el alumnado, ayudado y estimulado por el profesorado, intenta crear una nueva historia partiendo de los estímulos surgidos durante las dos actividades previas. Creo que es interesante agregar algunos fragmentos ideados¹⁸²:

«In una scuola in mezzo
alla città intrapolato in
un laberinto di strade
un ragazzo incamminato
verso casa viene distratto

¹⁸²Se transcribe el fragmento fielmente, así como lo escribió el grupo de trabajo en el aula (o sea también con errores léxicos y gramaticales)

dai occhi d'una ragazza
in cui sguardo lo seduse
al punto di farsi una domanda
'se l'amore arrivera' questo
purtroppo non lo sa ma prima o poi
l'amore arrivera»,
«Dalla spiaggia una
discoteca immersa in un mare
di luci ospita il primo incontro
di due ragazzi il cui sguardo si
incrocia in mezzo alla pista. Inizia
un ballo l'amore che li porta a ballare fino
al risveglio di luce spinti dalla voglia di
stare insieme convinti che ormai le loro
strade siano incrociate che non dovevano
piu sperare che l'amore prima o
poi arrivera»,
«Tutti noi possiamo fare delle confusioni
ed è sempre difficile fare delle decisioni.
Ogni passo è quello che chiamiamo le
stazioni della vita,
e piene di difficoltà.

Non sappiamo cosa succederà domani
ma ci sono sempre delle soluzioni.
Tutti gli ostacoli hanno un inizio e una fine
e i problemi rendono la vita...

I ricordi speciali di te
mi mettono un sorriso nelle labbre
solo se ti posso amare
anche solo in poco tempo

Il fatto che non ci sei più
e mi hai lasciato indietro
sono tutta da sola
sei sempre nella mia mente

mi hai dato dolore
ma resti comunque nel mio cuore
prima o poi l'amore arriva».

Además, el alumnado compuso un breve poema titulado *L'estate*:

«Sento già il caldo del giugno
ci sono già i fiori che fioriscono
tutta la gente vestita con maniche corte
e gli studenti preoccupati di essere bocciati.

Quando vedo l'aurora del sole
sento una felicità incredibile
il cuore mi batteva
prima o poi l'amore arriva».

La última parte de la clase estaba dedicada a practicar la lectura de los fragmentos escritos y a interpretar teatralmente algunas escenas deducidas de las imágenes creadas. Se observa un tipo de relación más cercana al alumnado, intentando utilizar refuerzos positivos de diferentes tipos (palabras, gestos) y se nota un interés mayor por parte del alumnado que está involucrado y, por consiguiente, se divierte más. Además, esta actividad implica una participación activa del cuerpo y de los gestos.

Dado que la situación sanitaria mundial me ha imposibilitado un seguimiento continuo de la investigación y, sobre todo, de la observación en el IES Conselleria, he decidido elegir 10 sesiones de 2021. A. imparte las clases de ELE y yo entraba en las clases que se impartían en la biblioteca o en el despacho del departamento de castellano o en un aula libre a esas horas (normalmente en el laboratorio de dibujo).

Fechas/elementos de observación	21/01/2021	29/01/2021
Tipo de actividad	Uso del pretérito perfecto a través del tema de los viajes, comparaciones culturales del viaje de dos familias	Refuerzo de la lectura (repeticiones fonética básica del castellano)
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	5	3
Proveniencia de los estudiantes	Marruecos, Nigeria, Rusia	Marruecos, Nigeria, Rusia
Lengua del docente	Castellano, inglés raramente (o como refuerzo)	Castellano, inglés raramente (o como refuerzo)
Posición de los pupitres en el aula	Filas	En círculo
Refuerzo positivo	Repeticiones para asegurarse que hayan entendido («¿Tatiana, lo entiendes?») uso del inglés para explicaciones gramaticales, «Muy bien, has estudiado, ¿eh?», «Lo entendemos todos?», «¿Me entiendes verdad cuando te hablo?». Mucha atención y cuidado para el alumnado en dificultad, llama al alumnado por su nombre.	Frases para animar al alumnado: «Vale, lo he entendido. Ahora lo has dicho bien», repeticiones «La libreta, saca la libreta. Bien...bien», en la lectura para marcar el acento correcto marca con la voz la última palabra «Sí, ok» «Bien, vale»
Forma de corregir	Repeticiones del error luego de la frase correcta	Alumna: «Como...baño» Docente: «Baño...baño... ¿quieres ir al baño? Ahora sí» Docente: «Si no sabes qué significa pasillo, tienes que

		buscar la traducción». Pasillo (mima la palabra)
Herramientas utilizadas	Fotocopias, audios de un libro, libros de las asignaturas curriculares	Fotocopias, audios de un libro, libros de las asignaturas curriculares, móviles con diccionarios en línea
Observaciones	Uso de gestos (ej. indicar el objeto, mimar una actividad); acercarse al alumno que no entiende o que habla menos, preocupación hacia niveles diferentes («¿Es demasiado difícil para ti?»), sonreír, reírse con el alumnado. Aurora se interesa por la vida escolar del alumnado («Te gustan los profes» «¿Estás a gusto en el colegio?») y fuera del instituto («¿Juegas a básquet?»...el docente mima el gesto), atención a los que hablan menos «¿Tú no puedes hablarme un poquito?»	Muchas sonrisas, gesto de cariño para subrayar la cercanía entre el docente y el alumnado (por ejemplo, un pequeño toque en la espalda), comparaciones con sistemas fonéticos y gramaticales diferentes (se habla al alumnado ruso de categorías gramaticales que quizás no existan en ruso). El docente usa el inglés como lengua de intercambio entre él y un alumno ruso, pero el docente mismo no conoce bien el inglés (así como el alumno) y el docente se equivoca.
Referencias a otras situaciones	«Tenéis mucha suerte que no me tenéis a mí porque cada día os machacaría de deberes», «Siempre hay que tener el material», «No tienes la libreta, te voy a matar» (con ironía), «Madre mía, qué desastre... ¿tú no tienes una agenda para apuntar los exámenes?»	Muy importante para el docente siempre apunta la fecha y la pagina, utilizar rotuladores de colores diferentes para marcar diversas importancias. «¿Qué pasa? ¿No te acuerdas?» (intentar recordar y reforzar al aprendizaje) El docente subraya que es importante copiar: «Copia todo o no sabemos dónde estamos»

Fechas/elementos de observación	12/02	26/02
Tipo de actividad	Revisión de verbos y de los adjetivos posesivos	Frases ser/estar
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	2	4
Proveniencia de los estudiantes	Nigeria, Rusia	Marruecos, Nigeria, Rusia
Lengua del docente	Castellano, inglés raramente o como refuerzo	Castellano, inglés raramente o como refuerzo
Posición de los pupitres en el aula	Fila	En parejas
Refuerzo positivo	La estudiante lee unos verbos en voz alta, la docente traduce al inglés y afirma: «Bien, perfecto»	«Muy bien, ¿cómo va el trabajo? ¿Es demasiado difícil?» En inglés «conducir» es <i>to drive.... to drive</i> y mima el gesto
Forma de corregir	El docente pide que el alumnado escriba al dictado un texto: el docente lo corrige con bolígrafo de diferentes colores para subrayar errores de tipo ortográfico y sintáctico. El docente pide que se vuelvan a escribir 4 veces los errores	Uso del inglés
Herramientas utilizadas	Libreta	Libreta, fotocopias, libros de ELE
Observaciones	«Lagos is a very big city..big city...ciudad	Un alumno está muy callado,

	grande...vale, I understand» (interés para el alumnado que cuenta sus historias), la docente subraya en voz alta el elemento gramatical difícil para el alumnado, uso de gesto (para indicar objetos y derecha/izquierda)	escribe poco. «¿A qué edad los alumnos salen solos en tu país?» «Tu país...ahora tu país es este 'España'»
Referencias a otras situaciones	Ejercicios de pronunciación con bolígrafo en la boca «pronuncia el verbo escribir», esquemas en la libreta, muchos ejemplos	El lenguaje técnico resulta muy complicado (reflexión del docente) Dos alumnos rusos no utilizan el reverso del folio y escriben en otras páginas

Fechas/elementos de observación	18/03	30/03
Tipo de actividad	Verbos en AR/ER/IR, género de las palabras	Rutina, horarios, pretérito perfecto, saludos, contar un episodio de una serie
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	2	3
Proveniencia de los estudiantes	China, Nigeria	Ucrania, Rusia
Lengua del docente	Castellano, gran uso del inglés	Castellano, inglés (como refuerzo)
Posición de los pupitres en el aula	La profesora a la pizarra, las estudiantes a los pupitres	La profesora a la pizarra, las estudiantes a los pupitres
Refuerzo	Uso de la música durante la clase	Involucrar los estudiantes con

positivo		preguntas sobre sus aficiones/pasiones
Forma de corregir	Uso de lenguaje específico («sentencia lógica», «anáforas», «deíxis») «yo quiero ir a el parque...chicas, es un error pero...lo iremos aprendiendo»	Repeticiones, frases «¿Estás seguro?», «¿Lo he entendido bien?»
Herramientas utilizadas	Pizarra, música, fotocopias, móvil para traducir las palabras	Libreta, otros libros, pizarra, rotuladores de colores
Observaciones	«¿Qué te suena mejor?»: estas estudiantes tienen un nivel A1 y no tienen incorporada esa idea de «Ne suena mejor», explicaciones orales de la gramática	Los estudiantes sonrían mucho, parecen a gusto, la docente gasta bromas, utiliza la ironía. La docente propone un pequeño refrán para aprender los pronombres: «Yo mí me conmigo, tú ti te contigo, él si se consigo, nosotros nos, vosotros os, ellos se, lo la los las directos, le les indirectos»
Referencias a otras situaciones	La profesora habla mucho (casi siempre): poco espacio de palabra para las estudiantes, aburrimiento de las estudiantes	Preguntas del programa de las otras asignaturas El docente habla mucho, los estudiantes no contestan o lo hacen con frases cortas Importancia de poner fecha y página

Fechas/elementos de observación	15/04	27/04
Tipo de actividad	Los números, lectura en voz alta, comprensión lectora	Comprensión lectora y auditiva, ejercicios de refuerzo

Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	3	7
Proveniencia de los estudiantes	Nigeria, Rusia	Marruecos, Nigeria, Rusia, Túnez
Lengua del docente	Castellano	Castellano, inglés raramente (o como refuerzo)
Posición de los pupitres en el aula	Las estudiantes están sentadas en sus pupitres y el docente se acerca	En círculo
Refuerzo positivo	Preocupación: ¿los estudiantes entienden? «cuando hablan los profes ¿los entendéis?» «¿Sí?, ¿casi todo?» «¿Sabemos los números? ¿Todos? ¿Hasta 1000? Mmmmh...no me lo creo... venga va que los repetimos juntas»	«Tienes que traer el libro y la libreta, siempre... ¿vale?» «Vamos a ver...leemos un poquito juntas en voz alta...bien...estás mejorando» «¿Hacemos otro listening? Se nota que vives el barrio que hablas con españoles, ahora entiendes mejor»
Forma de corregir	Repeticiones «Igual como lo dices tú...casi...casi...bien»	«¿Lo sabes qué es un gerundio?», «¿Te lo ha enseñado Andrés, Andrés...tu profe de castellano?»
Herramientas utilizadas	Libros, libretas	Audio, vídeos, libretas, móviles (para las traducciones)
Observaciones	Niveles muy diferentes de las alumnas, mucha curiosidad también de una alumna que entiende poco, pero que en la biblioteca intenta leer los títulos de los volúmenes y los repite en voz alta	Dos estudiantes charlan entre ellos, pocas ganas de trabajar. La docente cambia de asiento y se mueve según las diferentes actividades del alumnado.

		La docente enseña los sonidos del castellano poniendo un lápiz en sus bocas para diferenciar el sonido de «c», «s», «r», «z». La docente intenta que el alumnado vocalice. Explicaciones con gestos, sonidos, voz, dibujos
Referencias a otras situaciones	Asignaturas suspendidas en la primera evaluación: valenciano, castellano, geografía, historia, biología. Dificultad del lenguaje específico	Actividades diferentes: una alumna tiene un nivel más alto y estudia las conjugaciones del verbo a solas, un estudiante con auriculares hace actividades de comprensión auditiva

Fechas/elementos de observación	07/05	17/05
Tipo de actividad	Comprensión escrita, producción oral, perífrasis verbales	Diálogos, uso del teatro para repetir funciones de la lengua
Duración de la sesión	Una hora	Una hora
Número de estudiantes	3	3
Proveniencia de los estudiantes	Nigeria, Rusia	Nigeria, Rusia
Lengua del docente	Castellano	Castellano
Posición de los pupitres en el aula	El docente se sienta al lado de los estudiantes porque son pocas	Pupitres en el aula

Refuerzo positivo	«Mira aquí...aquí...tienes que poner el artículo» «Oye...muy bien» «Ahora sí...sí...es eso» «Venga, vamos» «Está bien...»	«Tienes que subir la voz» «Bien, pero cuidado...» «Está bien...puedes mejorar en...»
Forma de corregir	Repeticiones de palabras, de sonidos	Repeticiones de sonidos y de palabras
Herramientas utilizadas	Libro, libreta	Pizarra, libro
Observaciones	Refuerzo de algunos sonidos difíciles (por ejemplo «c», «z», «s») Una estudiante se ha concentrado en sus ejercicios sin hablar durante toda la clase El docente se centra en el significado de las palabras	Velocidad de habla de la docente Trabajo sobre el ritmo de la voz El docente se acerca a cada alumno para invitarlo a hablar
Referencias a otras situaciones	Repeticiones de algunos elementos fonéticos básicos y gramaticales La docente hace una oreja en el libro de una alumna (y le dice «Esto no se hace pero yo te lo hago» y le sonríe)	La docente habla mucho en el aula, poco espacio para las palabras del alumnado

Las fechas indicadas subrayan una progresión cronológica de las observaciones en las que, con un rigor científico, quería subrayar posibles cambios. No aparecen diferencias sustanciales; sin embargo, es evidente una mayor cercanía (uso de expresiones coloquiales y de la ironía), un empleo de herramientas individualizadas y un progresivo conocimiento del alumnado. La lengua utilizada ha sido casi siempre el castellano y el inglés se ha utilizado en raras ocasiones. Cuando la lengua no era suficiente, el aprendizaje ha sido acompañado por gestos, formas de habla más cariñosas, acercamiento al alumnado, preguntas personales (sobre la situación escolar y también la situación emotiva y familiar). Ahora me interesa entrar en el detalle de una clase (he elegido la del 2 de febrero porque me ha parecido más interesante y llena de elementos que destacan en la investigación).

Se facilitan actividades diferentes, se trata de una clase con niveles muy variados; de hecho, la ubicación de los pupitres durante la clase varía según la actividad propuesta: en algunos momentos el alumnado se queda al lado del docente, en otros deja al alumnado trabajar con sus tareas.

La docente utiliza muchas palabras y expresiones de refuerzo positivo como «¿entiende? lo estás entendiendo?», «muy bien, perfecto», «bien, bien...la comprensión muy bien», «ves, si estudiaras más» y algunas muletillas que también funcionan con este objetivo: «venga...», «pues». La capacidad de palabra del alumnado es muy baja, solo contesta a unas preguntas específicas del docente, normalmente el alumnado está callado en su pupitre copiando unos ejercicios de dificultad adaptada a su nivel y se queda atento sin utilizar el móvil y sin distraerse. La docente intenta también hacer una reflexión sobre el lenguaje con unas frases como «vale, entonces ¿y qué vemos?» para subrayar el cambio de género y de número y luego refuerza la reflexión agregando frases como «no cambia nada, ¿verdad?», «¿se ha entendido?».

Hay un diálogo interesante con un estudiante de origen marroquí que estaba practicando la comprensión auditiva con auriculares con un libro. El contacto se desarrolla de formas diferentes: el primero es visual («¿me miras?» «¿sí?»), el segundo es metalingüístico y de explicación de unas reglas gramaticales (le explica que el plural puede ser con «s» o con «es» y que ya hicieron muchos ejercicios de este tipo en el libro), el tercero se relaciona con un aspecto emocional de la didáctica porque le pregunta «¿qué tal, Abejin?» y sigue preguntándole cuántas veces había hecho el ejercicio. La docente supone tres veces y, de hecho, se lo pregunta antes en castellano y luego lo traduce al inglés por miedo a que Abejin no haya entendido y luego se lo enseña con los dedos.

Otro episodio que me parece interesante subrayar es un episodio conectado con la ironía. La docente le pregunta «como se llama eso» indicando una silla, el estudiante le contesta en valenciano y la docente, que no se lo esperaba, se ríe a carcajadas de la situación quedándose sorprendida. A partir de esta situación, la docente involucra a todo el alumnado y empieza un debate gramatical sobre el plural de la palabra «silla». La docente formula unas hipótesis añadiendo una «s» y luego utilizando una idea de gramática pedagógica tocando los objetos del aula (que es comparable con el TPR, *Total Physical Response*). Por ejemplo, toca la mesa y pregunta «¿cómo se llama esto?» Y luego pregunta cómo se forma el plural. Lo hace con la pizarra, la mesa y el bolígrafo y siempre hace un refuerzo positivo

acabando cada frase con «muy bien» y esperando a todo el alumnado para ver si están entendiendo o para resolver unas dudas.

Entre el profesorado y el alumnado existe una relación de cariño y de atención que se percibe de forma evidente en gestos y palabras: la docente empieza la conjugación de un verbo y la alumna sigue, exhorta a un alumno a bajar un momento la mascarilla para ver su cara y notar si entiende verdaderamente o no, siempre tiene palabras positivas («vamos muy bien», «los fallos no son un problema», «tiene que haber fallos o estamos perdiendo el tiempo», «ahora me entiendes mejor, ¿verdad?»), subraya la importancia de hacer los deberes (de hecho manda unas tareas en cada sesión), intercambia frases con el alumnado siempre con un tono educado y un ritmo lento y dulce («vamos a leer», «¡ahora tú!», «¿lo puedes repetir? no te he entendido», «esto está bien, las preposiciones son lo más difícil en español», «hay que escribir toda la oración en la respuesta, no solo dos palabritas», «es un río, ¿sabes qué es un río?»).

7.9. Las entrevistas en profundidad al profesorado italiano

Las entrevistas en profundidad representan la tercera mirada en esta triangulación de datos.

Las entrevistas se realizaron de forma presencial, a distancia por videollamada o por teléfono. La situación de pandemia mundial de Covid me ha obligado a realizar algunas entrevistas a distancia y a privilegiar esta forma de conversación menos natural que una charla cara a cara presencial.

Se trata de una mirada más detenida y más reflexiva porque, en ese momento, el profesorado ha podido tomar su tiempo y responder tranquilamente a las preguntas que había preparado. Se trata de un guion establecido de 9-10 preguntas, aunque es verdad que, esta entrevista informal, muchas veces, se ha convertido en una charla amistosa, luego yo como entrevistadora y como investigadora, he querido profundizar o investigar algunos aspectos que me parecían relevantes durante el desarrollo de la conversación.

Las entrevistas son anónimas y, en el caso del italiano, se mantiene el idioma original para presentar la riqueza del léxico y del vocabulario y, dado que mi especialidad no es la traducción, no quería modificar el sentido de unas expresiones o cambiar unos matices lingüísticos.

El profesorado pertenece o pertenecía a la escuela de referencia (el Instituto Aldini-Valeriani de Bologna). En todo caso, cada docente ha tenido (o tiene) una relación con el Instituto. No todo el profesorado involucrado ha tenido una respuesta a mis preguntas, por esa razón, a la hora de resumir el resultado de las entrevistas, se puede encontrar un número de respuestas que no es siempre el mismo.

La primera pregunta quería investigar la experiencia previa de cada docente.

a) Presenta brevemente tu experiencia docente

- insegno da 5 anni matematica e talvolta matematica e fisica. Ho insegnato un anno in un professionale agrario, un anno in un tecnico agrario, due anni in un professionale socio-sanitario, contemporaneamente ero in un serale di natura economica poi istituto tecnico informatico e quest'anno insegno in un liceo umanistico,

- esperienza di precariato di circa 12 anni e sono di ruolo da 3 anni in scuole superiori tra Napoli con supplenze abbastanza sporadiche e Bologna sono riuscita ad avere continuità per 4 anni e per un anno in una scuola diversa. Sempre scuole superiori, inglese. Invece sono da tre anni in una scuola media sempre in provincia di Bologna dove mi trovo benissimo. Tra le mie esperienze posso annoverare anche il serale. Quindi superiori, diurno, serale e scuola media,

- ho insegnato discipline giuridiche ed economiche in varie tipologie di istituti principalmente tecnici o professionali Dal 2007 al 2017 ho ricoperto la funzione di referente intercultura nel mio istituto,

- docente di ruolo da 8 anni e precaria da almeno 5-6. Ho cambiato varie scuole: generalmente sempre tecnici e professionali. Ora sono nella stessa scuola (tecnico e liceo) da 4 anni,

- esperienza 2016/2017 sempre alle medie e scuole paritarie, dal 2020/2021 serale ho vinto il concorso. Alle medie 5 anni, docente sostegno, ora contesto multiculturale,

- insegno lingua spagnola in una scuola secondaria di primo grado da 16 anni,

- sono docente di italiano e storia. Sono di Bologna. Non voglio entrare di ruolo perché sono attore e regista. Interpreto il ruolo del docente in maniera fresca e nuova. Dalla mia ho anche l'età, sono giovane. È da 5 anni che insegno e ho insegnato in un istituto tecnico professionale, un tecnico professionale, un alberghiero, un anno sul sostegno, un altro professionale,

- docente di sostegno dal 2003, per due a.s. docente di diritto, in IIS tecnici e professionali di Bologna e provincia,

- io sono laureata in lettere, ho preso la certificazione CEDILS, poi ho fatto un tirocinio in una scuola a Bologna,

- insegno dal 2004 dopo anni di formazione SISS (spagnolo e tedesco). Sulla formazione in tedesco ho trovato ottimi insegnanti. Dal 2004 ho ottenuto una supplenza nella scuola dove sono ora e dove dal 2010 sono di ruolo. È un'esperienza al 100 % positiva in una scuola dove si sta bene dove ho iniziato a ricoprire ruoli nello staff della dirigenza, nelle funzioni strumentali, ad aprire una biblioteca della scuola che poi è diventata una biblioteca aperta al pubblico,

- ho conseguito un master in Didattica dell'italiano a stranieri presso la Ca' Foscari di Venezia e frequentato, nel corso degli anni, vari seminari di formazione in questo ambito.

La segunda pregunta se centraba en el tema central de toda la investigación, o sea, la intercultura y se pedía definir, en pocas líneas y sin que fuese una definición exhaustiva, el término «intercultura».

b) ¿Qué significa intercultura para ti?

- un posto dove non fa strano vedere qualcuno di origini e di una nazionalità diversa in uno stesso posto, cosa che in Italia non è sempre così. A questo si lega l'idea di scambiare idee con qualcuno che ha un'educazione familiare differente, che vive dinamiche familiari differenti, a volte curiose, a volte bizzarre. Abituarsi a visioni che culturalmente sono particolarmente diverse dalla propria,

- una corrente che porta e che torna indietro. Sono degli elementi che si scambiano. Una corrente che invade e che è benefica un po' per tutti. E uno scambio di tante cose, tantissime, che vanno da piatti tipici a diversi modi di vedere il mondo. Questo è intercultura, uno scambio continuo, fluido,

- l'intercultura è un termine che può avere un duplice aspetto: intercultura significa conoscere e accettare culture diverse ma soprattutto significa rispetto per tutte le culture, senza dare giudizi valoriali,

- un convivere, un confronto tra culture diverse che non è per forza una nazione diversa. Senza per forza attraversare continenti, penso che anche se un ragazzo bolognese si mette vicino a un ragazzo di Napoli o Palermo. Penso che anche lì ci siano culture diverse. Anche penso che abbiano due mentalità il ragazzo del centro di Bologna e quello di un paesino di provincia,

- termine ombrello molto di moda e sulla bocca di tutt@. Nonostante sia un termine molto di moda, credo che l'Italia abbia un grandissimo bisogno di politiche a tutto tondo e non solo pedagogiche che favoriscano l'integrazione e il dialogo tra le persone che hanno diversi background migratori,

- intercultura è un classico termine con il quale ci si riempie la bocca che usano i partiti perché allora sì che si è di sinistra. È un termine che si usa per fare rumore o per fare vedere i valori. Per chi si sacrifica per questa missione e lavora veramente, allora intercultura significa relazione tra le culture, che una cultura entra dentro l'altra migliorandola e si crea un amalgama di grandi competenze condivise e di legame e di sintonia. Legame e sintonia non sono le parole del giorno d'oggi e allora è l'ennesima farsa dell'istruzione italiana. Per chi ci si sacrifica seriamente, allora intercultura vuole dire questo. Significa comunione, legame, ascolto principalmente. L'ascolto al giorno d'oggi è molto vuoto, se c'è. Spesso invece il termine intercultura serve per i PON, per i PEI, per i contributi dal ministero, serve per quella farsesca burocrazia che è diventata la scuola. All'interno di questa farsesca burocrazia, qualcuno ancora lotta con enorme coraggio e fortissime competenze. Allora in questi rarissimi casi, si conclude qualcosa di buono o di molto buono,

- non ho ancora capito bene cosa significhi, ma credo che ci sia una bella distanza tra l'ambiente accademico e quello scolastico; lo stesso avviene per la parola inclusione,

- competenza di giostrarsi tra culture diverse, conoscere culture diverse, potersi muovere tra diverse culture anche all'interno di un contesto scolastico,

- cultura è il profumo del pane fatto in casa, di una spezia che permane a lungo nei nostri condomini, di un gesto d'intesa scambiato tra persone, tutto ciò che richiama mondi e universi differenti. L'incontro, lo scambio, la predisposizione alla conoscenza di tutto ciò senza pregiudizi o barriere di alcun tipo è per me fare intercultura con la consapevolezza che l'altro, il diverso da me, ha valore nella sua differenza.

La tercera pregunta estaba enfocada en la experiencia específica de la gestión de las clases multiculturales, en particular en los aspectos positivos o negativos de esta situación educativa.

c) En la gestión de las clases multiculturales, existen aspectos positivos y negativos; ¿cuáles para ti?

- in un professionale 8 stranieri su 22. Alle Sirani c'erano 2-3 ragazzi stranieri. Questa cosa qua la lego più che altro a casi dei professionali. Negli altri istituti più che altro sono stati tecnici. Ho avuto un ragazzo di recentissima immigrazione. Un caso isolato in tre-quattro classi distinte. Poche difficoltà linguistiche nella mia materia. Molti ragazzi stranieri vengono indirizzati verso un istituto professionale e in un istituto tecnico il problema linguistico c'era ma era meno importante e rilevante. Al tecnico mi sono trovato in difficoltà ad esempio con un ragazzino indiano di recente immigrazione che non parlava niente di italiano e niente di inglese. Io non sapevo proprio come interagire con lui. Mentre in un professionale la didattica si lascia da parte a fronte di esigenze relazionali, comportamentali ed educative. Abbiamo svolto diversi dibattiti sul razzismo e c'è stato un bel contributo alla discussione con presenza di alunni con background migratorio. Pochi episodi di bullismo, chi è più fragile in italiano si isola. Sono poco coinvolti all'interno della dinamica classe. Si mettono in automatico in banco insieme isolandosi un po'. C'è un po' di distacco, non di esclusione,

- nelle classi multiculturali i ragazzi con background migratorio diventano una risorsa. Questa ragazzina che è arrivata da un anno che è sorda un po' da un orecchio e non conosce l'italiano... ha questa volontà di ferro che i compagni la prendono da esempio... ha

dovuto imparare l'italiano, imparare a stare in una classe nuova... non so se è banale ma secondo me sono una grandissima risorsa per gli altri se l'insegnante li sa includere, ecco,

- le classi multiculturali presuppongono una gestione notevolmente diversa da quella della didattica tradizionale. I percorsi educativi devono essere personalizzati e partire dal riconoscimento di competenze che gli alunni già possiedono ma che difficilmente riusciamo a rilevare. La semplificazione dei testi e delle argomentazioni può facilitare l'apprendimento e la collaborazione attiva con i docenti esperti di L2. Gli aspetti positivi sono: la ricchezza culturale e la curiosità verso l'altro,

- multiculturale per me sono gli alunni Nai. Per i ragazzi non c'è il diverso/lo straniero... dal momento che i ragazzi lo considerano un amico... anche se quel ragazzo è tunisino e quel ragazzo pensa che i tunisini vengono in Italia a rubarci le donne e il lavoro, lui non è più così... i luoghi comuni non valgono più... l'aspetto è il fatto che sono abituata a dialogare con origini diverse. Questo è un aspetto positivo, sicuramente. Se non gli sta simpatico, allora c'è pioggia di luoghi comuni. A quell'età non hanno nemmeno la percezione che la lingua diventa un ostacolo fondamentale. La gentilezza e cortesia o il buon cuore... sono elementi che mancano nei ragazzi... quello che succede al di fuori del mio gruppo non lo vedo nemmeno; quindi lì devo intervenire come docente per far notare ai ragazzi che c'è bisogno di un maggiore coinvolgimento da parte loro. In un mondo ideale sarebbero tutti aspetti positivi: spiegano la mia materia in un'altra lingua e spiegano come sia bello e coinvolgente e capiscono come sia bello avere una lingua con cui capirsi e perché studiano le lingue straniere, capiscono quanto è importante avere un linguaggio comune. Mi piace stare a contatto coi ragazzi, esperienza positiva, sinergia e collaborazione coi colleghi,

- le classi multiculturali funzionano se si sanno gestire. Io, invece, ho toccato con mano una situazione devastante in una zona con alto tasso di studenti stranieri,

- credo che la multiculturalità sia solo una fonte di ricchezza nella composizione delle classi, ma dalla mia esperienza posso dire che tale ricchezza non viene sempre valorizzata

e che non si fa ancora abbastanza per conoscere la cultura degli alunni che provengono da altri paesi,

- gli aspetti positivi e negativi delle classi multiculturali sono assolutamente soggettivi e dipendono da come il docente vive certe dinamiche. Comunque dipende assolutamente da caso a caso, secondo la provenienza dei ragazzi... ci sono quelli estremamente volenterosi ad integrarsi che rendono il clima in classe estremamente positivo anche perché lo scambio di culture, se fatto in maniera scherzosa ma con un fondo amichevole è estremamente arricchente per tutti quanti, docenti inclusi. Molti sono così, molti sono timidi e questo li porta semplicemente a non integrarsi e magari rispondono in maniera poco gradevole alle persone che cercano di avere a che fare con loro ma ci sono anche molti casi in cui i ragazzi sono profondamente problematici a livello di carattere, di condotta e di umore. E non è vero che questo è dovuto unicamente al fatto che la migliore difesa è l'attacco e che quindi sono fragili e si devono proteggere di fronte a una dinamica di classe che li può schiacciare. Questo è verissimo in tantissime occasioni. In tanti altri casi si tratta di cultura di origine di profondo maschilismo, spesso di profondissima mancanza di ascolto e di rispetto del prossimo. Chi dice che questo non esiste, è in profonda malafede. Esistono realtà straordinariamente positive ma esistono realtà veramente intollerabili,

- rilevo che diversi colleghi lamentano di dover rallentare la normale progressione del programma; le linee guida ministeriali non sono poi così rigide; forse ogni collega dovrebbe fidarsi più di sé stesso e tentare di rinnovare l'approccio didattico; alcuni colleghi lo fanno e con buoni risultati per l'intera classe (aspetto positivo),

- differenza culturale grande, di chiusura per gli apprendenti di lingua cinese ed è il motivo per cui l'inizio l'approccio con gli apprendenti di lingua cinese è un po' più duro. Anche in questo gruppo classe, il gruppo cinese fa più fatica. Una differenza culturale può essere anche di modo di vivere la scuola. Gli altri ragazzi conoscevano già la scuola, conoscevano la referente di L2, sapevano come era strutturata una lezione di L2. Altre difficoltà di lettura e scrittura e vedo che questo a volte incide. Soprattutto per ragazzi pachistani. Sono ragazzi che si vergognano, che a volte non lo vogliono far vedere ma che hanno difficoltà a scrivere. La scrittura è la grande difficoltà, è il tasto dolente. Gli aspetti positivi di

dinamiche interculturali all'interno del gruppo classe dipendono dai docenti, ci sono docenti che sono più attenti a questa idea di interculturalità che c'è all'interno della classe. Dove c'è un'insegnante un po' più attento, anche le ore di L2 diventano più proficue e assorbite dal gruppo classe, in un certo senso. Mi è capitato di lavorare con docenti che avevano molto a cuore le ore di L2 e con docenti che avevano molto a cuore far conoscere la nuova cultura che era entrata all'interno del gruppo classe. Allora abbiamo realizzato anche delle attività belle: i ragazzi presentavano il loro paese, raccontavano le somiglianze o le differenze del loro paese d'origine rispetto al sistema scolastico italiano. Attività di questo tipo le abbiamo fatte alle scuole medie. C'è bisogno di partecipazione del docente di ruolo, se c'è partecipazione e interesse da parte del docente di ruolo dell'accoglienza e dell'integrazione dell'alunno straniero, dell'alunno NAI si realizzano delle belle attività e la classe è molto interessata. Mi viene in mente anche quest'altro esempio, abbiamo fatto una giornata dedicata al lessico del cibo, ai piatti tipici. Ho notato che c'era un esercizio scritto dove dovevano spiegare brevemente un piatto tipico del loro paese. Poi i ragazzi stranieri ci hanno tenuto molto a spiegare oralmente ai compagni il piatto, a farlo vedere alla LIM, la classe ha fatto domande. Questa parte io non l'avevo considerata, non avevo pensato a un interesse culinario così forte e così importante. Erano molto interessati i ragazzi e ci tenevano molto a mostrare cosa avevano scritto e qual era il piatto tipico del loro paese seppur con tante difficoltà linguistiche perché i livelli andavano da un A1 a un B1. Bene o male hanno cercato di esporre, di far vedere, di far capire, di far vedere agli altri e di esporre il loro risultato,

- si tratta di un arricchimento culturale, di confronto, di crescita professionale, questo porta a un carico di lavoro maggiore; a lavorare su più livelli in classe. Questo porta anche a un maggiore studio e a un arricchimento culturale per non inciampare in ambiguità culturali. L'integrazione avviene soprattutto all'inizio (poi rapida). Gli alunni sinofoni hanno una difficoltà maggiore (le ragazzine più introverse), linguisticamente dipende dalla lingua di provenienza e dai contenuti (soprattutto la lingua dello studio perché la scuola italiana è molto contenutistica),

- durante le ore di uscita didattica in occasione del progetto *Scuole Aperte* si sono verificati alcuni episodi negativi che hanno sottolineato il divario culturale tra gli autoctoni e gli

studenti neo arrivati, ciò che per alcuni sembrava normale non lo era per altri, come ad esempio esprimere il proprio gradimento dopo una merenda consumata insieme con un roboante rutto. È stato necessario intervenire per sottolineare le differenze di interpretazione di un atteggiamento come questo. Anche in un'altra occasione, mentre si passeggiava lungo il Navile, alcuni studenti si divertivano a molestare le tartarughe e le anatre lanciando sassi e bottiglie di plastica e lasciando intendere che per loro era una cosa normale per divertirsi tra amici. A intervenire quella volta, con grande stupore da parte degli adulti presenti, sono stati proprio gli studenti più grandi dimostrando loro come un'azione del genere, oltre ad essere un chiaro segno di cattiva educazione, avrebbe vanificato tutto il processo educativo dell'escursione naturalistica che si stava svolgendo.

La quarta pregunta estaba enfocada en las dificultades específicas del alumnado con bagaje migratorio durante las clases o en general durante todo el proceso de aprendizaje.

d) ¿Qué dificultades tiene el alumnado con bagaje migratorio en el proceso de aprendizaje?

- sono ragazzi rispetto ai quali faccio fatica a parlare. Ho visto alunni stranieri, con famiglia straniera. Alla fine dell'anno sono stati bocciati non per un legame con la mia materia ma quanto per un problema di dispersione scolastica. Anche come coordinatore, ho avuto esperienza di mancata comunicazione con la famiglia, problemi di assenza degli studenti. Di fronte a poche (o nessuna) comunicazioni con la famiglia e grande assenza scolastica abbiamo notato questo disagio. Nella mia materia la affronto poco e non l'ho mai affrontata particolarmente, io spingo di più su una questione motivazionale e caratteriale. In alcuni ambienti, ci si dava una mano; c'era un aiuto reciproco tra gli alunni. In alcune discussioni, emerge un punto di vista differente che viene da una famiglia più o meno. Poche difficoltà linguistiche nella mia materia. Molti ragazzi stranieri vengono indirizzati verso un istituto professionale e in un istituto tecnico; il problema linguistico c'era ma era meno importante e rilevante. Al tecnico mi sono trovato in difficoltà ad esempio con un ragazzino indiano di recente immigrazione che non parlava niente di italiano e niente di inglese. Io non sapevo proprio come interagire con lui. Mentre in un

professionale la didattica si lascia da parte a fronte di esigenze relazionali, comportamentali ed educative. In un tecnico c'era più difficoltà a capire come affrontare il caso, avere tempi più dilatati per potere dare attenzione e inoltre non sapevo bene a chi rivolgermi. Probabilmente non ero stato abbastanza sensibile e non avevo colto questa difficoltà,

- sì, difficoltà a livello comportamentale cioè io ho notato che soprattutto i ragazzi di origine pachistana. Ho notato che sono molto chiusi hanno loro un modo d'essere, come si può dire... sono molto riservati, sono molto chiusi... nel loro mondo, nella loro cultura, nel loro modo d'essere e quindi prima di farli venire fuori ci vuole un po' di tempo... per questo io poi agisco sempre sul gruppo classe. Faccio in modo che prima si sentano parte del gruppo classe. Poi io sono aggregante, questo è fondamentale per me. Questo ho notato... questa chiusura li mette poco in contatto con gli altri... Ah sì, certo... come dire, lo scambio che c'è tra di loro... poi dipende anche da quello che tu gli fai fare però secondo me quando si supera lo *step* della mentalità chiusa, quel gradino dello stare in difesa... nel momento in cui c'è l'apertura... ci si diverte ad esempio in seconda media ho questa ragazzina che si chiama Malak che ci fa morire dal ridere, ci racconta tutti gli aneddoti che succedono a casa sua che sono proprio tipici un po' e invece ne ho un'altra, Kadija, che è bravissima. Noi la prendiamo in giro un po' tutti perché non vuole dire mai i nomi dei fratelli perché sostiene che i fratelli hanno dei nomi strani e lei ha paura di essere derisa però anche lì lei ride di sé stessa. Si crea proprio un intercambio, cioè si crea un'apertura da entrambi i lati. Si crea un'apertura di cose nuove che vanno da un lato all'altro. Questo ho notato questa chiusura li mette poco in contatto con gli insegnanti e con i compagni e poi un'altra difficoltà gigantesca è il colloquio con i genitori. La maggior parte di questi non parla per niente italiano e quindi diventa difficilissimo rapportarsi con i genitori se la scuola non ha il servizio di mediazione e tutto il resto. Ma anche lì se tu hai un'urgenza e devi comunicare qualcosa,

- barriere linguistiche, culturali, religiose,

- credo che per gli alunni stranieri sia la difficoltà di essere soli, cioè che per 1-2-3 settimane si sentono dei fantasmi e credo che questo sia veramente difficile. Soprattutto credo psicologicamente, gli altri alunni si vergognano di parlare un'altra lingua. Si disinteressano della questione perché non sanno parlare, si vergognano e non fanno nulla,

- esperienza devastante tanto per loro, famiglie straniere che non parlano quasi italiano, esperienza terribile anche per la scuola. Ho toccato con mano la situazione tragica, scuola di periferia, anche gli italiani vengono da famiglie disagiate, situazione di sopravvivenza. Mi è capitato di stare in una classe con un ragazzino arrivato da un anno dall'Egitto, era relegato all'ultimo banco. Passava così sei ore tutti i giorni, senza capire niente,

- la difficoltà maggiore sta nel fatto che non sempre gli alunni hanno completato il processo di alfabetizzazione in italiano L2 ed hanno molti problemi nel comunicare. Le maggiori difficoltà sono soprattutto la comunicazione e l'integrazione,

- per questo tipo di alunni, lo scoglio è essenzialmente quello linguistico perché senza l'aspetto linguistico non c'è la comunicazione quindi mancano collaborazione, complicità, amicizia. Il primo scoglio è quello linguistico, c'è chi, in certi casi, con la sua cultura, ne fa una forza identitaria da mettere assieme, da mettere in comune con il gruppo classe e questa è una forza inaudita sia per i docenti che per il gruppo classe e contribuisce in maniera significativa al successo scolastico. In alcuni casi invece gli studenti rifiutano la cultura d'origine e cercano di integrarsi a maggior ragione a tutti i costi. Questa è una scelta personale loro, ovviamente dipende dalla loro sensibilità personale e dal loro vissuto e poi c'è proprio chi non vuole integrarsi. C'è una fortissima resistenza all'integrazione per esempio all'interno della minoranza cinese degli studenti, è un problema clamoroso e anche qui chi lo nega è in mala fede profonda perché ci sono casi di alunni cinesi carinissimi particolarmente divertente la loro interazione. Penso a un corso di teatro con studenti cinesi che hanno una lingua talmente lontana dalla nostra, i suoni sono particolarmente divertenti se utilizzati in maniera giocosa ovviamente e non offensiva. Quindi le creazioni erano straordinariamente belle le creazioni che venivano fatte. In altri casi l'alunno cinese non è minimamente interessato a integrarsi nel paese di arrivo e tantomeno nella classe di arrivo. Altro problema può venire dai ragazzi nordafricani.

Alcuni possono essere i migliori della scuola, di carattere positivo, sono dei leader positivi, dei trascinatori ma ci sono anche casi invece di persone che vengono da contesti culturali più problematici e fanno una tremenda fatica ad adattarsi e sfruttano il loro aspetto negativo a livello caratteriale. Questo rende insopportabile il loro comportamento. Io personalmente sono sempre riuscito a disinnescare le micce più pericolose ma ho sentito di storie problematiche. Discorso simile per i centrafricani di origine musulmana, anche quelli di origine cristiana. Credo che quelli di origine musulmana abbiano avuto un senso di respinta verso il diálogo. Questa è una parte minoritaria di tutti gli studenti citati. Le difficoltà sono linguistiche ma anche culturali. Si intende religiose, comportamentali, di attitudine al lavoro e al dialogo, alla scuola stessa,

- molti alunni, non solo al professionale, soprattutto nelle classi iniziali, faticano a reggere la didattica frontale per 5 o 6 ore (è inutile negare che principalmente la lezione si svolge in modo molto tradizionale), da docente di materia (molto tecnica e con un linguaggio specifico complesso) ho il ricordo che principalmente fosse difficoltà nella comprensione del livello di partenza di ogni studente. Dal punto di vista del comportamento, del rispetto delle regole scolastiche, non riesco a fare confronti tra classi multiculturali e non; invece posso rilevare differenze tra classi iniziali e classi finali,

- credo che la motivazione sia il perno di tutto, se manca la motivazione non si può creare una lezione che possa essere coinvolgente per i ragazzi quindi la prima parte è fondamentale, cioè preparare immagini/video/testi... qualcosa che possa stimolarli. Attrarre con un argomento, stimolo,

- i NAI vengono accolti nelle classi in base all'età anagrafica e supportati con personale esterno o interno attraverso l'attivazione di appositi laboratori linguistici che si cerca di garantire durante tutto il corso dell'anno, anche grazie a risorse interne all'istituto,

La quinta pregunta pedía al profesorado su experiencia con ejemplos de metodologías utilizadas y de posibles cambios de la didáctica durante la experiencia profesional para resolver dificultades en las clases multiculturales.

e) En tu experiencia docente, ¿cuáles metodologías has utilizado en la gestión de las clases multiculturales? ¿Has tenido que realizar unos cambios? ¿Si sí, cuáles?

- Le mie lezioni si dividono in diverse parti. Una parte di spiegazione, a volte frontale, a volte un po' più dialogata e porto molto di quello che si dovrebbe fare a casa a scuola, assegnando degli esercizi e cercando di dare aiuto quasi individuale. Questo funziona molto quando c'è un minimo di collaborazione, se i ragazzi sono in difficoltà, si riescono ad aiutare. Tre ragazzine straniere che nell'ora di alternativa lavoravano con un docente di matematica, ad esempio, era molto utile. Lavorare in piccolo gruppo era molto proficuo. Per quanto riguarda il ragazzo che non parlava nemmeno inglese, lì non ero riuscito ad affrontare la situazione anche perché dopo un po' tutti nel consiglio di classe non sapevamo darci una risposta. Come consiglio, il problema lo abbiamo un po' evitato o forse lo abbiamo considerato troppo difficile per le nostre capacità. Si respirava questo disagio ma senza una soluzione adeguata,

- direi che sempre, soprattutto da quando sono a Bologna ho avuto classi multiculturali, se con multiculturalità si intende la presenza di ragazzini di nazionalità diverse. Non ho mai avuto particolari difficoltà perché ritengo che siano comunque una risorsa anzi io molto spesso li utilizzo proprio (utilizzo no, pare brutto il termine); faccio lavori dove appunto do anche compiti di realtà dove vanno a convergere tutte le diverse esperienze e tutte le differenze culturali che ci sono tra i ragazzi di etnie e nazionalità diverse. Forse la difficoltà che trovo è quella quando (vedi, proprio oggi ne parlavo con la collega) arrivano dei ragazzi completamente da alfabetizzare, quindi anche io (io sono docente di inglese) là dove loro non parlano l'inglese, mi trovo in difficoltà perché si fa una gran fatica nella comunicazione. Insomma la difficoltà iniziale prima di iniziare qualunque percorso, ecco. Intanto il fatto di insegnare inglese è già uno step perché molti di loro, soprattutto ragazzi pachistani, marocchini... conoscono già l'inglese e con questi, ad esempio, io parlo soltanto, solamente in inglese anche proprio nella spiegazione della grammatica... quando invece con le altre classi si fa più fatica soprattutto in prima media perché vengono dalle elementari. Quindi per quanto riguarda la lingua, insegnando inglese, ho questa difficoltà in meno. La difficoltà nasce dai ragazzini cinesi e tutto il resto. Lì quali sono le diverse metodologie? Ovviamente in tutte le scuole dove sono andata, sempre abbiamo usato dei

piani diversificati. Abbiamo usato dei PPT cioè dei piani personalizzati transitori in base al livello. Qui che cosa faccio? Mi baso sui nuclei fondanti, il programma viene sfrondata. Come metodologia uso quelle che spesso uso con la classe, lavori che si basino sulle immagini, sull'ascolto, i video e poi ecco, una cosa che da sola ho sperimentato, soprattutto in questi anni alle medie, è l'aiuto tra pari cioè là dove ho il ragazzino che non parla la stessa lingua ma è in Italia da più tempo, mi faccio aiutare proprio da loro cioè un aiuto reciproco, un peer to peer, è una cosa che trovo utilissima. Per esempio quest'anno a scuola mia c'è questa ragazzina che è arrivata da un anno ed è di origine pachistana, tra l'altro ha anche un po' di sordità. Ma ne ho un'altra bravissima in italiano che l'aiuta molto. Hai capito? C'è questa sorta di tutoraggio tra loro secondo me vincente,

- a partire dalla fine degli anni novanta il numero degli alunni non italiani nelle mie classi è progressivamente aumentato, imponendo un approccio diverso alla relazione educativa. Dal 2007 al 2017 ho ricoperto la funzione di referente intercultura nel mio istituto. La mia difficoltà è stata nei rapporti interpersonali,

- è stato molto difficile perché non parlavano per niente italiano. Ho avuto molte difficoltà. Metodologie? Fare lezione normale cercando di parlare più lentamente anche se so che non serve. Poi cerco di ritagliarmi ogni lezione (5-7 minuti) in cui provo a spiegare in un'altra lingua. In inglese o in francese, quando so benissimo che il mio livello è molto basso e so che le mie lingue veicolari non sono per forza il francese o l'inglese. Cerco di fare spiegazioni più brevi e dare più esercizi così quando la classe fa esercizi io mi dedico a queste persone. Se ho un'insegnante di sostegno in classe è oro che cola. Un'altra cosa che faccio poi è affiancarlo da un ragazzo più bravo o comunque più volenteroso. Cerco comunque di affiancarlo e di inserirlo in un gruppo sia per la questione sociale sia per la matematica. Quindi al lato della matematica anche fare,

- le mie classi sono tutte multiculturali, con un'ampia maggioranza di alunni cinesi, seguiti da albanesi, rumeni e pakistani. La difficoltà maggiore sta nel fatto che non sempre gli alunni hanno completato il processo di alfabetizzazione in italiano L2 ed hanno molti problemi nel comunicare. Personalmente cerco di produrre molti materiali facilitati,

- ci sono dei contesti/delle classi composte da pochissimi italiani e tantissimi stranieri. Quindi lì l'approccio è completamente diverso rispetto all'insegnamento canonico della lingua italiana/comunque rispetto ai programmi classici della scuola primaria. Lì c'è stata una grandissima attenzione all'aspetto interculturale delle classi, abbiamo realizzato autobiografie linguistiche, cartelloni, attività per la lingua madre, lettura nella lingua italiana e nella lingua madre. Abbiamo realizzato tantissime attività con l'obiettivo di rafforzare l'aspetto interculturale che c'era all'interno del gruppo classe. Quindi lì ci sono stati tanti episodi positivi di integrazione e di interesse verso le altre culture anche perché lì è una scuola molto interculturale e c'è molto interesse rispetto all'aspetto interculturale,

- la mia esperienza di classi multiculturali è più rilevante negli istituti professionali ma non solo. In tutte le classi ci sono persone straniere. Negli istituti tecnici sono diffusissime classi multiculturali. Quasi tutti hanno ragazzi provenienti da varie parti del mondo, nei licei molto meno ma anche lì comincia ad esserci un ampio numero di persone straniere; questo è anche positivo perché questo è un segno di integrazione, a mio parere. Il mio approccio è legato al corpo, alla voce. Venendo, appunto, dal teatro quindi rendo il più coinvolgente possibile la fruizione dei testi, cerco di semplificare e rendere efficaci anche gli insegnamenti di grammatica. Anche la storia, che amo moltissimo, cerco di renderla dipinta in immagini per raccontarla e descriverla bene; passando ovviamente anche dalla geografia. E quindi la mia metodologia è assolutamente personale e non può essere ricondotta a una metodologia convenzionale. Non ho quasi mai riscontrato particolari difficoltà se non quando i ragazzi, magari in un momento di distensione, si prendono in giro. Per esempio quando è emerso il problema del Covid, c'è stata una forte discriminazione verso una ragazzina cinese. Quindi ho riscontrato battutine becere tra di loro a sfondo razzista, va detto non in maniera clamorosa. Questi sono stati i principali problemi perché indipendentemente dal pubblico, quando racconto una lezione lo faccio in una maniera universale in quanto la voce e il corpo sono elementi universali quindi anche raccontare le storie... lo è. La cultura era orale è lo è stata per millenni. Certamente quando un ragazzo straniero ha una competenza linguistica molto molto inferiore a quella dei compagni è chiaro che fa più fatica a seguire queste lezioni. Ritengo che, comunque, gli arrivino molto. Inoltre tendo ad utilizzare il più possibile la LIM soprattutto in storia per esempio utilizzando Google Maps, anche quello è universale. La geografia, per esempio.

Se si vuole far vedere l'immagine, si può far capire gran parte delle dinamiche socio economiche, politiche e culturali della storia antica e, a maggior ragione, della storia moderna,

- io in classe molto spesso soprattutto con i NAI non effettuo la seconda lingua e abbiamo compresenza di altri docenti che fanno italiano L2. Io uso del materiale che fornisco loro e puntiamo su un approccio lessicale,

- dallo scorso anno, in occasione del progetto *Scuole Aperte* che ha visto l'apertura straordinaria della scuola in giugno e agosto con attività in esterna finalizzate alla riscoperta del territorio e al recupero di relazioni sociali, si è cercato di intercettare le famiglie straniere dei futuri studenti, iscritti alle classi prime, allargando anche alle classi seconde, con laboratori linguistici prescolastici, tenuti presso l'Istituto, in orario pomeridiano a ridosso dell'apertura ufficiale della scuola. Questo non solo per accogliere i nuovi iscritti ma anche per frenare il costante fenomeno della dispersione scolastica. Si è inoltre costituito un gruppetto di 5 tutor amicali di origine straniera e non solo, studenti di prima e seconda generazione che hanno affiancato i nuovi iscritti durante le attività estive e durante l'anno in corso provano a garantire un supporto di varia natura: disbrigo di pratiche burocratiche, iniezioni di fiducia a fronte di problematiche varie come ad esempio passerelle e passaggi presso altri indirizzi di studio, presentazione della scuola, ecc... Le problematiche maggiori continuano a riguardare quelle famiglie che, dotate di pochi strumenti, anche e soprattutto linguistici, non colgono le opportunità offerte dalla scuola e fanno fatica a collaborare con gravi ripercussioni sul futuro dei loro figli. Negli anni, in particolare gli ultimi due, si è cercato di potenziare la comunicazione tra gli attori coinvolti, principale punto di debolezza di un Istituto grande, complesso e dispersivo come il nostro, fornendo assistenza e consulenza di varia natura anche attraverso altre figure di riferimento come i colleghi del *Gruppo Benessere* che è sempre esistito e che si è costituito ufficialmente all'interno dell'Istituto per fronteggiare l'emergenza pandemica in corso e per garantire una maggiore comunicazione e confronto.

La sexta pregunta estaba dedicada a la gestión del italiano para alumnado con bagaje migratorio en cada instituto del docente de referencia y también abría la posibilidad a cada

docente de explicar cómo le habría gustado organizar y gestionar los talleres de italiano la segunda lengua.

f) ¿Cómo se organizan los talleres de italiano segunda lengua (Italbase o Italstudio) en tu instituto? ¿Cómo te gustaría que se organizaran de forma más eficaz?

- facevano italiano L2 durante le ore di lezione e mi piaceva. Mi sembra un po' troppo facile relegare a ore supplementari o a ore aggiuntive pomeridiane. A me pare che un intervento debba essere fatto all'interno di un orario curricolare. Io sarei più estremo: io toglierei una o due materie e le sostituirei con un potenziamento di italiano però capisco che è un po' oltre. Deve per me essere attività mattutina. Ci sono certe materie che sono meno propedeutiche agli anni successivi e più relegate al biennio e in un contesto di un ragazzino in difficoltà che deve imparare l'italiano e che è importante che faccia delle ore con i ragazzi della classe, anche perché il modo migliore per inserirsi con altri ragazzi e imparare la lingua è stare con altri ragazzi della nazionalità del paese di arrivo e io cercherei di togliere qualche ora a determinate materie per darla a un corso di italiano. Io sono molto generico sulla questione interculturale. Ci sarebbe bisogno di una specie di doposcuola un po' per tutti i ragazzi. Ci vorrebbe un luogo che non fosse solo la casa e la famiglia, i ragazzi avrebbero comunque una figura di riferimento e uno spazio per lavorare un po'. Si tratta di uno spazio dove lavorare con i compagni, insomma. La scuola è un po' in difficoltà in questo senso e non so se l'intervento di associazioni esterne possa essere di aiuto,

- noi abbiamo la mediatrice e altrimenti mi servo degli alunni che parlano meglio l'italiano e che capiscono meglio e che mi fanno da traduttori. I ragazzi a inizio anno fanno un test di italiano e poi una persona esterna due volte la settimana porta avanti i corsi di alfabetizzazione secondo i livelli. Esiste un dialogo continuo tra questa persona esterna e il corpo docenti perché lei ha i nostri recapiti e ci aggiorniamo sull'evoluzione. Credo che i corsi, benché siano ben strutturati secondo i livelli, siano slegati da cosa accade in classe. A me sembra sempre che loro restino spaesati. Quindi la situazione ideale sarebbe quella in cui ogni insegnante dovrebbe avere più ore e dedicare parte della sua lezione ad utilizzare gli strumenti per aiutare anche questi ragazzi. Ma secondo me è qualcosa di irrealizzabile,

di difficilissimo. Soprattutto per noi di lingue con quelle 2-3 ore ridicole e striminzite. L'ideale sarebbe riuscire a fare alfabetizzazione in classe. Bisognerebbe andare di pari passo, fare un percorso parallelo. Si dovrebbe fare alfabetizzazione in classe,

- i corsi di L2 dovrebbero essere inseriti nella gestione curricolare di tutte le classi. Dopo aver fatto test di ingresso i corsi sono articolati in Italbase e Italstudio in relazione alle risultanze del test stesso. I corsi sono effettuati in orario scolastico,

- nella mia scuola c'era una prof referente degli stranieri, i corsi vengono organizzati da potenziamenti, da associazioni, da docenti esterni che tengono i corsi e sono 2-3 ore a settimana di italiano a volte durante la mattina, a volte al termine delle lezioni. Servirebbe il corso intensivo di italiano appena arrivano... di quanto? Un mese? Due mesi? Non so quanto serva ma serve un minimo di base almeno per capire quello che viene detto in classe. Magari servirebbe anche qualcosa di unificato tra le varie scuole, prima fanno il corso e poi vanno in classe. Empatizzo con loro, mi metto nei loro panni e mi sembrerebbe davvero difficile stare nei loro panni se io dovessi andare in Cina o in un paese arabofono. Oppure sarebbe utile il tutoraggio con altri studenti,

- servirebbero dei corsi di L2 con docenti preparati *ad hoc* su questo tema,

- fino allo scorso anno le lezioni di italiano L2 si tenevano in concomitanza con le ore di seconda lingua comunitaria in modo da esonerare gli alunni dallo studio di un'ulteriore lingua straniera. Da quest'anno non si fa assolutamente nulla per gli alunni stranieri e non ci sono ore di L2 per mancanza di fondi (o almeno questa è la motivazione ufficiale). Ritengo che, laddove possibile, la grande riforma nella gestione dei corsi di italiano L2 vada fatta alla scuola primaria, perché è assolutamente impensabile che un bambino non alfabetizzato possa imparare a leggere e scrivere assieme ad altri bambini che già parlano l'italiano. Negli altri ordini di scuola devono necessariamente essere previsti corsi di italiano L2 per fasce di livello e corsi di italiano come lingua dello studio per favorire l'acquisizione delle competenze disciplinari,

- in modo diverso secondo la scuola. In scuole più organizzate c'è un referente per la L2 che coordina i docenti interni che fanno ore extra o specialisti esterni alla scuola. In altre scuole, la questione è più semplificata ed è gestita da colleghi che hanno a disposizione ore di lezione o da organico potenziato. Tutte le ore si segnano su un registro. Quando è possibile tutto viene svolto in orario scolastico, se possibile. Se non è possibile, anche in orario pomeridiano. In aggiunta a questa questione, i referenti di L2 fanno somministrare (soprattutto nelle classi prime) test di italiano che poi correggono per stabilire il livello linguistico dell'alunno. Si cerca quindi di fare degli interventi mirati per non fare di tutta un'erba un fascio, cosa che mi è successa, invece, in altre scuole dove l'organizzazione era minore. Minore significa meno fondi, meno competenza del corpo docenti e meno disponibilità al lavoro del corpo docente. Il modello dell'istituto tecnico Archimede di S. Giovanni in provincia di Bologna consiste nell'individuazione di referenti per l'intercultura, per alunni stranieri che si occupano di far somministrare ai vari docenti di italiano un test di italiano per testare il livello di lingua che hanno. Questi test vengono corretti dai referenti di intercultura e non dai docenti di cattedra. Si tratta di una cosa eccellente perché i referenti interculturali hanno delle competenze e docenti di cattedra hanno tante questioni e possono non avere risultati. Una volta che all'Archimede si hanno i risultati, vengono organizzate classi con docenti interni in certi casi e con docenti specializzati esterni. Questo credo che sia il modello guida. Più disponibilità economica c'è più questo può avvenire. Questo è un modello illuminato. Il principale scoglio per i ragazzi stranieri è la non conoscenza dell'altro. Tutto deve passare dai docenti, che gli piaccia o meno cioè insegnare ai ragazzi la bellezza del diverso, spiegare che xenofobia non significa avere paura del nero che arriva con il barcone. Xenofobia non vuol dire razzismo. Spesso ci si confonde. Xenofobia viene dal greco (*xenos* diverso) e fobia, paura, appunto. Cioè paura di ciò che è alieno da te, paura di ciò che è altro da te. Ritengo che sia fondamentale sottolineare questo aspetto e credo che i docenti debbano trovare dei percorsi di approfondimento della questione e quindi parlarne alla classe, anche solo un dialogo con la classe potrebbe essere più che sufficiente nella stragrande maggioranza dei casi. Spesso questo non avviene. Oppure potrebbe essere necessario, nei casi limiti, un mediatore culturale che in maniera più o meno occasionale possa presentarsi in classe. Visto che facciamo educazione civica. Questo mi sembrerebbe uno degli aspetti più rilevanti dell'educazione civica,

- c'è una referente d'istituto che si occupa, con la collaborazione dei Cdc (Consigli di Classe) e coordinatori, di individuare gli studenti che hanno bisogno di interventi di potenziamento. A loro poi viene somministrato un test e per livelli si organizzano i corsi, anche di italiano per lo studio. La mia sensazione è che però ci sia poca condivisione, si avverte che «il problema» viene scaricato ad altri che poi dovrebbero trovare la soluzione. Da qualche anno nel professionale proviamo a proporre ai colleghi delle classi prime molte attività extra-didattiche in orario scolastico, su tematiche sociali e personali, (laboratori, teatro e psicomotricità); fortunatamente il territorio di Bologna ha un'offerta enorme da parte delle mille associazioni culturali,

- il gruppetto delle Aldini era abbastanza piccolino, parliamo di 6-7 studenti che si conoscevano già. Questo ha favorito la parte che riguarda l'accoglienza, la socialità e il conoscersi nel gruppo classe. I primi due giorni abbiamo fatto attività conoscitive e di accoglienza e poi attività di lettura di brani, domande di comprensione, produzione scritta e orale. Abbiamo fatto giochi didattici (come il Taboo, lo conosci) per cercare di favorire l'integrazione di altri due/tre ragazzi che non conoscevano il gruppo classe. Ogni lezione finiva con una parte ludica. I ragazzi facevano un altro progetto al mattino, quindi arrivavano stanchi. Abbiamo visto un film, abbiamo fatto un'attività sulla musica. Abbiamo approfondito il lessico della musica. Abbiamo fatto una prima parte di discussione orale, abbiamo cercato di introdurre il tema, di parlarne insieme. Poi una seconda parte con un video, un film, un brano da guardare/leggere insieme. Poi la terza parte di gioco per stimolare i ragazzi soprattutto per coinvolgerli ed integrarli. Il livello non era ben unificato ma era un livello A2, sì un A2 c'eravamo. Tutti riuscivano a cavarsela soprattutto a livello di comprensione della lingua. Non c'erano NAI puri. Abbiamo usato varie metodologie. Siamo partite da un testo per la comprensione, le strutture grammaticali, il lessico. L'attività sulla musica invece era più libera e finalizzata alla produzione orale,

- mi trovo in una scuola dove non ci sono moltissimi stranieri, in generale in confronto con altre (circa 1-2 alunni per classe). Mi occupo dell'inserimento, con una commissione facciamo dei test d'ingresso per l'italiano ma anche per matematica e inglese e poi decidiamo in che classe inserirlo; generalmente inserendolo per età anagrafica. Vengono attivati dei corsi di italiano e nello stesso momento vengono attivate delle mediazioni

culturali. Abbiamo una cooperativa con cui lavoriamo da anni, ottima collaborazione. Durante l'anno vengono attivati dei corsi di italiano, negli anni siamo diventati sede del Cedils di Venezia e quindi abbiamo insegnanti diplomati con certificazione Cedils con metodologia adeguata per insegnamento italiano L2. Insegnanti formati per italiano L2, all'inizio c'è mediatore culturale poi partiamo a fare dei laboratori mirati su uno studente o divisi per gruppi di livello. In alcune ore i ragazzi escono e fanno italiano L2, gli altri lavorano in classe. Sono classi parallele per livello, il docente formato porta avanti questo laboratorio. Come li gestirei corsi L2: dipende dai fabbisogni delle classi, in generale è difficile stabilirlo. Bisognerebbe subito far conoscere la scuola, prepararli, fare laboratori di inserimento iniziale. In ogni scuola ci vorrebbe un insegnante L2, molte scuole lo hanno. Ci vorrebbe un insegnante ufficiale dalle graduatorie del MIUR che gestisca gli alunni, di affiancamento là dove alcuni insegnanti non sono capaci di lavorare con i ragazzi stranieri. C'è da fare i conti con classi più numerose, con classi più fabbisogni, difficile gestire le varie intelligenze, i vari limiti di apprendimento. L'insegnante L2 sarebbe un valido supporto, importante il continuum, serve la calendarizzazione istituzionale durante l'anno,

- l'istituto Aldini Valeriani, che ospita un numero molto alto di studenti stranieri, cerca di attuare interventi mirati al potenziamento delle abilità linguistiche degli stessi, non solo attraverso corsi di prima alfabetizzazione (italbase) ma anche di interventi di italstudio, tanto in ambito scientifico quanto in quello umanistico. Durante i primi mesi di scuola, dopo aver rilevato i primi bisogni linguistici degli studenti, si procede con la somministrazione di un test di ingresso e l'individuazione di apposite fasce di livello per la formazione di gruppi il più possibile omogenei per classi e livello di competenza linguistica. Inoltre, durante tutto il corso dell'anno si cerca di supportare le famiglie con difficoltà di interferenza linguistica con un servizio di mediazione linguistico-culturale grazie al supporto di cooperative comunali.

La séptima pregunta quería investigar si el tema que estamos tratando interesa (o no) al profesorado.

g) En tu opinión, ¿crees que el tema del que estamos hablando es importante en los institutos o no?

- dipende molto dal consiglio di classe ma in generale se ne parla. Ho trovato persone molto preparate e attente alla tematica. Trovo sempre una grande differenza tra tecnico e professionale, sostanzialmente. In un professionale si sente l'attenzione per tutti gli studenti che sono in difficoltà e quindi anche la tematica interculturale diventa importantissima. In altre scuole mi è sembrato che la questione culturale fosse quasi legata a fare un PDP per NAI, dare una valutazione differenziata sospendendo il giudizio sul biennio, riducendo un po' il tutto a una cosa un po' burocratica più che pratica,

- molto. Abbiamo anche un'intera letteratura sul tema. Sì, abbiamo tanti strumenti. Ad esempio ho una collega che usa un libro italiano-cinese,

- c'è ancora poca comunicazione e poco interesse nei confronti degli allievi non alfabetizzati, soprattutto quest'anno, visto che non ci sono risorse per L2 e non si fa nulla per sopperire a questa grave mancanza,

- anche della L2 si parla poco e in generale viene affidato tutto tendenzialmente a questi docenti, gli altri non si considerano competenti o coinvolti in questo processo. Tutto viene affidato ai docenti di L2 o al prof di italiano o al prof di sostegno se è dell'area umanistica perché tu prof ne hai 20-25-30 da gestire. La comunicazione tra i docenti a volte sì e a volte no, non mi sembra in generale un tema sentito, è una delle tante comunicazioni,

- assolutamente dipende dai contesti. Ogni scuola ha una sua gestione interna, ogni scuola ha un suo clima interno, quindi anche questo dipende dai docenti. Certo è che l'argomento di discussione tra colleghi non verte sostanzialmente sulla L2 a meno che non siano colleghi specializzati sulla questione o colleghi di lettere. L'aspetto della L2 ad oggi è abbastanza marginale e c'è anche un profondo disinteresse da parte di colleghi di materie non umanistiche. È una questione assolutamente soggettiva secondo le realtà scolastiche. Il tema dell'italiano L2 non è un tema di quotidiana comunicazione all'interno della scuola,

- negli organi collegiali queste problematiche non si affrontano,

- il dialogo con gli altri colleghi, in particolare con i coordinatori di classe, avviene nel momento in cui vengono rilevati i bisogni linguistici degli studenti e si porta avanti con brevi report a conclusione dei laboratori e ogni qualvolta sussistono problematiche di varia natura.

Con la octava pregunta se abría una reflexión sobre la preparación del profesorado en la gestión de clases multiculturales.

h) ¿Piensas que el profesorado está suficientemente preparado en la gestión de las clases multiculturales?

- più che i docenti mi sembra che sia la questione dell'istituto. In alcuni istituti si mette in primo piano la dinamica relazionale (ad esempio nei professionali) e anche il disagio sociale mentre veniva messa in secondo piano la didattica. Non c'erano gli strumenti linguistici ma si riusciva a fare un lavoro discreto nel costruire un rapporto efficace con i ragazzini stranieri; in altri istituti dove si predilige la didattica o un po' più di prestazione e l'aspetto tecnico delle materie...allora lì mi è sembrato che fosse più difficile avere gli strumenti adatti. Mi è sembrato che questi casi fossero trattati con meno cura, si desse meno importanza. Noi professori poi non siamo formati alla gestione di ragazzini stranieri, alle relazioni interculturali e quindi questa difficoltà emergeva maggiormente,

- nella mia scuola devo dire di sì, c'è sempre stata un'attenzione particolarissima all'interculturalità tanto che la mia dirigente stessa aveva fatto dei corsi di L2. Noi abbiamo sia l'alfabetizzatrice che è una figura esterna, sia la mediatrice. Nella discussione confonde alfabetizzatrice e mediatrice, non ricorda il ruolo diverso e le caratteristiche di ogni figura. A scuola mia c'è sensibilità sull'argomento e facciamo molte cose ma io non credo che noi docenti siamo formati, non credo che noi docenti siamo all'altezza. Comunque mi devo sempre rivolgere all'alfabetizzatrice per avere dei consigli, sulle attività da fare, sul dove arrivare. Io personalmente non sono formata nell'ambito, non ho mai corsi di formazione di questo tipo. Secondo me ci sarebbe bisogno di fare dei corsi proprio obbligatori,

- i docenti non sono sufficientemente preparati, io non partecipo alla formazione e nemmeno gli altri docenti per il fatto che tutte le formazioni che ho seguito sembravano utopia, scostate dalla realtà. Nella classe ideale... puoi fare giochi, giochi di ruolo... dove tutti collaborano. Quando ci si cala nella realtà', non è più così... nella vita reale gli alunni non hanno voglia di imparare. Preferisco imparare una App di matematica ma che poi uso in aula e che so che mi servirà per le mie lezioni, altrimenti sentir parlare di sociologia e pedagogia mi sembra molto inutile. La scuola reale è un'altra, anche la SISS (la mia formazione) è stata totalmente inutile, lunga e inutile. Sono rimasta scottata a riguardo e ho perso fiducia nella formazione,

- manca preparazione, varie difficoltà, situazioni emergenziali. In queste scuole dovrebbero andare i docenti migliori o comunque più preparati ma non è così. Situazione *border line* di confine. I docenti sono incapaci di capire le specificità, le diversità e anche le difficoltà dei ragazzi. Mi è capitato di stare in una classe con un ragazzino arrivato da un anno dall'Egitto, era relegato all'ultimo banco. Passava così sei ore tutti i giorni, senza capire niente. La situazione è devastante. La docente di italiano era impreparata dal punto di vista didattico e umano. Ragazzini intelligenti schiacciati dall'ignoranza e dal razzismo,

- i docenti non sono adeguatamente formati e non partecipano alle formazioni in quanto ritengono che siano di pertinenza esclusiva degli insegnanti di italiano L2,

- la classe docente è sempre meno tragicamente e drasticamente meno preparata in generale, a volte in maniera imbarazzante. Vengono messi in cattedra studenti universitari appena iscritti alle graduatorie, questo si maschera dietro all'emergenza che ce ne sono pochi. Nella generazione precedente esisteva la SISS cioè una scuola di formazione. Ora esiste una presa in giro grottesca e imbarazzante dei 24 CFU¹⁸³. La formazione non si fa in questo modo e chi pensa e sostiene di sì mente. In realtà si tratta di un giro di soldi tra università e ministero. Non è una cosa che dico io, è qualcosa di risaputo e noto. Il corpo docenti è impreparato. Da un lato è una questione di età e di essere conservatori perché la scuola muta molto velocemente come muta la società, quindi alcuni docenti di una certa

¹⁸³ Se refiere a los créditos obligatorios que cada candidato tiene que obtener para opositar para profesorado. La crítica se mueve contra el hecho que el coste es muy alto.

età non sono più in grado di cogliere questi mutamenti antropologici. In alcuni casi ci sono docenti preparatissimi che però hanno voluto personalmente approfondire andando a cercare a destra e a manca. Molti docenti si sono preparati sul sostegno perché c'era posto. Molti docenti si sono preparati per loro merito, altri perché lo stato ha messo delle scuole di formazione più o meno accessibili per costi, poi esiste una mandria di docenti assolutamente impreparati in materia e questo rende questo discorso sull'integrazione molto caldo ma allo stesso tempo con altre problematiche a monte cioè l'impreparazione della classe docente,

- assolutamente non siamo preparati, qui potrei partire con una lunghissima filippica sull'aggiornamento continuo dei docenti, che dovrebbe essere obbligatorio, secondo me, ma conseguentemente la funzione docente meglio remunerata. Mediamente credo che appena il 10% del corpo docente, soprattutto alle superiori, segua periodicamente corsi di aggiornamento. Sull'intercultura penso proprio di no,

- molto dipende dai docenti, ci sono docenti che sono più attenti a questa idea di interculturalità che c'è all'interno della classe. Dove c'è un'insegnante un po' più attento, anche le ore di L2 diventano più proficue e assorbite dal gruppo classe, in un certo senso. Mi è capitato di lavorare con docenti che avevano molto a cuore le ore di L2 e con docenti che avevano molto a cuore far conoscere la nuova cultura che era entrata all'interno del gruppo classe. Allora abbiamo realizzato anche delle attività belle: i ragazzi presentavano il loro paese, raccontavano le somiglianze o le differenze del loro paese d'origine rispetto al sistema scolastico italiano. Attività di questo tipo le abbiamo fatte alle scuole medie. C'è bisogno di partecipazione del docente di ruolo, se c'è partecipazione e interesse da parte del docente di ruolo dell'accoglienza e dell'integrazione dell'alunno straniero, dell'alunno NAI si realizzano delle belle attività e la classe è molto interessata. Mi viene in mente anche quest'altro esempio, abbiamo fatto una giornata dedicata al lessico del cibo, ai piatti tipici. Ho notato che c'era un esercizio scritto dove dovevano spiegare brevemente un piatto tipico del loro paese. Poi i ragazzi stranieri ci hanno tenuto molto a spiegare oralmente ai compagni il piatto, a farlo vedere alla LIM, la classe ha fatto domande. Questa parte io non l'avevo considerata, non avevo pensato a un interesse culinario così forte e così importante. Erano molto interessati i ragazzi e ci tenevano molto a mostrare cosa avevano scritto e qual era il piatto tipico del loro paese seppur con tante difficoltà linguistiche perché i livelli andavano da un A1 a un B1. Bene o male hanno cercato di

esporre, di far vedere, di far capire, di far vedere agli altri e di esporre il loro risultato. Ci sono docenti che non hanno un approccio all'insegnamento dell'italiano inteso come italiano L2 e hanno difficoltà ad impostare un lavoro che possa essere proficuo per i ragazzi. Mi è capitato di vedere spesso dei docenti che assegnano ai ragazzi stranieri compiti troppo difficili o che hanno a che fare con la grammatica, non lo so... tipo riconoscimento dei complementi, soggetti, verbi. Cosa che per un ragazzino straniero arrivato da poco in Italia è impensabile. I docenti si trovano a dare dei compiti che sono fuori dalla portata dei ragazzi stranieri. Il lavoro è stato vantaggioso e positivo quando il docente si è riuscito ad interfacciare con noi docenti di L2 e quindi c'è stato proprio un lavoro, uno scambio di informazioni e di nozioni che potessero essere utili sia per me che per il docente curricolare. Ho avuto a che fare con docenti che continuavano ad assegnare ai ragazzi compiti troppo difficili come riconoscere avverbi/aggettivi..quindi parliamo di parole che i ragazzi fanno anche fatica a definire quindi è impossibile fare attività di questo tipo; invece ho avuto a che fare con altri docenti che hanno dato molta importanza all'insegnamento della L2 e quindi con loro abbiamo avuto uno scambio e svolgevamo degli esercizi e davo ai docenti degli spunti per poter impostare la lezione durante la settimana con questi ragazzi. Ecco io dico che i docenti chiedono poco a noi docenti di L2 e quindi impostano il lavoro coi ragazzi stranieri allo stesso modo dei ragazzi italiani creando quindi tante difficoltà. Quando c'è stata invece una collaborazione, quando il docente curricolare si è aperto e ha provato a chiedere a un docente di L2 che tipo di attività svolgere con i ragazzi, è stato un lavoro sicuramente più proficuo.

La novena pregunta profundizaba el tema de la formación porque se preguntaba al profesorado si la formación funciona o no y si es necesaria.

i) ¿Piensas que la formación del profesorado es importante y útil? Y si es útil, ¿por qué el profesorado no acude a los cursos de formación?

- ci sono tre punti:

1) È una questione di tempo. Ci sono formazioni abbastanza impegnative che duravano due ore ogni lunedì e sembrano abbastanza impegnative, sinceramente

2) Per quanto una persona sia interessata all'argomento e ne voglia sapere di più, si pensa alle situazioni pensate un po' estemporanee con quelle frasi del tipo "quest'anno va così ma è un caso isolato" e quindi dal punto di vista della formazione se si investe del tempo, bisogna pensare all'anno dopo e a quello che può essere più utile sul lungo termine che sul breve termine quindi al di là della difficoltà contingente, uno pensa a qualcosa che può riproporre, che può riutilizzare

3) Tradurre quello che si fa in un corso di formazione in una unità didattica sensata non è così immediato e semplice come uno vorrebbe.

In generale la formazione avviene a livello teorico, generale, e di solito prescinde dal docente stesso. Più che una formazione su un argomento, mi servirebbe un aiuto più personale nel senso un mio limite caratteriale e conoscitivo personale (ma mio personale) rispetto a una determinata situazione. Credo che al di là di un'idea generale, serva un lavoro su se stessi, capire quali sono le proprie difficoltà o le proprie carenze. A me farebbe quasi più piacere parlare con uno psicologo che conosce bene la scuola,

- sarebbe importantissimo che i docenti si formassero in questo senso, abbiamo le classi sempre più piene di questi ragazzini qui che arrivano all'improvviso. Lo so che le formazioni ci sono ma bisognerebbe renderle obbligatorie. Con tutto quello che abbiamo da fare... noi siamo diventati dei burocrati, tu non immagini... poi con la pandemia... non c'è più tempo di fare niente e quindi c'è difficoltà proprio a livello di organizzazione. Io li renderei proprio obbligatori. Secondo me, però, servirebbero dei corsi mirati... proprio pratici. Per dire per esempio, un ragazzino che arriva di livello 0. Come facciamo? Facciamo così, facciamo colì. Servono dei corsi pratici, non la solita fuffa teorica,

- la preparazione la ritengo sufficiente anche se forse negli ultimi tempi mi sembra venuto un po' meno l'interesse verso questo tipo di formazione. L'introduzione degli esperti di L2 a volte fa sì che i docenti delegano a questa figura tutta la gestione dello studente (anche la formazione). La comunicazione fra docenti ed esperti di L2 è fondamentale, ma deve essere una collaborazione non una delega,

- qui la questione è molto spinosa. La scuola è un ammortizzatore sociale per lo stato senza fede e senza ma e anche qui chi lo nega è in profonda mala fede. Quindi lo stato tratta la scuola come un ammortizzatore sociale e ha avuto una gestione diversa a seconda dei differenti governi sulla questione. Per quanto riguarda i singoli docenti, indipendentemente da quello che offre lo stato, molti si incuriosiscono e si formano facendo corsi di vario tipo qua e là ma non c'è una formazione specifica strutturata che si possa trovare immediata, non c'è un percorso a meno che uno non si vada a documentare nello specifico. Non viene messo in situazione di poter scoprire che esiste questa possibile formazione del docente quindi sta all'individualità della persona cioè quanto una persona è curiosa e quanto una persona è votata alle questioni interculturali, credo dipenda da quello il fatto che una persona approfondisca o meno il contesto,

- innanzitutto l'assenza di formazione ma capisco che poi nel gruppo classe di un docente curricolare ci sono tante variabili e tante varianti che mettono in difficoltà il lavoro del docente. Quindi l'assenza di formazione c'è. Oltre questo, a volte noto la fatica da parte del docente di stare dietro a tutte le dinamiche che ci sono dietro al gruppo classe. Quindi a volte non si riesce ad arrivare a tutte le dinamiche in maniera più profonda, non si riesce ad indagare in maniera più valida l'esigenza di un ragazzino straniero perché poi presi dalla totalità delle problematiche che ci sono all'interno di un gruppo classe, si cerca di generalizzare il più possibile. Quello che mi piace e che a volte sono riuscita a far capire è che il lavoro nostro, il lavoro dei docenti di L2 è quello di facilitare l'approccio con un ragazzino straniero per poi poter lavorare con più serenità durante la settimana. A volte ha funzionato, a volte no. Un altro problema è il numero delle ore. I docenti considerano le ore come insufficienti. Quindi il problema è il tipo di preparazione che deve essere diversa e le ore che devono essere maggiori da dedicare a questi studenti. A volte la lamentela del docente è stata questa (dedicare più ore di L2 ai ragazzini stranieri). Noi possiamo fare poco perché abbiamo un tot di ore. I docenti credono che queste ore siano insufficienti. Credo inoltre, te lo dico spassionatamente, che non tutti i docenti riescano ad arrivare a colmare tutte le esigenze del gruppo classe. Dipende dalla cura e dall'attenzione del docente verso chi ha di fronte. La presenza di un ragazzo straniero in classe può essere una cosa da niente per un docente ma una grandissima ricchezza da sfruttare per un altro. Dipende anche da questo. Ho avuto docenti che mi hanno detto «eh, a casa questo bimbo

parla solo l'urdu». Ti faccio un esempio. Si cerca di lavorare su questo. La lingua madre giustamente è quella che loro parlano a casa. L'italiano si apprende a scuola, si apprende fuori dalla scuola. Ci sono state lamentele di docenti perché i ragazzi parlano urdu, parlano la loro lingua madre all'interno del contesto familiare, ecco questo ti dà già un'idea della scarsità di informazioni e di nozioni di questo tipo di docenti da parte di alcuni docenti. Già una domanda di questo tipo mi fa capire che non c'è un quadro chiaro da parte di alcuni docenti di quello che è l'insegnamento della L2 e la ricchezza di conservare la lingua madre,

- pochi docenti formati. Sono molto critico verso il sistema. Trovo molti muri nei miei colleghi. Abbiamo anche una formazione interna nella scuola anche se la partecipazione è effettiva poi non viene verificata; non c'è ripercussione in classe. Soprattutto il ramo scientifico, lo trovo sterile. Noto nei consigli di classe, una non comprensione che può avere l'alunno straniero e quindi muri creati nei loro confronti.

La décima pregunta abría el tema delicado de la formación docente para investigar si interesa (o no) al profesorado saber cuales materiales, recursos y herramientas se utilizan.

j) ¿Qué materiales utilizas? ¿Qué formación te interesa?

- io sono stato poco bravo nella formazione. L'ho fatta i primi due anni ma negli ultimi tre non ho più fatto formazione. Le formazioni che ho avuto le ho trovate poco d'aiuto sul mio modo di gestire il lavoro. Mi interesserebbe capire quali sono le figure a cui rivolgersi o anche determinate attività da proporre a ragazzi che vedi che sono molto in difficoltà sia linguistica che sulla materia; inoltre mi piacerebbe sapere a chi rivolgermi quando ci sono ragazzi che hanno questioni più profonde di difficoltà. Questo insieme a materiali più adatti. I materiali li ho cercati da solo, non ho mai cercato cose specifiche rispetto alla lingua. Ho sempre pensato alla materia e ho sempre pensato di semplificare molto i libri facendo i materiali io direttamente,

- online, per l'inglese me la cavo da sola. L'anno scorso mi sono rivolta moltissimo all'alfebatrizzatrice. Soprattutto per l'esame di terza media. Lì ci siamo frequentate molto. Da sola, faccio fatica. Ho già fatto alcuni corsi, ad esempio su temi legati a ragazzini con

disturbi per l'apprendimento visto che siamo noi titolari che dobbiamo fare tutto (verifiche, esercizi). Servirebbero corsi di formazione per gestire questi casi. Noi di lingue dovremmo fare gratuitamente corsi di aggiornamento linguistici,

- eh... sull'aspetto della comunicazione... (varie pause di silenzio). Io spesso cerco di entrare in punta di piedi in un gruppo classe, cerco di non impostare il mio lavoro in maniera forzata, cercare di far capire che ci sono altri aspetti della lingua rispetto all'aspetto canonico in classe. L'aspetto della comunicazione a volte funziona a volte no. Con i docenti, quando le cose hanno funzionato, ma fondamentale è l'aspetto precedente cioè la comunicazione. Con alcuni docenti io spesso invio a volte (ovviamente se c'è stata una buona comunicazione prima) i materiali che io ho intenzione di svolgere in quella settimana, condivido i materiali e faccio vedere l'approccio che abbiamo durante la lezione. Si tratta sempre di un approccio induttivo delle regole. Ad esempio se parliamo di verbi: si parte da un video, da un brano, da una discussione orale poi da lì si ricava la regola in maniera induttiva e da lì cerco sempre con i docenti di far vedere un pochino il lavoro che facciamo e poi alcuni seguono questa scia. Io magari imposto il lavoro all'inizio della settimana sul presente dei verbi regolari e i docenti si rifanno al lavoro che ho fatto io in maniera tale da non perdere le due ore a settimana che abbiamo, di rinforzare quell'aspetto e di continuare quella stessa impostazione che ho dato io durante la settimana. Capisco che le ore sono pochissime, che le cose da fare sono tantissime ma devo dire che con alcuni docenti ha funzionato. Quindi può funzionare. Spesso in molte scuole c'è un'alfabetizzazione interna cioè ci sono dei docenti di ruolo che fanno questa alfabetizzazione. Io credo che anche da questo punto di vista ci siano dei docenti che debbano essere formati di più perché ci sono dei docenti che sanno il tipo di lavoro che deve essere impostato, ci sono altri docenti invece che fanno un tipo di lavoro che si riferisce al tipo di lavoro che si fa la mattina in classe e che quindi non è il classico insegnamento di italiano L2 ma è il classico insegnamento di italiano che si fa anche la mattina a scuola quindi credo che anche da questo punto di vista, il docente che si offre come docente di alfabetizzazione interna dovrebbe, almeno lui, avere una preparazione adeguata per affrontare il gruppo classe che avrà nel corso dell'anno. Non sempre questa cosa c'è stata, ecco. A volte l'alfabetizzazione interna non è data a dei docenti esperti, a dei docenti di L2 o comunque a delle persone che hanno delle certificazioni ma viene data a

dei docenti che giustamente/assolutamente non ne faccio nessuna colpa non hanno le competenze adeguate e quindi non riescono a rendere quelle ore di alfabetizzazione interna delle ore utili e vantaggiose per gli alunni. Il processo di comunicazione non avviene sempre, i docenti non sanno nemmeno il lavoro che stiamo facendo. Avevamo già materiali predisposti con aspetto pratico e ludico. Abbiamo attività già riutilizzate. Sono attività da manuali di L2, su Internet poco. O unità didattiche (es. sulla musica) che avevo già inventato/creato. Da un macrotema (come ad esempio la musica) inventavo altre attività di comprensione, produzione, grammatica,

- abbiamo tantissimi testi di italiano L2, abbiamo formato una piccola libreria. Siamo preparati a livello di formazione e di testi. Abbiamo tantissimi dizionari con tantissime lingue proprio per la biblioteca che abbiamo che fornisce materiale. Io uso del materiale che fornisco loro e puntiamo su un approccio lessicale,

- in questi ultimi anni di emergenza sanitaria, in cui abbiamo dovuto ripiegare sulla DAD, ho trovato molto utili i libri digitali per i primi livelli oltre che materiali costruiti *ad hoc* recuperati dalla casa editrice Loescher che propone letture graduate e materiale audiovisivo. In condizioni di normalità si provvede a fornire agli studenti NAI un libro di appoggio in comodato d'uso a inizio dell'anno scolastico oltre a materiale strutturato per i primi livelli così da rispondere a situazioni di emergenza.

La última pregunta investigaba sobre qué habilidades parecen necesarias al profesorado para gestionar las clases multiculturales.

k) ¿Qué habilidades del profesorado, según tu experiencia, consideras importantes en la gestión de las clases multiculturales?

- padronanza della lingua (dalla grammatica alle funzioni comunicative) e di metodologie, di strategie adatte soprattutto metodologie comunicative, adatte alle diverse culture con le quali ti interfacci,

- empatia, attenzione, ascolto,

- capacità di comprendere le conoscenze/competenze che i ragazzi già possiedono e che le normali relazioni non riescono a rilevare,

- le competenze del docente L2 non sono solo meramente linguistiche ma anche culturali, glottodidattiche e metodologiche,
- capire cosa insegnare secondo il livello linguistico degli studenti. Questa è la base. Quindi serve una preparazione. Serve che il ministero predisponga corsi adeguati tenuti da formatori di esperienza perché è molto difficile improvvisarsi inoltre serve una competenza antropologico-culturale sulle varie culture di provenienza degli studenti che vengono a fare i corsi perché chiaro parlare con un ragazzo che viene dall'Africa nera è diverso che comunicare con una ragazza che viene dalla Moldavia. Un minimo di infarinatura delle realtà culturali di provenienza, al netto che ogni realtà è diversa, la provenienza culturale incide ed è estremamente soggettiva,
- guarda, ti direi che molti insegnanti hanno ancora un approccio dell'insegnamento dell'italiano a stranieri concepito allo stesso modo dell'italiano come L1. Spesso trovo sui quaderni regole grammanicali, comprensione di brani non assolutamente adatte al livello degli apprendenti. In più gli insegnanti non hanno nemmeno le risorse adeguate (parlo di libri, volumi, documenti) per l'insegnamento della lingua come L2 né spesso riescono a riconoscere il livello linguistico di partenza. Bisognerebbe partire da questo. Secondo me il docente dovrebbe: seguire una formazione specializzata, avere il supporto di un docente L2, capire il livello, le necessità e l'approccio induttivo e concreto delle lezioni di italiano L2, - utilizzare volumi e manuali di L2 specifici, proporre attività che permettano di partecipare ad alunni con diversi livelli di apprendimento (come si dovrebbe fare in classe solitamente), percepire l'idea di lezione come «laboratorio» favorendo la partecipazione attiva dell'alunno,
- formazione (non tanto la lingua) ma insegnare la lingua; proporre un percorso di glottodidattica, di metodologie di apprendimento della lingua; molto spesso viene affidato agli insegnanti di sostegno o a quelli di italiano. Importanza empatia e comunicazione che dovrebbero essere di tutti i docenti.

7.9.1. Breves reflexiones sobre las entrevistas en italiano

Intentaré ahora subrayar los temas importantes de esta muestra de profesorado que, por cierto, no representa una fotografía exhaustiva del panorama del profesorado, pero que, seguramente, pone de relieve algunos elementos importantes en esta investigación.

Las entrevistas consideradas mantienen un carácter muy coloquial (con pausas, silencios, risas) y referencias al bagaje de conocimiento directo del entrevistador que, en este caso, es también docente y conoce el universo del italiano L2 («il gioco del Taboo, lo conosci»). El profesorado se ha sentido cómodo en las entrevistas y se ha tomado con calma su tiempo para reflexionar: de hecho, como lo he dejado en el texto de las entrevistas, el profesorado hace unas pausas o está en silencio.

En lo que concierne la experiencia docente (primera pregunta), cabe subrayar que el profesorado tiene experiencias diferentes (varios públicos: adolescentes, adultos, niños), heterogéneas y que, durante mucho tiempo, el profesorado ha sido interino (o lo sigue siendo).

Alrededor de la palabra «intercultural» permanecen ideas poco concretas, muy metafóricas y hasta poéticas. Las definiciones que aparecen son, sobre todo, «scambio», «rispetto», «accettare», «ascolto», «relazione». En un caso el entrevistado no sabe atribuir un significado a este concepto y, en otro caso, expresa una crítica hacia este término al interior del mundo escolar porque «il termine serve solo per i contributi del ministero e per la farsesca burocrazia».

En relación con la tercera pregunta (gestión de las clases multiculturales), existe un pensamiento general que subraya la posibilidad de enriquecerse en un entorno culturalmente diverso y el aspecto positivo de las clases plurales. De hecho, se encuentran frases como «diventano una risorsa», «gli aspetti positivi sono la ricchezza culturale e la curiosità verso l'altro», «si tratta di un arricchimento culturale, di confronto, di crescita professionale». Permanece también la idea que hay que considerar cada caso y que no se puede generalizar porque mucho depende del origen del alumnado y en general de la gestión por parte del profesorado. Aparece también la certeza que la escuela carece de una adecuada gestión y de una real valoración. Además, se subraya que tratar con alumnado con bagaje migratorio implica mayor trabajo por parte del profesorado y una mayor preparación. Los entrevistados eligen frases de este estilo «le classi multiculturali presuppongono una gestione notevolmente diversa da quella della didattica tradizionale» o «le classi multiculturali funzionano se si sanno gestire, «forse ogni collega dovrebbe tentare di rinnovare l'approccio didattico», «questo porta a un maggiore studio e a un arricchimento culturale per non inciampare in ambiguità culturali».

En relación a las dificultades del alumnado (cuarta pregunta), el profesorado comparte la idea que las dificultades mayores se relacionen con las dificultades comunicativas (lingüísticas) y con las barreras culturales y religiosas. Además, subrayan el peligro del abandono escolar y de muchos fenómenos emocionales por parte del alumnado en dificultad en el nuevo país de acogida (soledad, vergüenza). Algunos comentarios de una profesora son muy duros «esperienza devastante», «ho toccato con mano la situazione tragica», «un ragazzino era relegato all'ultimo banco. Passava così sei ore senza capire niente».

Una parte del profesorado propone como posibles razones de la escasa integración: el empleo de una didáctica tradicional, la poca empatía del profesorado, las clases aburridas (falta de motivación: «credo che la motivazione sia il perno di tutto, se manca la motivazione non si può creare una lezione che possa essere coinvolgente per i ragazzi, quindi la prima parte è fondamentale, cioè prepararare immagini/video/testi»), la falta de comunicación entre el profesorado. Una profesora en particular refiere algunos ejemplos positivos de inclusión: «faccio in modo che si sentano parte del gruppo classe», «nel momento in cui c'è l'apertura...ci si diverte» y cuenta hasta un episodio divertido de integración.

Con respecto a las metodologías (quinta pregunta) parece que las más empleadas sean: la lección dialogada, las tareas reales, la resolución de problemas, el empleo de videos, la colaboración entre pares, el uso del cuerpo y de la voz (dinámicas teatrales), enfoque léxico. El profesorado añade también la útil posibilidad de tener profesorado de apoyo o otros profesores expertos en el aula para gestionar de forma mejor las clases plurales.

Por lo que concierne los talleres de italiano (sexta pregunta), todo el profesorado comparte la importancia de un test inicial para establecer el nivel del alumnado. Sin embargo, las propuestas de gestión de los talleres son diferentes. Si, por un lado, todo el profesorado admite la falta de horas disponibles para el alumnado con bagaje migratorio y coincide con la necesidad de tener profesorado adecuadamente formado y con la falta de comunicación entre profesorado y con el bajo presupuesto dirigido a esta situación. La mayoría del profesorado pondría el curso de italiano L2 durante las clases de la mañana o durante el horario curricular o agregando horas extras por la tarde. La mayoría del profesorado pone en evidencia la necesidad de «interventi di potenziamento», «corsi di L2 con docenti preparati *ad hoc* su questo tema», «un professore referente degli stranieri», «dei percorsi di

approfondimento dei docenti della questione», «un mediatore culturale», «corsi di alfabetizzazione di itabase ma anche di italstudio», «esonere gli studenti dalla seconda lingua comunitaria». Algunos subrayan también la situación de emergencia o la incapacidad del sistema «si avverte che il problema viene scaricato ad altri che poi dovrebbero trovare la soluzione» o que «non si fa assolutamente nulla per gli alunni stranieri e non ci sono ore di L2 per mancanza di fondi (o almeno questa è la motivazione ufficiale).»

La séptima pregunta divide un poco a los entrevistados y entrevistadas: algunos piensan que se habla bastante del tema («se ne parla molto, abbiamo anche un'intera letteratura sul tema»), otros que el tema existe pero no se profundiza lo suficiente («dipende», «se ne parla ma si delega», «non si approfondisce», «non é un tema di quotidiana comunicazione») y otros que «non se ne parla per niente» o que «negli organi collegiali queste tematiche non si affrontano».

La octava pregunta investiga el tema de la formación: en general este profesorado no se siente suficientemente preparado y considera la formación aburrida, poco concreta, alejada de la realidad. Se trata de un profesorado sensible, consciente de sus límites pero que no quiere una formación cualquiera sino algo utilizable realmente y pragmáticamente en las aulas.

Se evidencian frases como: «o non credo che noi docenti siamo all'altezza» o «io non partecipo alla formazione e nemmeno gli altri docenti per il fatto che tutte le formazioni che ho seguito sembravano utopia, scostate dalla realtà», «sono rimasta scottata...ho perso fiducia nella formazione», «manca preparazione, varie difficoltà, situazioni emergenziali», «i docenti non sono adeguatamente preparati e non partecipano alle formazioni in quanto ritengono che siano di pertinenza esclusiva degli insegnanti di italiano L2», «la classe docente è tragicamente e drasticamente sempre meno preparata in generale, a volte in maniera imbarazzante», «il corpo docenti è impreparato», «si tratta di un giro di soldi tra università e ministero», «l'aggiornamento continuo dei docenti dovrebbe essere obbligatorio». Se subraya también la falta de comunicación entre el profesorado curricular y el profesorado que se ocupa de talleres de italiano L2.

Siempre en lo que concierne la formación, con la novena pregunta esperaba entender las motivaciones profundas de esta escasa participación. El profesorado sigue subrayando la falta de tiempo y que las formaciones propuestas parecen resultar muy teóricas y poco

útiles a la hora de aplicarlas en las aulas. Se sigue notando que «servono dei corsi pratici, non la solita fuffa teorica», que «la comunicazione fra docenti ed esperti L2 è fondamentale intesa come collaborazione e non come delega» y que existen «pochi docenti formati».

Los materiales que el profesorado utiliza (pregunta diez) se encuentran en la red o en las numerosas paginas (ahora disponibles) de textos para alumnado con bagaje migratorio.

Por último, resumiendo las competencias que el profesorado tendría que tener en la gestión de las clases multiculturales, están presentes: el conocimiento de diferentes idiomas, el empleo de distintas metodologías, la empatía, la atención, la escucha activa, la capacidad de entender las necesidades del alumnado, las competencias culturales y gloctodidacticas, entender el nivel del alumnado y saber qué enseñar, tener el apoyo de un docente experto y preparado, seguir una formación específica, utilizar manuales y materiales adecuados («molti insegnanti hanno ancora un approccio all'insegnamento dell'italiano a stranieri concepito allo stesso modo dell'italiano come L1», «spesso trovo sui quaderni regole grammaticali non assolutamente adatte al livello degli apprendenti»), entender el aula como un taller continuo.

Resumiendo, entonces se puede afirmar que la situación de las clases plurales se considera poco y se habla raramente del tema en los institutos. El profesorado subraya también la poca comunicación entre profesorado (y también entre el docente experto de italiano segunda lengua y el resto del profesorado). Sin embargo, el profesorado involucrado en la investigación parece atento y sensible al tema porque ha vivido situaciones de dificultad tanto para él como para el alumnado. Este profesorado subraya sus errores y sus dificultades y admite haber vivido situaciones «de emergencia» sin tener una adecuada preparación o sin tener las herramientas correctas. Lo que han sucedido realmente parece de alguna manera la óptica del «sentido común» para «apañarse» en situaciones en las que el sistema (ministerio, instituto, cuerpo docente) estaba ausente o no les apoyaba.

Todos los entrevistados subrayan la poca preparación del profesorado hacia estas temáticas y evidencian que el profesorado invierte poco tiempo en la formación. Entre las razones por las que el profesorado no participa a los cursos, este profesorado señala la escasa pragmaticidad de los cursos de formación y su poca utilidad en las aulas.

En cambio, una de las palabras importantes que casi todos los entrevistados subrayan, es la necesidad de expertos que tengan una formación específica.

Entre las diferentes propuestas, el profesorado subraya la necesidad de cursos de formación interesantes y dinámicos y sobre todo específicos con profesionales formados. Encima, lo que sugieren es que el alumnado pueda participar a cursos intensivos de italiano y que, solo después, sea admitido a las aulas.

7.10. Las entrevistas en profundidad al profesorado español

De igual manea que he presentado las entrevistas en italiano, ahora me interesa presentar los resultados de las entrevistas en España. Realmente los resultados que voy a ofrecer conciernen más bien a Valencia y al mismo instituto que he considerado durante toda la investigación, o sea, el IES Conselleria del barrio de Campanar de Valencia.

Por las razones sanitarias ya explicadas, y también por unas cuestiones pragmáticas, no todas las entrevistas han sido presenciales (grabadas a través de la grabadora del móvil); de hecho, algunas han sido realizadas por videollamada. Como siempre, he intentado seguir un guión preestablecido, pero, de vez en cuando, la entrevista se ha convertido en una charla más informal y se ha abierto hacia otros temas y otros matices. Las entrevistas son anónimas e intentan seguir el mismo guión que las entrevistas italianas.

La primera pregunta quería indagar sobre la experiencia previa de cada docente.

a) Presenta brevemente tu experiencia docente

- tengo 29 años de experiencia y una formación propia: en la universidad literatura comparada, estudios culturales, antropología: comparar culturas, pero no a nivel pedagógico básico mínimo que se necesita. En este caso se hace por experiencia, vas haciendo cositas,
- como profesora llevo 28 años dando clase, especializada en teatro. A partir de la pandemia, he retomado las clases de castellano para extranjeros, escuela privada, cursos para gente que quiere aprender el castellano y viene aquí, pero yo siempre lo he enfocado a través del teatro. Este año he sido coordinadora ELE en Conselleria,
- empecé en 2009, en este instituto un año. Experiencia con alumnado extranjero,
- empecé siendo una profesora de ELE y después profe de secundaria,

- de 2007 a 2016 empecé en una empresa privada, daba clase de español para extranjeros. Daba clase a adultos, era un entorno muy distinto. En 2016 saqué la plaza de secundaria y empecé a trabajar en institutos públicos. No soy oficialmente profesora de ELE, pero nos hemos encontrado siempre con alumnos extranjeros y migrantes sin competencias lingüísticas y hemos tenido que darles clase porque no sabían el idioma. Yo mi formación la tenía porque la tenía de mi experiencia laboral anterior, pero realmente un profesor de secundaria no tiene ninguna formación para enseñar español como lengua extranjera,
- aprobé la oposición en 2019 y cambié de trabajo pasando del sector privado al sector público, yo no sabía enseñar, ahora que lo he probado... me encuentro a gusto. Antes de 2019, mi experiencia era 0. Vine sin ninguna referencia. Soy un espécimen viciado, por haber venido de otro entorno, con un tipo de alumnado especial, para mí es el único tipo de alumnado que conozco. La mayor parte de personas que han nacido fuera. Para mí, todos han nacido fuera. No tengo referencias, no puedo comparar,
- empecé a trabajar hace 31 años, de 2001 a 2008 formé parte del servicio de valenciano y en 2017 me ocupé del servicio plurilingüe,
- a partir de 1989, doy clases de valenciano. Asesora de profesores de valenciano. Formación teatral personal como alumna de un curso teatral para adultos. 8 años de formación, cursos del Cefire (siempre), cursos de la escuela del actor, cursos para adultos,
- empecé en 2009 como interina, luego aprobé en 2019 y soy funcionario de carrera. Me gustaba la profesión, quise probar la investigación, la empresa privada. Hice el CAP, la formación única,
- vengo de una familia de profesorado. Me gustó, he probado varias cosas y dije «esto es lo mío» y luego «vocacional» y dije «esto es lo mío». Me ha quedado claro, no me he quedado la duda.
- durante 11-12 años, asignatura Matemáticas. Me encanta la relación con los chavales (antes profe de judo/actividades de tiempo libre). El Centro IES Conselleria lo conocía (experiencia de hace 5 años),
- empecé como profesor en 1994, especialidad latín. En 1998 adquirí también la especialidad de lengua castellana y literatura, pero claro, salvo un par de cursos, he ocupado plaza de profesor de latín. Aquí estoy en este centro desde 2006. Se han cumplido 15 años de cursos. Las asignaturas que yo he impartido son las propias de latín y cultura clásica, pero también, como tengo la especialidad de lengua castellana, he impartido la

asignatura de lengua castellana también como refuerzo de castellano en primero y segundo de la ESO y, durante algunos cursos, el refuerzo del español como lengua extranjera. No es una cosa continua. Todo depende de las necesidades,

- llevo dando clase desde 2009. En este centro desde septiembre 2021. Soy relativamente nueva en este centro. He empezado prácticamente en este centro. Hace 4 años, tenía una hora a la semana con un nivel muy básico en Buñol. Muy motivados, bien la experiencia.

La segunda pregunta se centraba en el tema central de toda la investigación, o sea, la intercultural, y se pedía definir, en pocas líneas y sin que fuese una definición exhaustiva, el término «intercultural» y, a veces, el término «cultura».

b) ¿Qué significa intercultural para ti?

- se trata de una experiencia docente muy variada. Que se relacionen las 2 culturas, las 3, las 4, las que haya. La intercultural es esto para mí y se ha hecho de diferentes formas según donde he estado (de tener un aula de acogida, hasta tener unas horas de ELE y hay diferentes grados de cómo poder hacerlo). Lo importante es que los alumnos convivan en el aula relacionándose entre ellos,

- la cultura es mucho. La cultura sobre todo es un sistema de valores para mí. Es un sistema de valores, a parte de la lengua, los hábitos que tenga una persona, la manera de relacionarse con los demás. Es sobre todo un sistema de valores. Y este sistema de valores es diferente a pesar incluso de la globalización. Un ejemplo, estas chicas de Ucrania que han tenido problemas con la situación política de Rusia, etc. Tienen un sistema de valores diferentes al de los alumnos de clase. Por ejemplo, tienen unas prioridades distintas. Para mí el sistema de valores tiene mucho que ver con cómo ha sido educada, dónde ha sido educada, y todo esto es fundamental,

- ¿La cultura? No da tiempo. No puedes hacer reforzar, repaso asignatura... es imposible ¿Qué es la cultura? Me plantearía cosas diferentes, me los llevaría a visitar las ciudades en las que viven, cultura popular y lo juntaría con castellano y valenciano. Vamos ligados de la mano. Los carros, una procesión del Corpus, me los llevaría a ver el Misteri d'Elx, la Muixeranga,

- ¿qué es intercultura? Esta palabra exacta no la he oído. Se entiende que son personas de culturas diferentes que interaccionan de algún modo. ¿Qué es la cultura? (Se ríe.) Son costumbres, actitudes, hasta alguna vez son pensamientos que pasan de generación a generación que están inmersos en un país por amigos, familiares, teles. Los medios de comunicación son que los más intervienen en la cultura,

- comunicarte y comprender culturas diferentes de la tuya y al mismo tiempo hacerte entender. La capacidad de comunicarse cuando el código cultural es distinto. Tanto el alumnado como el profesorado tienen que tener esta disposición,

- ¿qué significa? No he leído nada. Se puede definir por lo que ocurre en este instituto. Con los alumnos, el menor porcentaje de ellos ha nacido en España. No lo malinterpretes, significa que su origen familiar de primera generación sea España. Evidentemente muchos han nacido en España. Pero muchos tienen padres y madres que vienen de otros países. Entonces para mí intercultura es este instituto. En este instituto cuando lees la documentación del centro, la introducción comenta y empieza a citar el número de nacionalidades que hay en este instituto y son líneas y líneas de países, son muchos países, entonces de aquí hay un nivel de convivencia de los alumnos muy bueno. No es que se mezclan la cultura y más, es que aquí conviven.

Y ves a gente de Honduras con grupos de alumnos de Colombia, ves a gente de Paquistán con grupos de alumnos de Suramérica. Ves a personas que han nacido en España hablando con gente que viene de Guinea. Es convivencia de cultura y convivencia en paz. La interculturalidad no es solo la lengua, sino también las costumbres que tiene el sistema educativo. No es únicamente científico, es una manera de percibir el mundo que te rodea. Manifestaciones lingüísticas, científicas, percatarte del mundo que te rodea. Saber apreciar las cosas y el mundo que te rodea,

- nunca me he planteado que es intercultura, el aula es un espacio de diversidad de todo tipo. Se trata de personas con historias muy diferentes, lenguas diferentes y aumenta la diferencia que te has encontrado en el aula. Tengo que llegar a un público diferente y tengo que partir de un conocimiento básico y mínimo sabiendo que tienen historias diferentes, conocimientos diferentes, historias diversas, diferentes formas de entender el mundo y de aceptar y valorar lo que son. Por ejemplo, tú eres de fuera y no sabes nada porque no partes de este conocimiento. Lo que tenemos que hacer es darte unas herramientas para partir de lo que sabes y aprender más de lo que sabes. Ahora los referentes son muy diferentes y la

cultura la tienes que canalizar de muchas maneras. Y no es suficiente el discurso «la cultura es importante y entonces es importante», si te digo que es importante, tiene que ser importante para ti. Por ejemplo, hacer teatro, llevarlos al teatro, a exposiciones, acercarlos a la cultura. Es claro que los discursos, cada vez valen menos y el aprendizaje de la cultura no puede ser como yo he aprendido la cultura. Esto ya no funciona. Tenemos que variar las maneras de llegar a la cultura o es claro que perdemos el público,

- es algo de los últimos años. La relaciono a globalización, a tolerancia. Estar menos aislada en el mundo. Yo creo que todos aprendemos de este tipo de cosas. ¿Qué es cultura? Yo soy de biología, lo asocio con la condición de persona. No solo la parte humanística y artística. Creo va en toda nuestra formación como sociedad, como población,

- tiene un significado sentimental, es bonito, aprendemos todo, es tolerancia. Aprendes que lo importante es que somos personas, la interculturalidad es que no hay culturas superiores. Yo doy clase de latín y cultura clásica. Eso no significa que no hay cultura superior. Yo he aprendido cosas, por ejemplo, de las diferencias de la India, del Paquistán, del urdu, del hindi. En este sentido interculturalidad significa entenderse, ayudarse, comprenderse. Tiene dos aspectos (base biológica, empieza desde nuestra concepción). Todo lo que no nos viene, todo lo que no tenemos de la parte biológica, es cultural. Somos animales sociales, tenemos necesidades fisiológicas y de alimentos (pero allí también hay cultura... por ejemplo que comemos). Es muy bonito también lo de comparar, ver que hay muchas y que se pueden conocer. La pura cultura es enriquecedora,

- se trata de una sociedad donde hay heterogeneidad, diferencias y diversidad. La diversidad es positiva. Si tú estás con personas iguales a ti no creces; en cambio si tienes una lengua, una cultura, una identidad sexual distinta... para mí esto es enriquecedor. Te das cuenta que no hay nada normativo.

La tercera pregunta estaba enfocada en la experiencia específica de la gestión de las clases multiculturales, en particular en los aspectos positivos o negativos de esta situación educativa.

c) En la gestión de las clases multiculturales, existen aspectos positivos y negativos; ¿cuáles son para ti?

- lo importante es que los alumnos convivan en el aula relacionándose entre ellos. A veces no es fácil. Depende de qué cultura vengan, depende de los prejuicios que ellos también carguen, de los que tengamos. Aquí, a pesar de lo que podamos hacer los profes, ellos tienen una tendencia a asociarse entre ellos (marroquíes con marroquíes) y depende también de los recursos. A pesar de lo que hagamos nosotros, ellos tienen una tendencia a asociarse,

- se aprende muchísimo. Tanto tú de ellos cuanto de ellos entre ellos. Mucha más variedad a nivel cultural cuando hay algún tema de debate, de convivencia, de diferentes culturas. Yo he notado que los alumnos son más tolerantes, menos racistas donde hay un entorno multicultural. En Paterna, donde trabajo ahora, por ejemplo, hay menos alumnos con bagaje migratorio y sí que he escuchado comentarios racistas que van en esta línea. Los problemas son a nivel académico porque, claro, cuando tienes en el aula alumnos que no tienen el mismo nivel lingüístico que los otros, es muy difícil. Es difícil tener un multinivel, o sea, niveles muy distintos. Tienes que hacer adaptaciones, pero no es fácil. Cuando me he encontrado con alumnos que no saben nada del idioma, al principio te dedicas a darles material de ELE, haces clases de castellano, a los extranjeros le das material de ELE, pero en el momento de evaluar y de poner una nota, no les puedes evaluar igual porque no has estado trabajando las mismas cosas, entonces la dificultad de tener multiniveles o sea niveles muy distintos es bastante complicado y luego cuando no es una barrera idiomática pero sí cultural porque hay alumnos que vienen de sistemas educativos distintos que traen una base distinta de los alumnos que siempre han estudiado aquí, pasa un poco lo mismo. Cómo evalúas a un alumno, por ejemplo, en el caso del análisis sintáctico, que nunca ha visto nada de gramática porque en su país nunca han visto nada de gramática. Cómo evalúas igual al que ha visto la sintaxis toda su vida sabiendo qué es el sustantivo, el adjetivo,

- cuando he tenido a alumnos que conocían el idioma, pero que tenían una base académica muy distinta y no tienen el nivel, desgraciadamente estos alumnos no han superado la asignatura porque no llegan a los objetivos; y tú intentas adaptar (además la nueva ley es muy pro adaptación), tenemos que adaptarnos, tenemos que pedirle a cada uno lo que

puede hacer. Pero, claro, si no adapto los contenidos a lo que el alumno puede hacer, la evaluación suele ser un fracaso. A los profes nos faltan recursos en este sentido, si tú tienes treinta alumnos en clase y tienes a tres que tienen este problema, tú lo puedes adaptar, lo puedes hacer, pero al final tienes a otros 27 que atender. Si la clase fuera más pequeña, la atención podría ser más personalizada,

- una chica china, no me acuerdo de su nombre, y a parte el idioma que, por supuesto, era una barrera fundamental, también era una dificultad cultural el hecho de que no me miraba a la cara. Claro para los asiáticos mirar a los ojos es algo muy intimidante es algo a lo que no están acostumbrados hacer y menos de un niño a un adulto entonces. Había veces que, además la tenía sola con otra chica y es que... no sabía qué hacer con ella porque no me estás entendiendo, porque las palabras no las entiendes, pero tampoco me miras para que por lo menos con gestos, con expresión corporal para dar información, es que es imposible, es muy difícil. La verdad es que las clases con esta chica eran muy difíciles. La cultura china, también, es que ven una manera de ver la vida tan distinta como nosotros...es complicado. Recuerdo un alumno chino que era buen estudiante. Con 16 años el chiquillo nos explicó que sus padres lo habían puesto a trabajar y ya está. No había acabado sus estudios ni muchísimo menos. La competencia intercultural es la capacidad de poder entender estas situaciones y poder también mediar. En el caso del último chico no, es solo que te entiendan o no es que es ilegal,

- personas de Suramérica, la barrera del lenguaje es muy pequeñita, ni siquiera es una barrera, es una pequeña tapia, ni siquiera es una barrera *tout court*. Dificultades para decir que en España nos referimos a los mismos conceptos con esas palabras. Es una diferencia de registro más que de lenguaje. Yo pregunto «nos entendemos». Todo se solucionó bastante rápido. Dificultades fáciles de vencer. Cuestión de palabras, de registro. Mi asignatura además es bastante universal. Era cuestión que ellos se acostumbraran a utilizar las palabras que utilizamos en español para referirnos a los mismos conceptos. Estas dificultades son muy fáciles de vencer. Ellos siguen utilizando sus palabras, sus registros, pero no hay ningún problema. Tenemos la facilidad que el lenguaje de la ciencia en general es bastante universal. En este sentido, física y química se prestan a poderse enseñar a alumnado sin mucha dificultad,

- el problema ha surgido con alumnado que no procede de un entorno de lengua romance, por ejemplo, del Este (de Rumanía) o de África (no de Guinea ecuatorial porque allí se

habla español)), de Nigeria, porque ahí sí que hemos tenido problemas. A mí me ha resultado difícil y de hecho no le he conseguido todavía...compaginar castellano e inglés. No lo he conseguido y no estoy seguro que lo vaya a intentar. Me he dado cuenta que Intentar hacer eso es perder a la mayor parte del alumnado. Porque atrapas a los que hablan inglés, pero los otros se pierden. Y no entienden nada. Son más personas las que no hablan inglés, entonces no quiero insistir mucho en los próximos cursos. La experiencia con la interculturalidad ha sido en este instituto positiva, no la veo como una necesidad. No digo que no se pueda mejorar...es que no veo dónde hay un problema, entonces el tiempo destinado para la formación me gustaría destinarlo a otra cosa. Este centro no nos ha dado ningún tipo de formación de este estilo, sí que es verdad que en los claustros cuando tenemos los profesores en prácticas sí que nos escribió al centro,

- este instituto se considera un instituto donde conviven hasta ahora pacíficamente diferentes nacionalidades. Los profesores son conscientes de la variedad de nacionalidades que hay, los profesores lo ven como algo positivo incluso y la mayoría de los profesores está satisfecho/orgulloso de que los climas en las aulas sean buenos con gente de tanta variedad cultural. El profesorado puede desplazarte a otro centro o cambiar su centro de trabajo y yo creo que aquí no hay mucha gente descontenta con la variedad de alumnado. Creo que la gente aquí está contenta,

- en este centro la acogida es muy buena y en general la gente se siente acogida. Claro que he tenido diferentes problemas culturales, por ejemplo, de hombre y mujeres que (según el país) no se ven y no se consideran de la misma manera, hay alumnos que se consideran más grandes que otros y que ya han vivido una situación más madura y más adulta; por ejemplo, en un país como Paquistán el alumnado quizás ya había dejado la escuela y aquí, en cambio, vuelve a entrar en un aula y les tratamos como adolescentes, que es lo que son. Las horas que tenemos son útiles, pero seguramente insuficientes, faltan recursos tecnológicos como ordenadores y personal docente preparado,

- diferentes edades, distintos cursos, problemas de disciplina. No tienen un comportamiento bueno. Las clases las tenemos a última hora de 14.20 a 15.20 de la tarde. Están ya cansados y con ganas de acabar. Esta era la única franja horaria posible,

- formación, recursos personales, toma... estos son los alumnos y ya. Te tienes que apañar en todo. Tengo que trabajar con la conducta, no hay horas buenas asignadas. El material también cuesta tiempo, energía, buscar material, fichas de trabajo. Las ventajas abren la

mente y la perspectiva del alumnado y del profesorado también porque te hace conocer diferentes realidades/diferentes culturas. Tiene ventajas y te llevas a la conclusión que no somos tan diferentes, aunque tengas una alumna de Guinea Ecuatorial, lo básico es universal. La empatía también es muy importante. Desventajas: la barrera del idioma y también la barrera cultural. Y no tenemos profesorado suficientemente preparado que puede mal interpretar un gesto de alumno y verlo como una ofensa, como algo negativo cuando en cambio es algo simplemente cultural. A mí no me ha pasado, pero leí de un caso de un profesor que explicaba a una niña musulmana que nunca le miraba a los ojos, no le miraba. Entonces el profesor pensaba que la niña era una maleducada, que pasaba de él, que no entendía. Eso es porque por su religión, ella tiene prohibido mirar fijamente a un adulto hombre; entonces esto es importante saberlo para actuar adecuadamente.

La cuarta pregunta estaba enfocada en las dificultades específicas del alumnado con bagaje migratorio durante las clases o, en general, durante todo el proceso de aprendizaje.

d) ¿Qué dificultades tiene el alumnado con bagaje migratorio en el proceso de aprendizaje?

- el idioma es una barrera fundamental. Buscan herramientas de comunicación, pero no las tienen. Cuando no tienen el profesor delante, por ejemplo, en el patio, la sensación de desarraigo es muy importante sobre todo si son mayores. Problemas económicos, por ejemplo, la agrupación familiar, la sensación de los alumnos que hayan sido sacados como una cebolla de su país. /de su espacio/de su tiempo. Es un problema grave que trae no solamente la lengua. No es solo una cuestión que pasa en países conflictivos como Nigeria, Ucrania. Los alumnos se sienten metidos en un lugar que no les toca. Es un problema grave que no tiene relación con la lengua. Son sudamericanos y pueden sentir exactamente lo mismo. Otro problema: un sistema de valores muy diferente. Depende de qué cultura lleguen. Por ejemplo, el caso de chicas marroquíes. Ahora no es tan frecuente, pero chicas que se iban a ir porque se tenían que casar. A lo largo de mi carrera, esto ha pasado hace pocos años las niñas (a pesar de que habían hecho la secundaria aquí) se iban. O sea, no frecuentaban cursos superiores (bachillerato). Desde hace 5-6 años esto no pasa. Sobre

todo, en el centro donde estaba antes (en Benicarló) una gran parte de la población del centro era marroquí. Teníamos también problemas con la cuestión del velo, el pañuelo en la cabeza. Conflicto de lealtades, creo se llama. Conflicto doble: los valores que tienen en casa y los valores del trabajo/de la sociedad. Deben lealtad a los dos mundos. La lealtad con los valores de casa y la lealtad con las cosas de lo que hay aquí fuera y quieren ser leales también con los amigos. Sufren también esta ambigüedad. Cuarto problema: recursos económicos de la familia y formación de la familia. A veces no es unívoco (a veces recursos, pero no formación). Pone un ejemplo: familia india de Abeji (le ayuda su hermana que tiene formación) vs la familia de Svetlana que no sabe moverse aquí. Sensación de desarraigo que sienten algunos,

- depende mucho del nivel del que estamos hablando. Si la cultura es muy diferente y además son introvertidos, estás muerta. (la entrevistada se ríe). Yo he tenido varios alumnos chinos a lo largo de mi carrera que para mí son difícilísimos, difícilísimos porque no cuentan nada, te dicen a todo que sí pero no sabes si te están entendiendo o no te están entendiendo. Es difícil para ellos. Y además ellos no se relacionan bien con sus compañeros. Yo esto se arregla, creo que si conseguimos que ellos tengan alguna actividad que les sirva. Algo como puerta de entrada con los demás, tener un poquito de experiencia soltándose,

- luego depende del nivel del alumnado. El ucraniano es el alumnado más complicado, alfabeto diferente. Hay que hablar, aprender a comunicarse, necesidades básicas. Cuando me reuní con el profesorado... le facilité unas fotocopias, unos apuntes,

- dificultades alumnado extranjero/herramientas: doy mates. Son números. Tienen menos dificultades que con una materia descriptiva como biología. Él entendía bastante, lo único que es tardaba mucho en entender la teoría. Luego sí que entendía. ¿Dificultades? La mitad de las palabras no las conocía y tampoco los vídeos. Quería hacer muchas cosas, pero es el tipo de perfil de niño ausente... faltaba mucho a clase; entonces me preparaba material, pero no venía,

- en este instituto, los alumnos tienen mucha dificultad en el aprendizaje y es verdad que vienen de familias diferentes porque hay muchos países aquí. Me parece que los niños son respetuosos, educados pero lo que veo es que el nivel es muy muy bajo. No sé si porque vienen de otros países entonces tienen otros planes de estudio y cosas que no han tocado. Me han dicho que vienen de colegio con sesión especial, son centros de educación

educativa singular (CEES), centros difíciles. Porcentaje elevado de compensación educativa, dificultad de inserción escolar. (12-13). Parecía que sabía más español o castellano de lo que hacía ver,

- en mis clases no, a parte las personas que quieren aislarse por su comportamiento (lo encuentras en todas las personalidades, que son de nacionalidad española o no). Yo lo único que he visto es mezclarse, sin medida, sin fronteras... de una manera natural y continua. Quizás la buena suerte que he tenido yo. A mí no me ha llegado a mis oídos de conflictos interculturales en las aulas de este instituto. Quizás he sido afortunado, pero no he tenido este tipo de noticia,

- aquí en Valencia solo tenemos 3 horas de valenciano para extranjeros y 3 horas de castellano para extranjeros y luego están en el aula. Es un aprendizaje muy lento porque realmente el alumnado en el aula no aprende nada. Si tienen un vocabulario básico es claro que luego tendrán menos fluidez y que se aburrirán más. Lo que hago mucho es pedir ayuda a otros alumnos para que me traduzcan. Los profes de matemáticas pueden evitar el lenguaje ya que las matemáticas son un tipo de lenguaje. Las asignaturas técnicas son las en las que fallan menos porque ya tienen un conocimiento básico de la asignatura y porque el lenguaje es menos importante. A veces el alumno suspende muchas asignaturas, pero aprueba las matemáticas. El lenguaje es mucho más importante cuando tenemos algunas asignaturas técnicas,

- la experiencia peor para ellos es cambiar de ambiente y trasladarse de un país a otro, la peor experiencia es sentirse desarraigados. Creo que, a parte de la dificultad lingüística, creo que también es difícil abandonar formas culturales diferentes o experiencias de vida completamente distintas. En estos casos, la posibilidad de comunicarse en castellano es algo fundamental, porque si no tienes este medio lingüístico y, encima, tienes que hacer el duelo de tu mundo y de tus experiencias personales, es imposible o muy difícil comunicarse y estar bien. Voy a acordarme toda la vida de un chico de origen africano cuya familia hablaba inglés porque habían vivido a Londres y después habían venido aquí. Él me decía que en Inglaterra lo consideraban inteligente y que en España no. Yo le decía que él era igualmente inteligente pero que en España no tenía recursos para demostrarlo,

- has hablado de dificultades de idioma y culturas. ¿En qué sentido? Con los alumnos que vienen del este (por ejemplo, de Ucrania). Elisabetha, Tetiana, Vasil. Ellas son muy herméticas. Ni llegas a saber si te están entendiendo o les molesta que les preguntes. Así

como Lisa que es de Nigeria, no hay ningún problema. Es una chica mucho más abierta, mucho más sociable. Estas personas del Este, noto que son muy cerradas, muy introvertidas entonces nunca sabes cómo ayudarlas. Te dicen que sí, pero en realidad... no sé. Nunca sabes... te lo dicen para que no sigas insistiendo,

- yo creo que se ha tratado más con el tema del racismo. Y el tema de la diversidad. Yo creo que como intercultural no se gasta tanto. El tema de la integración, inclusión se gastan más,

- a nivel cultural no veo ninguna diferencia. Al final son niños, el más contestón será así, el más pasota lo será. Te cuento un episodio puntual: alumna china que tenía casi 18 años. Estaba encima de ella porque la madre hablaba solo chino para ver qué podía hacer. La ayudé y le saqué pruebas. Y, de repente, desapareció. ¿Problema cultural? Decía que sí, pero ¿no podía decirme que no?

- dificultades hay, seguro. Para mí es muy enriquecedor y sigo aprendiendo cada día de la idiosincrasia de cada país. Y cada país es multicultural. Si piensas en Paquistán o en Rusia, o sea, que cada país tiene. Es muy divertido y no es lo mismo tener una alumna de Moscú o una de Vladivostok. Entender lo acaban entendiendo, pero luego que se comuniquen bien es otra cosa. Que pase el mensaje sí, pero luego tienen que comunicar entre ellos,

- diferentes edades, distintos cursos, problemas de disciplina. No tienen un comportamiento bueno. Las clases las tenemos a última hora de 14.20 a 15.20 de la tarde. Están ya cansados y con ganas de acabar. Esta era la única franja horaria posible,

- es que muestren interés. En algunos casos vienen a disgusto. A mí me pasaría. No quieren venir. Están desarraigados. Para qué voy a aprender esto si luego no sé si voy a seguir viviendo aquí. Es el caso de los dos búlgaros y de los dos armenios. Son dos parejas de hermanos que ahora se comunican en ruso porque estaban viviendo allí,

- primera dificultad o mejor decir barrera es el idioma. Si hay aislamiento o algo parecido es auto aislamiento. Quiero decir, este chico o esta chica es una persona tímida. Si rompe la barrera de la timidez, en general los alumnos son muy acogedores. Es que me fijo mucho en los pasillos. Es que ellos lo hacen, de forma natural. Estamos en un centro lleno de inmigrantes, tú lo ves. Tenemos 30 y pico nacionalidades distintas y aquí lo importante es la persona. Para los profesores nos da igual que el chico sea de aquí o de allá, la barrera es el idioma,

- hay dificultades lingüísticas y culturales, pero también sociales, porque también depende del tipo de familia, del entorno socio-económico en el que esté.

La quinta pregunta pedía al profesorado su experiencia con ejemplos de metodologías utilizadas y de posibles cambios de la enseñanza durante la experiencia profesional para resolver dificultades en las clases multiculturales.

e) En tu experiencia docente, ¿qué metodologías has utilizado en la gestión de las clases multiculturales? ¿Has tenido que realizar unos cambios? ¿Si sí, cuáles?

- empecé a traducir exámenes al inglés. Pero me he dado cuenta que tampoco es una buena estrategia. Si la clase la recibes en castellano, ¿qué sentido tiene que luego te encuentres con un examen en inglés? Lo que hago ahora es también esforzar y ayudar un poquito al alumnado que no entiende el idioma... ¿Cómo? Escribiendo mucho en la pizarra. De alguna manera, al escribir en la pizarra el profesor, se sincroniza mucho mejor con el alumnado, copiando, y se sincroniza mucho mejor a la hora de explicar los conceptos, porque si no están escritos en la pizarra yo no los explico. Sí que les obligo, sí que les pido que copien, porque creo que copiar un idioma que no es el tuyo te está ayudando poco a poco que te veas tus mismas letras del otro idioma y creo que este camino a ellos les va a ayudar un poco más. Porque, claro, sí que puedes entender física y química, pero si no entiendes nada, no vas a entender nada escuchando, pero a lo mejor si empiezas a escribir ya te empiezas a acostumbrar a leer las palabras, los conceptos y entonces todo lo que parecía en las preguntas de exámenes eran los apuntes de clase; entonces espero que se hayan dado cuenta que no se les ha preguntado nada que no se haya visto en clase. Ellos con sus apuntes podían hacer todo y también traducirlos con calma en casa. Creo que esta idea con calma ha empezado a funcionar,

- puedo hablarte de Lisa en concreto. Con Lisa hasta mitad de curso y luego hemos dejado de hacer comentarios o decir palabras en inglés y Lisa empezó a hacer los exámenes en castellano. Tetiana es un universo más aislado, pero con ella igual. Creo que esta estrategia ha funcionado muy bien y este año mucho mejor con ellas dos. Las dos entienden mucho más. Están en un proceso ahora completamente adaptado. No hablan mucho, pero creo que esto se mezcla un poco con la vergüenza que tienen ellas y las sensaciones que tiene

Tetiana, que no encaja en ningún lado, pero esto es otro cantar. Yo creo que me ha funcionado bien fundar las clases en lo que escribía en la pizarra. ¿Otras dificultades? Las dificultades relacionadas con física y química. ¿Qué hacemos? Le ponemos nombre a cosas que nadie está acostumbrado a nombrar. Que eran mis dificultades cuando era estudiante. Pero no las veo agravadas por el idioma, no me parece que sean perjudicadas. Se han podido superar, creo que son dos cosas independientes,

- a nivel de metodologías, creo que todas pueden estar bien y creo que es importante no ser dogmático y evitar una u otra metodología. Creo que todas pueden ser útiles: en un momento ayuda, copiar de la pizarra, en otro momento sacar apuntes, en otro hacer actividades lúdicas. Tenemos que ser conscientes que el mundo ha cambiado y que el alumnado ya no puede estar sentado 6 horas con libreta y bolígrafo. Cuando yo estudiaba no había ordenadores y móviles, si yo hubiera tenido móviles quizás habría hecho lo mismo que ellos. Entonces es importante alternar metodologías diferentes y convertir la clase en un entorno más dinámico posible. Si la clase está muy conectada al texto escrito, quien tiene dificultades lingüísticas; la clase será muy difícil y también el aprendizaje y el alumnado no se sentirá animado. Nunca puedes saber lo que funciona o no en el aula, a veces lo preparas muy bien y es un fracaso y un día es improvisación y es un éxito total,

- a ver...aquí empieza la frustración porque no tienes ni los medios adecuados ni el tiempo. A la hora de la verdad, no le dedicas el tiempo que te habría gustado dedicarle. Trabajas con material aparte. No es que lo estás excluyendo, pero lo individualizas, le exiges menos y cosas muy concretas y muchas veces más que contenidos son relaciones, cosas de trabajar los idiomas, dibujos. Por ejemplo, con Lisa empecé así, con los dibujos, algunos textos en inglés, otros en bilingüe, y con ella trabajaba así porque, claro, no podía participar de la dinámica de clase,

- yo considero mi asignatura un idioma. Entonces el problema es quien tiene dificultades con la lengua porque necesita una explicación ¿Qué metodología? Reforzar con el inglés (sabía que Lisa lo entendía perfectamente),

- me preparo las clases según las necesidades del alumnado, preparo los materiales en función del alumnado. Cuando explico algo, hago referencia, hago un guiño a la cultura de algún alumno. Un cuento de Ecuador o un poema (tengo a muchos alumnos de allí); diferencias entre español de España y de Argentina, énfasis en la riqueza del lenguaje y en

la riqueza del nivel literario y cultural, Poner un punto positivo, valorar la cultura, integrarla en la cultura española,

- empecé con diálogos básicos, todo oral. Le pasé al profesorado vocabulario básico, frases hechas básicas porque querían cogerse a algo. Con ellos si hace falta con mímica, no quiero utilizar el inglés, que es lo que todos hacían. Si la gente habla en inglés, ellos cogen el inglés. Vamos a intentar por señas, por como sea. Como puedo coger el autobús, vas al supermercado y tienes que comprar, comunicación básica para que cuando llegaran aquí se adaptaran. Podían utilizar el traductor, pero el inglés como medio, no.

La sexta pregunta estaba dedicada a la gestión del castellano para alumnado con bagaje migratorio. Todos los docentes entrevistados pertenecen al centro donde hice la investigación, por eso, con respecto a las entrevistas italianas¹⁸⁴, solo pregunté al profesorado: ¿Cómo te gustaría que se organizaran de forma más eficaz? En el IES Conselleria se dedican 3-4 horas (curso opcional) a talleres de ELE (el alumnado se reúne generalmente en la biblioteca en las últimas horas, por ejemplo, de 14.20 a 15.15). Estas pocas horas forman parte de un Proyecto del Instituto y de horas que Conselleria ha concedido al Instituto. Los profesores que he tenido el honor y el placer de conocer durante los dos años de investigación no han podido rechazar la propuesta, puesto que estas horas completaban su horario curricular establecido.

f) ¿Cómo te gustaría que se organizaran de forma más eficaz las horas de ELE?

- ELE acaba siendo un refuerzo de la clase de castellano, no se hace una programación para la clase ELE. Siempre que llego, es que «estábamos preparando el refuerzo», no hay programación específica,

- sistema tradicional, mucha burocracia y papeleo. Tenemos libertad de cátedra, tengo unos objetivos, pero me adapto a la situación. Haría más teatro, danza, deporte y luego pasar a una formación más seria. Estas actividades nos dan disciplina, coordinación. El

¹⁸⁴ De hecho, en Italia, conociendo a más docentes, he preferido conseguir el mayor número de respuestas y de opiniones.

profesorado no está acostumbrado ni preparado a los cambios ni al teatro o a las tradiciones culturales autóctonas,

- en Cataluña, he leído algo, hay un programa de inmersión lingüística. Los extranjeros que llegan tienen que aprender el catalán y se pasan un tiempo para aprender el catalán. No sé cuanto tiempo es, pero me lo han contado profesores que han trabajado allí. Y ahora me acabo de acordar de un niño que tuve hace muchos años de Congo. El idioma más o menos ya lo dominaba... Estaba muy asalvajado. No sabía qué era un boli, una mesa... ¿Cómo se resuelve? Hombre, yo haría lo que hacen en Cataluña, meterlos en una clase especial, un programa especial donde ellos puedan entender un tiempo el idioma y cuando lo tengan un poco, meterlos en el grupo. Yo creo que esto sería lo ideal, pero para esto falta personal, medios, programas. Yo he oído que en Cataluña los cogen, les enseñan el idioma y luego los envían a clase. Si nos aprendes bien el idioma, luego se arrastra, se arrastra y se queda allí. Yo creo primero que debería estar para aprender el idioma un tiempo en otras clases. ¿Estudiar valenciano y castellano? Que hagan los dos, que hay profesores de sobra aquí en la Comunidad y luego en cuanto sepan el idioma ya pueden ir a clase, ya saben el idioma y ya pueden ir a clase.

Entre lo que dice Conselleria que hay que hacer y lo que realmente se puede hacer en clase, allí hay un gran vacío (15-16) que no se llena. Se hay que seguir las normas, no es respetar al alumno. Aquí tenemos un poco el «haz lo que es conveniente» y el profesor decide. Si el alumnado trabaja, el profesor le da más material y tú no puedes suspender a la alumna si ella ha trabajado. Tienes que ir bajando, no puedes suspenderla. Ha trabajado, ha estado atenta y ya está. Que es lo que pasaría si estuviera su tiempo aprendiendo el idioma, el idioma hablado, porque el idioma escrito cuesta más. Ellos tienen que adaptarse a la situación y al sistema,

- volver a la idea de aula de acogida sería la organización ideal, lejos de excluir a los alumnos les estás preparando para que se puedan incluir. El problema es que con las nuevas leyes y los nuevos decretos que están saliendo de la nueva ley, se habla mucho de la inclusión. Si tú dices que quieres que a los alumnos extranjeros les vamos a meter en un aula apartados de todos los demás, es como el demonio. Creo que no, creo que sería lo ideal porque meter a un alumno que no tiene ni idea del idioma, meterlo en una clase a mitad del curso, me parece una crueldad, la verdad, entonces darles unas herramientas para que se puedan ir integrando poco a poco, me parece muchísimo más efectivo y también

más humano porque no hay que olvidar que esos niños y esos adolescentes están aquí no por decisión propia, están aquí porque la vida les ha traído aquí, no tienen amigos. Entonces soltarlos en una clase y... ya te apañarás... esa es la inclusión... me parece muy cruel y muy poco efectivo. Entonces el aula de acogida es una opción para darles herramientas durante las primeras semanas, los primeros meses, el tiempo que necesiten y luego tener una previsión de horas. Lo que, por ejemplo, se abandona totalmente es el alumno que tiene una competencia básica pero que todavía no tiene una competencia de C1-C2, o sea, de nativo. Yo tengo por ejemplo dos estudiantes búlgaros en cuarto de la ESO: son brillantes, son muy buenos académicamente, además son muy responsables, estudian muchísimo, además son muy inteligentes, pero lo que pasa es que son búlgaros, entonces tienen algunas carencias pequeñas porque ya manejan muy bien el idioma, pero cuando escriben tienen errores de ELE, tienen errores de género, de algunas palabras, de alguna construcción que no está bien hecha. Entonces también a esos alumnos no habría que abandonarlos. Se debería ofrecer de manera extra o como refuerzo fuera del horario lectivo de nivel superior de C1 o de C2 para alumnos que sí hablan bien el idioma, sí están integrados, pero siguen haciendo algún error porque no son nativos y es normal. Entonces no dejar de atenderlos porque ya se apañan, ya lo entienden todo,

- Lisa, por ejemplo, no es que no entienda que tiene que enseñar su cuaderno de trabajo, es que no entiende por qué y que el profesor quiera ver su cuaderno de trabajo y no valora eso. Creo no solo es el lenguaje sino el funcionamiento. Si se lo dijera en inglés, sería lo mismo. Creo que tampoco esto se puede enseñar demasiado, creo se tiene que acoplar a Lisa como cualquier persona. Lo que creo que es importante es que se le dé tiempo a este alumnado, que no se le condenara negativamente a una repetición de curso por los resultados o simplemente que se les dijera «toma un año más para entender el sistema en el que estás». O sea... tus calificaciones son malas, pero no es culpa tuya que sean malas, es simplemente que no te has dado tiempo a organizarte con el funcionamiento,

- no he podido partir de los conocimientos del alumnado, no hablan de esto, no les gusta admitir que les gusta o no una asignatura. No quieren colaborar cuando pregunto «qué sabéis, que no sabéis», tampoco responden sinceramente. ¿Lo entendéis, lo controláis? Te dicen que sí, pero es un sí que no es verdad. No he podido basarme en ellos porque no me han ofrecido una fuente de información fiable. He partido de cero. Esto les ha ayudado a sincronizar a todos. Han podido sincronizar,

- siempre es hacerle una prueba inicial para detectar conocimientos previos, que también se hace con el resto del alumnado. La educación allí no se corresponde. Somos muy territorialistas, te vas a otra comunidad y cambia. La idea es reducir objetivos de contenidos, de exigencia. Si no pueden seguir la clase normal, te interesa darles los conocimientos clave y bajar el nivel porque la barrera del idioma te lo exige,

- me gustaría que se viera a principio de curso qué alumnado tenemos. Es a principio de curso que se ve. Es el nivel del idioma que marca eso. Culturalmente no hay diferencia. Ver la adaptación del material del profesorado. Los adolescentes son los mismos aquí que en China. Pueden hacer lo mínimo, se hará lo mínimo. Creo que la diferencia más relevante será el idioma, si hay una diferencia. Es el nivel del idioma que marca eso. Es verdad que a veces se dice que los asiáticos son más trabajadores. Cada uno debería buscar la adaptación del material de cada alumno. La dificultad más importante que hay que hacer es el idioma. Y la verdad es que aquí no hay recurso. El profesor intenta salvar los platos como puede, la verdad,

- antes de todo, sería importante invertir más. Aquí hay una serie de horas que hay que repartir. Son horas de más para ayudar por las tardes, a alumnos en dificultad. Es la Conselleria la que decide el número de horas para cada Instituto. Es un desdoble también, para dividir el grupo en dos grupos. A veces es por mala conducta. Son 4 horas semanales y que son horas también que Marina y yo necesitamos para terminar nuestro horario legal. Y Marina lo mismo. Hay una distancia lingüística enorme, yo creo que sería diferente si desde el primer momento hubiera inmersión lingüística. Ya desde la primera evaluación, por ejemplo, con la excepción de francés o inglés o de educación física, matemáticas, valenciano también. Necesitamos profesores específicos que solo imparten castellano, para mí eso es importante, es fundamental. Necesitamos a profesores preparados que tengan como especialidad «español» y en particular «español para extranjeros». Eso significa invertir, invertir tiempo, energía, recursos,

- tener un aula con ordenadores para trabajar más a gusto, preparar yo las actividades siempre, trabajar la redacción, la expresión escrita, dudas con preposiciones, la comunicación oral, los recursos te ayudan un montón, me gustaría planificarlo mejor. Asistencia obligatoria, no se lo toman en serio, justificar las faltas. No me aparecen en *Itaca*.

La séptima pregunta quería investigar si el tema que estamos tratando interesa (o no) al profesorado.

g) En tu opinión, ¿crees que el tema del que estamos hablando es importante en los institutos o no?

- es como si están fuera del sistema, Es que tuvimos una reunión muy fuerte con la orientadora sobre eso. Claro, la profesora de valenciano estaba muy preocupada. No nos sentimos respaldados porque las leyes aquí no contemplan a los alumnos extranjeros. Tú quieres hacer una adaptación significativa, no puedes,

- por supuesto, súper importante. Es una carencia muy grande de nuestro sistema educativo. La primera carencia de nuestro sistema educativo es no contemplar ELE como algo que existe; esto hace que tratamiento que tengan y los recursos que se apliquen sean insuficientes porque ya que no hay horas asignadas, por ejemplo, no hay horas de ELE, para el departamento de castellano. Lo que sobra y a quien les hacen falta horas se les ponen. Partiendo de esta consideración, va a funcionar mal porque la formación no va a ser adecuada y no hay constancia en el profesorado. Es una carencia muy grande. Ya no es solo por el tema lingüístico. Ya a nivel cultural necesitaríamos una formación y más recursos para acoger a alumnos de otras culturas y a veces incluso cuando comparten la lengua (por ejemplo, en el caso de América Latina) vienen de una cultura distinta, de un sistema totalmente distinto. Esto sería súper importante que se contemplara, pero no se contempla,

- se habla poco y creo que se habla cuando hay dificultades y cuando encontramos de repente a mitad de curso dos o tres alumnos que no hablan nada del idioma, hay que tratarlo, es un problema que hay que solucionar. No es un tema que esté muy presente. Estaba hablando con la jefa de estudios de Paterna que me estaba explicando cómo se hacía la acogida de alumnos extranjeros y cómo se hace ahora y la diferencia es brutal, no sé si en todos los institutos o solo en Paterna pero antes había un aula de acogida, o sea, los alumnos que llegaban estaban en las aulas de acogida y los alumnos estaban durante todas las horas dando el idioma tanto el castellano como el valenciano, después de un tiempo, después de unos meses, el alumno iba a clase y en el grupo normal. De todas formas, para ir integrándolos más paulatinamente, se metían en unas asignaturas, en educación física y

en algunas asignaturas así más prácticas, se metían en el aula con el grupo que les correspondía por edad, pero en el resto de asignaturas en vez de estar con el resto de los alumnos sin entender ni una sola palabra, estaban en las aulas de acogida aprendiendo el idioma, y cuando ya tenían unas mínimas herramientas ya pasaban al aula general, al aula con todos los demás. Esto se hacía hace 10 años, pero cuando empezaron los recortes, en los años 2011, 2012, 2013, todo esto se dejó de hacer. Actualmente en Paterna hay horas de sobra, existen las horas del PAM, que son horas extras para tratar todas estas cosas, hay horas de sobra y esto se ha dejado de hacer, esto no se hace y lo hablaba con la jefa del departamento. Me parece una idea estupenda, me parece lo más inteligente, lo más razonable, lo mejor para el alumno, lo mejor para los profesores. La pega es que, si organizas un aula de acogida y luego no viene ningún alumno extranjero, tienes a estos profesores con esas horas muertas. Es muy raro que no venga ningún estudiante en todo el curso,

- se trata con el tema de integración. No de conocer otras culturas, sino de la diversidad. El tema intercultural se trata en las clases de tutorías, sobre todo. Yo lo he intentado este año con el tema de la alimentación. Los orígenes de las familias eran tan diversos. Por ejemplo, el tema de la gastronomía, los platos diversos. Me ha servido para diferenciar alimentación y nutrición. La alimentación es todo cultural, comemos lo que nos enseñan. Yo no como pulpo, no como cerdo, como insectos,

- el multilingüismo se trata, se habla de este tema y a los profes nos exigen más conocimientos de lenguas,

- coordinación entre profesores: en algunos centros bajamos la nota si hay faltas de ortografía, pero yo doy matemáticas. La incorporación es poco a poco. Por ejemplo, nosotros en un curso de matemáticas también nos encargamos de la ortografía. No estaría mal, es verdad, una reunión de coordinación para saber el nivel del alumnado, para saber qué le puedo pedir. Para saber qué podemos exigir. El profesor de castellano: ver hasta dónde puede llegar,

- realmente deberíamos hablar más y este es un error de todos. El error viene del hecho que no tenemos un protocolo y que la Conselleria realmente nos deja unas horas porque tiene que hacerlo. No hay comunicación entre nosotros y la Conselleria, sería por ejemplo interesante tener un tutor o un protocolo que tenemos que seguir,

- los alumnos armenios son muy trabajadores. Venían de la Unión Soviética, que no tenían más remedio que trabajar. En la ESO vamos regalando los aprobados y el título, el sistema no funciona y no empuja a la cultura del esfuerzo. Con la nueva ley, encima, están cambiando las cosas. Antes con el bachillerato tenías que aprobarlo todo y luego pasar a las pruebas de la Universidad y luego pasar a la Universidad. Ahora se puede tener el título de bachillerato con una suspendida. En el informe PISA, que lo hace una organización para el desarrollo económico, es que España está fatal. Se organiza cada 3 años. Nosotros estamos del nivel 1 al 5. España hace años estaba en el nivel 2 (donde 1 es el nivel más bajo). Y ahora estamos en el nivel 1. Y el panorama que tienen estos chicos es que no tienen que esforzarse, pero para estudiar castellano sí que se tienen que esforzar,
- las dificultades se superan poniendo mucho interés, es un trabajo difícil porque ahí entran también cuestiones de rasgos de carácter. Ellos se autoaislan, no es que los demás los aíslan,
- me siento apoyada por compañeros del departamento que me han ayudado porque me han facilitado materiales, por la Directiva en ningún momento se han puesto en contacto conmigo, a nivel de la Conselleria tampoco, he sido la última en llegar. Me han dado el horario que nadie quería. Ha sido lo que me he encontrado y ya está. Nadie me ha pedido si yo tenía formación o herramientas. Como motivación le subimos la nota. Hablamos porque queremos resolver algunas dificultades... algunas, pero muy raras.

Con la octava pregunta se abría una reflexión sobre la preparación del profesorado en la gestión de clases multiculturales.

h) ¿Piensas que el profesorado está suficientemente preparado en la gestión de las clases multiculturales?

- nosotros necesitamos formación. Pero no un curso para dar clase de lengua o uno de estos cursos del Cefire, no. Yo pondría una persona que sepa hacer esto bien, por ejemplo... un mediador intercultural que sepa en qué está trabajando y venga por ejemplo a principio de curso y que nos explique cómo funciona culturalmente eso. Que a lo mejor para algunos alumnos es obvio porque es igual que en su país. Pero hay alumnos que traen una libreta para todo o no traen libretas. Y hay que explicar a los padres que tienen que entrar a las

plataformas digitales. Hay que explicar a los padres que esto es importante. Necesitaríamos un ejemplo de funcionamiento. Meternos ahí como observadores y ver como se hace la recepción. A mí la recepción me parece muy importante y luego tendríamos que tener esta figura que no tiene que ser el profesor o el tutor (yo hablo de un asistente social o de un mediador social). Necesitamos una figura que cierre el triángulo entre familias, profesorado y alumnado. Y luego, a partir de una formación (que el Cefire te proporciona/facilita); pero cuidado, no se trata de hacer fichas o de seguir un protocolo. Necesitamos ejemplos de cómo se hace esto y tiene que haberlo porque hay universidades con gente que son mediadores sociales, mediadores culturales. Necesitamos a expertos,

- no tengo formación ELE específica. Tengo experiencia también como coordinadora de castellano y valenciano. He trabajado a partir del teatro. Para aprender un idioma, el que sea, uno de los fallos de la enseñanza de los idiomas es que la gente se empeña por empezar por gramática, vocabulario y estoy en contra. Un alumno tiene que aprender a hablar, igual de pequeño. Cuando sabes hablar, el siguiente paso es leer y escribir. Pero si no sabes hablar, ¿dónde vas? El idioma se atasca y la gente le toma manía,

- no tengo formación en ELE porque aquí recibimos cursos de estos normales para profesor y luego cursos más apropiados a las ciencias naturales. Pero así de integración no. Es que casi no he tenido este tipo de alumnado entonces nunca me he planteado tener este tipo de formación, pero me gustaría tener otro tipo de cursillo de facilitadora, de aprendizaje cooperativo, de aprendizaje por Proyectos, que esto lo haría inclusive con un niño inmigrante extranjero que se acopla a un grupo,

- más que un curso, me gustaría tener un banco de recursos o dónde buscar recursos, información, porque no sabes lo que te vas a encontrar, porque normalmente el alumnado extranjero no llega el día uno de septiembre. Entonces no hacemos esta matrícula en el plazo que toca. El alumnado llega a lo mejor a mitad de curso y es por eso también que se organiza tan mal como se organiza. Es un goteo. Por ejemplo, ahora en Paterna es un goteo. Están llegando poco a poco. A lo mejor al inicio del curso no hay nadie. Es por eso que no se han asignado esas horas. La formación por eso no sé decirte algo específico. Es algo imprevisible entonces más que una formación sería importante tener a nuestro alcance una serie de recursos por ejemplo asociaciones. De determinados colectivos de migrantes siempre hay asociaciones por ejemplo de rumanos en Valencia, cosas así. Tener algún tipo de bancos de recursos, esto sería lo más efectivo. Cefire es la formación permanente. Al ser

algo tan inestable, mejor elegir otro tipo de cursos y de contenidos. Las clases de ELE te caen del cielo. Mejor implicarse en otras formaciones,

- tengo una formación en Barcelona (postgrado) de profesora para valenciano y castellano para extranjeros y como asesora para realizar las acogidas. Creo que la formación es fundamental, tenemos muchos materiales y realmente yo realizo mis propios materiales. Creo que tampoco es interesante o útil tener un material tan arreglado, o sea, tenemos que adaptarnos a las necesidades del alumnado. Creo que esto ha funcionado con los búlgaros, con los africanos. Creo que, con Lisa, por ejemplo, ahora tenemos una conversación más fluida,

- me gustaría tener una formación en cómo organizar un currículo para impartir la asignatura, como estructurar las sesiones. Es importante que los profesores sean conscientes del contenido lingüístico de su asignatura (aunque no sean de asignaturas lingüísticas), metodologías diferentes y relacionadas con cada área, es importante la formación previa, el Cefire muy a menudo da una formación muy teórica, sería importante tener formación de cursos y de materiales que puedes directamente utilizar y aplicar en el aula, por ejemplo, el teatro vinculado a la docencia, tendría que ser más específica para impartir una asignatura, hay una parte también de psicología, de conocimiento del alumnado, de gestionar muchas cosas; a mí por ejemplo unas prácticas supervisadas me habrían ayudado. Por ejemplo, yo hice el master del profesorado y directamente en el aula, cuando me habría ayudado la supervisión de profesores,

- yo no tengo formación y creo también que falta una formación específica como profesorado. Ya de mi Master de secundaria ha habido un cambio, (yo solo había hecho 30 horas de curso) pero realmente hoy en día no estamos preparados. Es más importante la formación en secundaria que en asignatura específica,

- ¿formación específica? Nada... nada nada... De forma voluntaria haces cursos, de integración. Pero están más orientados a la convivencia de problemas sociales o de comportamiento,

- aquí ninguna, pero tengo experiencia en Estados Unidos de inglés como segunda lengua. Los chavales mexicanos podían dirigirse a mí en español, pero yo tenía que hablar solo en inglés. ¿Qué he aprendido? No puedes hablar inglés a alguien que no entiende, porque va a desconectar. Me gustaría aprender técnicas para introducir la asignatura: vídeos, refuerzo

visual, *fill the blanks* (entender y rellenar). Coger técnicas de clases de idiomas e incorporarlo a una asignatura científica (yo allí daba ciencias),

- las horas de formación son optativas. Por ejemplo, yo hice un grupo de trabajo plurilingüe para adaptar todo el material que tenemos. No hay ningún curso de cómo trabajar las culturas en clase, pero yo no lo veo tan importante a nivel cultural. La diferencia cultural no se refleja a la hora de trabajar (si el alumno es recién llegado es diferente),

- no, no tengo ninguna formación, pero doy ELE en este centro. He estado aprendiendo a lo largo de los años. Tengo una ventaja. Mi mujer es de filología hispánica, entonces ella sí que es profesora y trabaja específicamente,

- no tengo ninguna formación específica. Me gustaría tener formación, me gustaría, didáctica y metodología, actividades más accesibles al alumnado, actividades motivadoras.

La novena pregunta profundizaba el tema de la formación porque se preguntaba al profesorado si la formación funciona o no y si es necesaria.

j) ¿Piensas que la formación del profesorado es importante y útil? Y si es útil, ¿por qué el profesorado no acude a los cursos de formación?

- la enseñanza es cerrada, cojo un libro y lo utilizo, hay poca creatividad y también hay falta de profesorado, clases con 37-38 personas. El profesorado está obsesionado por la programación y con la idea de «perder una clase»,

- no hay una plaza específica. Estas horas se suelen repartir entre el profesorado de lenguas (de castellano, de inglés, de latín). Al final son horas que sirven para completar horarios y obviamente no hay una formación por parte de nadie o sea nadie le da formación al profesorado para atender a estos alumnos. En mi caso yo tenía formación por mi experiencia laboral precedente. Obviamente por quien más capacitado puede estar somos los profesores de castellano porque somos filólogos y tenemos una formación académica a nivel lingüístico. Quiero decir que, aunque no hayas recibido una formación específica, al final estás enseñando la lengua. Es verdad que no hay formación específica, no se considera una materia y tampoco hay una previsión,

- probablemente no me ha dado tiempo todavía a percatarme de que quizás necesite formación en eso porque mi experiencia ha sido por ahora positiva, no he visto las carencias, no las he puesto de manifiesto, pero estoy casi seguro que el centro de formación del profesorado seguramente si lo busco, encontraría cursos donde se fomente el buen clima en aula, la mezcla de culturas, cómo compaginar diferentes culturas. Ahí sería el primer sitio donde empezaría a buscar. Si tú aspiras a que la Conselleria te aumente tu salario para aumentar tu experiencia laboral (sexenio), tienes que acreditar 100 horas de formación. Entonces no es una obligación de derecho, pero es casi casi una obligación de hecho. Todo el mundo quiere que le reconozcan su antigüedad y por lo tanto presenta y busca obtener estas horas,

- por la experiencia que tengo, ahora mismo no sería mi prioridad una formación con estos estudiantes. Me gustaría obtener información para diversificar un poco la metodología formativa para intentar superar las dificultades de la materia que tengo. Sobre todo, porque yo me reconozco como una persona rígida en dar la educación o a la hora de dar la clase. Me vendría bien que me mostraran otros caminos que por mí mismo no me daría cuenta,

- la formación en didáctica es necesaria y también la formación en metodología de mi propia asignatura. Antes existían las aulas PASE (aulas de acogida para una cierta competencia lingüística), ahora ya no existen. En todos los centros es importante este tipo de ayuda para el alumnado extranjero que, encima, aquí (en la Comunidad Valenciana) tiene que aprender dos idiomas,

- todo depende del profesor y no sé si me gustaría recibir este tipo de formación. A veces sí que los programas de centro ofrecen un cursillo, pero no lo sé. La verdad es que no lo sé,

- a la hora de la verdad: no hay recursos, nadie te guía, aquí hay un desfase. Mi opinión: si tenemos que esperar que toda la gente esté formada, no vamos a empezar nunca. No está mal empezar ya con esto, pero no está mal que el profesorado haga ya unos cursillos para ponerse al día con estas técnicas. Si alguien tiene problemas, que los pueda resolver. Es casualidad que yo tenga esta formación. Pero otros no,

- proyecto de formación de traer el teatro al aula, no solo en los cursos de lengua, sino también en todas las clases. El Cefire permite muchos recursos prácticos para poder trabajar, son iniciativas hechas muy bien,

- más formación para profesores a extranjeros, me interesaría aprender más dinámicas de clase,
- en mi asignatura yo empiezo desde cero, da igual que el alumno sea chino, ruso... No me siento apoyado y creo que es un gran problema; encima no hay recursos y que esto está mal planteado. Esto en parte se soluciona con dinero... o sea con profesores específicos preparados y que los alumnos estén atendidos por ejemplo con 20 clases semanales. Con el apoyo del ordenador, de imágenes, de audio y de todo eso funciona bien. También con las dinámicas lúdicas y el teatro todo esto funciona. Cualquier cosa es bienvenida. La lengua vehicular tiene que ser el castellano. Me comunico en inglés solo si es estrictamente necesario,
- el profesorado no acude a la formación. Está saturado, está agotado. Me saturan de cursos, de propuestas. Tengo que hacer un curso, elección de centros, presentar un informe, más los claustros. Creo que es por la saturación y por el cansancio. Y como también cuesta tanto sacarte la plaza, luego cuando la tienes, tienes una actitud más pasiva. En mi caso, a veces cursos que me interesa hacer, no los hago por saturación, porque no tengo tiempo,
- antes de empezar las clases, creo que son necesarios unos cursillos de clase bilingüe, cómo afrontar las clases bilingües. Programa de dos años para coger el nivel de inglés para entrar a las clases y para coger el nivel de inglés. Formación para todo el profesorado (ahí a EE. UU.), adaptar todos los materiales a eso. Más trabajo para el profe, rechazo. ¿Ha funcionado la experiencia? No lo sé. Los materiales cambiaban bastante.

La décima pregunta abría el tema delicado de la formación docente para investigar si interesa (o no) al profesorado saber cuáles materiales, recursos y herramientas se utilizan.

j) ¿Qué materiales utilizas? ¿Qué formación te interesa?

- hago material de ELE mío propio. Son materiales míos que yo les doy. En algunos centros, ya que los alumnos utilizaban ordenadores, era sencillo porque en Internet hay diccionarios. ¿Y el material? En el Moodle tengo un curso de ELE (tengo las dos primeras unidades) y allí voy poniendo materiales. Hay mucho material en Internet. De gramática hay muchas cosas, por ejemplo, verbos es fácil. Encontrar el material de gramática en internet no es difícil. Lo difícil es la expresión oral, allí ya intervienen muchos factores. La

expresión oral es difícil en clase, a veces depende también de lo que el alumnado tiene fuera. Eso depende del alumno, si es extrovertido, si se relaciona bien. Si tiene fuera un ambiente que le permita la expresión oral, que esto creo que es muy importante,

- utilizo herramientas teatrales, ejercicios corporales: dibujar con el cuerpo las palabras, crear diálogos, tampoco ha dado tiempo a mucho más. Esto con el alumnado recién llegado. Saben leer, saben escribir, refuerzo de la asignatura. Hemos utilizado textos teatrales. Hemos leído *La casa de Bernarda Alba*. Les encantó. Estaban entusiasmados, utilizábamos el diccionario. Dijeron que querían leer diálogos. Les cuesta menos leer un texto teatral que una novela porque el teatro lleva diálogos. Vamos a probar a Lorca, porque por mi experiencia Lorca lo entienden muy bien. Una experiencia increíble. Texto, lectura, por escenas. Cada uno leía un personaje. Utilizábamos el diccionario para traducir y descubríamos que en su país estas palabras existían. El teatro es una herramienta poderosa y potente,

- el material en Internet. Claro, yo buscaba informaciones en Internet en inglés. Pero yo tampoco sabía si él sabía inglés. No sé ni la nacionalidad. No sé si era indio o paquistaní porque tampoco él se comunicaba mucho y asumí que igual algo de inglés sabría, pero...

- una forma para fomentar la expresión oral es hablar y nosotros en las aulas hablamos mucho: uno de los contenidos más importantes es expresar la opinión, cogemos artículos de prensa y vemos que piensan ellos,

- libros de texto, de ELE especializados en secundaria. Tenía material de mi anterior trabajo, pero me daba cuenta que no es lo mismo enseñar el español a un adulto, que aprende el idioma porque quiere y es adulto y lo aprende de manera distendida porque está de vacaciones, que enseñar el español a un chaval de 14 años inmigrante que no lo aprende porque quiere, sino porque no tiene más remedio y que la situación no es la misma y por tanto los materiales no te sirven. Empecé a investigar y sí que hay bastantes libros de texto, *Difusión*, por ejemplo, a mí me encanta es una de las mejores, y los libros de texto de *Difusión* que están especializados en secundaria están muy bien porque están muy bien contextualizados. Fundamentalmente el material siempre ha sido ese. Siempre los institutos tienen este tipo de material y fui yo la que propuse una compra de libros porque fui allí investigando. Presupuesto para comprar libros, siempre hay,

- en la web, cuadernillos de primaria, que, claro, no será su nivel, pero te identifica saber el nivel de base que tiene esta niña,

- hay muchos recursos en Internet motivadores, a mí me gusta investigar: PROFE DE ELE (me gusta mucho la página, muy trabajada por niveles, analiza el lenguaje, divide los cuentos en función de las dificultades), TODO ELE (recursos de profesorado de todo el mundo, actividades muy interesantes).

La última pregunta indagaba sobre qué habilidades le parecen necesarias al profesorado para gestionar las clases multiculturales.

k) ¿Qué habilidades del profesorado, según tu experiencia, consideras importantes en la gestión de las clases multiculturales?

- la competencia comunicativa es fundamental, saber comunicarse utilizando la lengua vehicular es una competencia por ejemplo si la lengua es una barrera porque el alumno es extranjero. La comunicación no solo es lingüística, comunicarse es fundamental. Entonces es importante la competencia comunicativa y para ellos es importante todo lo que es competencia digital, o sea, que los profes estemos adaptados a las nuevas tecnologías, que seamos capaces de tener en las clases ordenadores con acceso a internet, facilitar las tabletas. Esa podría ser una solución, si a lo mejor el alumno esté en una clase donde no entiende el idioma, a lo mejor puede estar en un aula utilizando materiales y utilizando el ordenador, utilizando recursos digitales,

- las dificultades mayores para el profesorado son las dificultades del proceso y de la organización, o sea, que si se incorpora un chico o una chica en un grupo de 17-18 personas es un grupo ideal porque es un número ideal; en cambio, si la clase está compuesta por 30 personas es imposible atenderlo entre las dificultades lingüísticas, dificultades de comportamiento, de niveles de aprendizaje distintos. Es imposible también con clases de 55 minutos atender estas dificultades. Este año en el instituto, aunque sea con pocas horas, tenemos la idea que estos alumnos están atendidos. Encima, hemos comprado ordenadores, material que nos da la Generalitat. Es muy importante tener recursos de varios tipos para ayudarles (económicos, herramientas, profesorado competente),

- es importante tener optativas como estas: para trabajar competencia lingüística, actitud, autoestima, comunicación no verbal, manifestar tus habilidades. Una de las dificultades es

tener que enfrentarse a necesidades muy diferentes y tener muy poco tiempo y pasar de una competencia cero a una competencia ordinaria,

- yo me implico mucho. Si hay un vínculo afectivo con el alumno, vas a poder mucho más de él. En la programación didáctica sí que lo pongo, por ejemplo, la dimensión afectiva en la docencia. Le he incluido la bibliografía para la referencia, he leído la reseña. ¿Un ejemplo? Con Lisa, con ella he establecido un vínculo y quizás con esto he creado un vínculo. Escuchaba música de Nigeria. Pero no se puede pretender eso del profesorado. «Ellos saben si te importa». Si te implicas, ellos lo saben y se implicarán. El profesorado tiene una dimensión influyente y le importamos mucho más de lo que pensamos. Pero eso es personal, yo no le voy a decir al de castellano: «oye si te acercas un poco más, quizás puedas...»,

- la cultura no es un problema, ya que yo le pongo mucho cariño a sus costumbres, a su gastronomía. Manifiesto interés y empatía. Quiero que ellos me enseñen las cosas, me intereso. Le pongo atención. Esto me quita tiempo de enseñanza, pero me da tiempo para establecer una relación para que me enseñen cosas de su cultura, de su país. Pero no solo un detalle, como si eres de Paquistán y ya está, sino enseñarme su país, su región, con detalles. Y también un chico de la India. Era un chico muy tímido y luego era demasiado hablador. Este chico era una cosa tremenda, a veces demasiado hablador. Me enseñó su pueblo, su historia, sus tradiciones. El problema es llegar a tener un nivel para que puedan entender. El problema es la perspectiva, porque aquí se da geografía e historia de aquí, de España y es difícil que lleguen a entenderlo, al profesor y a demostrar interés,

- en España somos en general abiertos. Por obligación moral y legal estamos obligados. Ni siquiera la palabra extranjero está teniendo una connotación negativa. El otro día me lo estaban preguntando ellos. Me estaban preguntando cuantas personas están viviendo en España. Y yo les decía: «unos 47 millones», y ellos me preguntaban: «pero ¿solo españoles? Y yo decía: ‘no también vosotros y yo’». Es que yo no distingo. Es que serían inmigrantes. Es que no estamos usando mucho la palabra extranjero. Es que hay tantos inmigrantes y yo digo ahora, quién va a discriminar a quién. Es que yo tengo tantas clases. Yo tengo una clase que no sé cuántos españoles, digo españoles españoles tengo en el aula. El resto son latinoamericanos. Lo que decimos aquí de pura cepa española no había nadie. ¿Entonces qué discriminación va a haber?

- teatro, actividades, salidas (hoy vamos a la feria del libro), nos faltan herramientas, nos falta formación para organizar este tipo de curso. Formación también para resolver situaciones psicológicas. El docente tiene que tener formación psicológica y más empatía, respeto, paciencia, diálogo... tener una mente abierta, tener mucha empatía, investigar sobre la cultura.

7.10.1. Breves reflexiones sobre las entrevistas en castellano

Intentaré ahora subrayar los temas propuestos en esta muestra de profesorado que, por cierto, no representa una fotografía exhaustiva del panorama del profesorado español (de hecho, estamos haciendo referencia a un Instituto de la ciudad de Valencia), pero que, seguramente, pone de relieve algunos elementos importantes.

En el IES Conselleria, el taller de ELE no se considera una verdadera asignatura, sino un taller voluntario al que la Conselleria asigna unas horas anuales. La gestión se confía a unos profesores normalmente para completar sus horarios curriculares; generalmente no tienen formación en ELE, pero son (aunque no siempre) profesores de lengua castellana. El taller de ELE resulta, de esta forma, una especie de castigo que «le toca» al profesorado recién llegado al Instituto, porque resultan ser horas con horarios de última hora de la mañana cuando el alumnado está más cansado o no se presenta porque no quiere quedarse y ya regresa a casa.

El profesorado del IES (a parte unos raros casos) trabaja en el mismo desde hace tiempo y lo ha elegido como instituto porque el ambiente es bonito, se trabaja bien, hay una buena relación entre profesorado y el alumnado es en general bastante amable.

Algunos profesores (segunda pregunta) asocian la palabra intercultura a una idea de respeto, de sistema de valores, de conocer códigos culturales. Algunas la asocian a la tolerancia o a la globalización y otros a la idea de «entenderse, ayudarse, comprenderse». Otro, en cambio, no conocían esta palabra o no se lo habían planteado nunca.

En relación con la tercera pregunta (gestión de las clases multiculturales), la mayoría del profesorado habla de «adaptar los contenidos» o de «poder entender las situaciones o la diferencia de registro». Muchos intentaron utilizar el inglés en las clases, pero no funcionó porque el alumnado, en general, no lo conocía tanto. El pensamiento del profesorado es que de las clases plurale «se aprende muchísimo» y que «hay más variedad a nivel cultural,

de debate, de convivencia». Sin embargo, es claro que, en estas situaciones, aumenta el cargo de trabajo para el profesorado porque los niveles académicos son muy diferentes (problema de culturas distintas, de conocimientos previos, dificultades lingüísticas). La mayoría del profesorado habla de «adaptar» la docencia a las situaciones, pero subrayan también que se trata de una tarea difícil y que el profesorado no tiene suficiente formación en este sentido. Las dificultades lingüísticas parecen una de las primeras barreras, pero las dificultades culturales obstaculan la comprensión. Una docente refiere un episodio con una chica china y subraya sus personales dificultades como docente. De hecho, ya que la barrera lingüística era un problema sin soluciones, esta docente esperaba que la comunicación no verbal (cuerpo, proxémica, expresiones de la cara) habría podido obtener la atención de la alumna que, en cambio, «no la miraba». En esta dirección va el episodio presentado por una docente que explica «a mí no me ha pasado, pero leí de un caso de un profesor que explicaba a una niña musulmana que nunca le miraba a los ojos, no le miraba. Entonces el profesor pensaba que la niña era una maleducada, que pasaba de él, que no entendía. Eso es porque por su religión, ella tiene prohibido mirar fijamente a un adulto hombre; entonces esto es importante saberlo para actuar adecuadamente»: estas palabras ponen en evidencia la necesidad de empatizar con el alumnado y también de falta de conocimientos y de herramientas. Esta docente subraya la necesidad de una atención mayor hacia estos episodios que pueden convertirse en malentendidos culturales o generar caso de tópicos o de racismo. Otro tipo de profesorado evidencia la dificultad horaria de estos talleres puestos siempre a última hora cuando el alumnado estaba cansado y con «ganas de acabar».

La cuarta pregunta pone en relieve no solo las dificultades de gestión por parte del profesorado (falta de conocimientos y de herramientas), sino también los obstáculos del alumnado con bagaje migratorio que parecen ser sobre todo de tipo lingüístico («es una barrera fundamental», «si no hay comunicación estas muerto», de disciplina («no saben relacionarse», «no tienen un comportamiento bueno»), de adaptación («la experiencia peor para ellos es cambiar de ambiente y trasladarse de un país a otro», «la peor experiencia es sentirse desarraigados», «la sensación de desarraigo es muy importante», «los alumnos se sienten metidos en un lugar que no les toca», «la sensación de los alumnos que hayan sido sacados como una cebolla de su país, de su espacio, de su tiempo», «los alumnos se sienten metidos en un lugar que no les toca», «tienes que hacer el duelo de tu mundo y de tus

experiencias personales», «no quieren venir», «están desarraigados: para que voy a aprender esto si luego no se si voy a seguir viviendo aquí»), de cultura y de valores («creo que también es difícil abandonar formas culturales diferentes o experiencias de vida completamente distintas», «un sistema de valores muy diferente», «ahora no es tan frecuente pero chicas que se iban a ir porque se tenían que casar», «problema con la cuestión del velo», «los valores que tienen en casa y los valores de la sociedad. Le deben lealtad a los dos mundos»), de comunicación y de actitud («buscan herramientas de comunicación pero no las tienen», «son introvertidos», «los chinos no cuentan nada», «es imposible o muy difícil comunicarse y estar bien», «voy a acordarme toda la vida de un chico de origen africano cuya familia hablaba inglés: él me decía que en Inglaterra lo consideraban inteligente y que en España no», «estas personas del este, noto que son muy cerradas, muy introvertidas entonces nunca sabes como ayudarlas», «entender lo acaban entendiendo, pero luego que se comuniquen bien es otra cosa», «si hay aislamiento o algo parecido»), familiares («problemas económicos», «de agrupación familiar», «depende del tipo de familia, del entorno socio-económico»), de valores (una parte del profesorado subraya que la distancia cultural y las dificultades emocionales del alumnado no se resuelven aunque el alumnado hable el mismo idioma. Es el caso de los sudamericanos: «es un problema grave que no tiene relación con la lengua. Son sudamericanos y pueden sentir exactamente lo mismo»), de nivel («tienen dificultad de aprendizaje», «depende mucho del nivel»).

Las metodologías adoptadas por el profesorado son diferentes según el tipo de docente y según la asignatura impartida en el centro: algunos intentaron traduciendo la asignatura y los exámenes al inglés («pero me he dado cuenta que tampoco es una buena estrategia..porque si la clase la recibes en castellano», «tenemos que ser conscientes que el mundo ha cambiado y que el alumnado ya no puede estar sentado 6 horas con libreta y bolígrafo», «alternar metodologías diferentes y convertir la clase en un entorno más dinámico posible», «nunca puedes saber qué funciona o no en e aula»), escribiendo mucho a la pizarra, copiando, metodologías diferentes («todas las metodologías están bien», «yo creo que es importante no ser dogmatico y evitar una o otra metodología», «nunca puedes saber lo que funciona o no en el aula, a veces lo preparas muy bien y es un fracaso y un día improvisas y es un éxito total», «según las necesidades del alumnado..cuando explico hago referencia, hago un guiño a la cultura de algún alumno»), sacar apuntes, actividades lúdicas,

diálogos básicos, frases hechas. Una parte del profesorado subraya, de forma muy clara y tajante, la falta total de formación y de herramientas («aquí empieza la frustración porque no tienes ni los medios adecuados ni el tiempo. A la hora de la verdad, no le dedicas el tiempo que te habría gustado dedicarle»), materiales y programas a parte («no es que los estás excluyendo, pero los individualizas, les exiges menos y cosas muy concretas y muchas veces más que contenidos son relaciones, cosas de trabajar los idiomas»), dibujos («algunos textos en inglés, otros en bilingüe»).

En lo que concierne la organización de los talleres de ELE, el profesorado comenta la posibilidad de volver a las aulas de acogida. Esta herramienta se utilizaba sobre todo en Cataluña donde el alumnado, antes de entrar a las aulas con el resto del grupo, se quedaba en unas aulas solo para aprender el idioma. Intento resumir algunos comentarios sobre este tema: «volvería a la idea de aula de acogida, sería la organización ideal, lejos de excluir a los alumnos los estás preparando para que se puedan incluir», «si tú dices que quieres que a los alumnos extranjeros les vamos a meter en un aula apartados de todos los demás, es como el demonio», «creo que las aulas de acogida serían lo ideal porque meter al alumnado que no tiene ni idea del idioma..me parece una crueldad..entonces darles unas herramientas para que se puedan ir integrando poco a poco, me parece muchísimo más efectivo y también más humano porque esos adolescentes están aquí no por decisión propia, están aquí porque la vida les ha traído aquí», «el aula de acogida es una opción para darles herramientas durante las primeras semanas». Se proponen también otras soluciones para resolver esta delicada y difícil situación: «se debería ofrecer de manera extra o como refuerzo fuera del horario lectivo de nivel superior de C1 o de C2 para alumnos que sí hablan bien el idioma, sí están integrados, pero siguen haciendo algún error porque no son nativos», «yo partiría de cero», «antes de todo sería importante invertir más», «inmersión lingüística», «necesitamos a profesores específicos que solo imparten castellano..a profesores preparados que tengan como especialidad español y, en particular, español para extranjeros», «tener un aula con ordenadores». Algunos subrayan que no es una cuestión lingüística sino una cuestión cultural y de adaptación a un nuevo sistema, por ejemplo «Lisa, no es que no entienda que tiene que enseñar su cuaderno de trabajo, es que no entiende la razón y que el profesor quiera ver su cuaderno de trabajo...no valora eso», «creo que no es solo el lenguaje sino el funcionamiento», «creo que es importante dar

tiempo a este alumnado sin condenar negativamente a una repetición de curso por los resultados»).

La séptima pregunta abre muchas críticas al sistema educativo y a las leyes: por un lado no se sienten apoyados («no nos sentimos respaldados porque las leyes aquí no contemplan a los alumnos extranjeros») o se sienten apoyados «solo por los compañeros del departamento que me han ayudado porque me han facilitado materiales», por el otro notan las faltas del sistema («es una carencia muy grande de nuestro sistema educativo») y de la preparación («a nivel cultural necesitaríamos una formación y más recursos para acoger a alumnos de otras culturas y a veces incluso cuando comparten la lengua»). Además, subrayan que el tema no es de gran interés («se habla poco y creo que se habla cuando hay dificultades y cuando encontramos de repente a mitad del curso dos o tres alumnos que no hablan nada del idioma», «no es un tema que esté muy presente») y que, en cambio, «hay que tratarlo», «es un problema que hay que solucionar» o se hace referencia al pasado y a las posibilidades de las aulas de acogida. Algunos profesores esperan que se hable más de este tema («deberíamos hablar más y este es un error de todos») o que se trabaje más en el futuro («las dificultades se superan poniendo mucho interés»). La formación resulta necesaria e imprescindible para todo el profesorado («nosotros necesitamos formación», «creo que la formación es fundamental») que admite, en general, no tener formación ELE específica (encima es optativa y en el Master del profesorado no hay referencia a las clases de ELE) y que no está preparado para enfrentarse con algunas situaciones («hay alumnos que traen una libreta para todo o no traen libretas hay que explicar a los padres que tienen que entrar a las plataformas digitales, hay que explicar a los padres que esto es importante»). Los pedidos del profesorado son diferentes: «no un curso para dar clase de lengua o uno de estos cursos del Cefire», «yo pondría una persona que sepa hacer esto bien..un mediador cultural, por ejemplo, que sepa en qué está trabajando y venga por ejemplo a principio de curso y nos explique cómo funciona culturalmente eso», «necesitaríamos un ejemplo de funcionamiento..meternos ahí cómo observadores y ver cómo se hace la recepción», «necesitamos ejemplos de cómo se hace esto y tiene que haberlo porque hay universidades con gente que son mediadores sociales, mediadores culturales», «necesitamos a expertos», «me gustaría tener un banco de recursos o donde buscar recursos, información», «yo realizo mis propios materiales pero creo que tenemos que adaptarnos a las necesidades del alumnado», «me gustaría tener una formación en

cómo organizar un currículo para impartir la asignatura, cómo estructurar las sesiones», «sería importante tener formación de cursos y de materiales que puedes directamente utilizar y aplicar en el aula», «me gustaría didáctica y metodología, actividades más accesibles al alumnado, actividades motivadoras».

Otro planteamiento de una docente es partir del teatro y dejar la gramática a la hora de aprender un idioma nuevo: «para aprender un idioma, el que sea, uno de los fallos de la enseñanza de los idiomas es que la gente se empeña por empezar por gramática, vocabulario y estoy en contra. Un alumno tiene que aprender a hablar», «un recurso en el aula sería el teatro vinculado a la docencia».

Otra reflexión importante del profesorado sobre la gestión del alumnado migrante es el hecho que no exista una verdadera gestión porque no hay previsión, no se sabe cuándo llegará el alumnado y cuántos alumnos llegarán: «el alumnado llega a lo mejor a mitad del curso y es por eso también que se organiza tan mal cómo se organiza», «el alumnado extranjero no llega el 1 de septiembre», «es un goteo», «están llegando poco a poco», «es algo imprevisible».

Un tema que parece fundamental en la gestión del alumnado con bagaje migratorio es la acogida: «a mí la recepción me parece muy importante y luego tendríamos que tener esta figura que no tiene que ser el profesor o el tutor (yo no hablo de un asistente social o de un mediador social)», «necesitamos a una figura que cierre el triángulo entre familias, profesorado y alumnado».

La novena pregunta se conecta a la precedente porque investiga las causas profundas de la falta de formación. Se subrayan algunas dificultades del profesorado: «el profesorado está obsesionado por la programación», «no hay una previsión porque no se considera una materia específica». Reconocen que no tienen formación, pero quizás privilegien otro tipo de formación: «no sería mi prioridad de formación», «me vendría bien que me mostraran otros caminos», «no sé si me gustaría recibir este tipo de formación». Otras ideas del profesorado que aparecen en las entrevistas: «no hay recursos, nadie te guía», «proyecto de formación de traer el teatro al aula», «me interesaría aprender más dinámicas de clase», «no me siento apoyado y creo que es un gran problema», «el profesorado no acude a la formación, está saturado, está agotado», «me saturan de cursos, de propuestas», «tengo que hacer un curso, elección de centro, presentar un informe, más los claustros».

El profesorado de este Instituto subraya la falta de recursos (horas, herramientas, dinero) y de apoyo tanto de la dirección como de la Generalitat, en cambio la formación no parece ser un tema importante porque el profesorado cree más en la práctica docente diaria y en la posibilidad de resolver los problemas al momento. Sin embargo, está presente un malestar que subraya que la didáctica ELE no se puede considerar como una didáctica improvisada y una situación de emergencia y que carece de herramientas y de recursos auténticos. El profesorado admite no tener una formación específica y haber «improvisado» algunas clases buscando recursos o materiales en la red por cuenta propia porque no ha tenido ningún apoyo por parte del Instituto.

Se señalan actividades en el exterior del instituto para compaginar la docencia o se proponen herramientas teatrales capaces de relacionar la teoría con las prácticas corporales: de hecho, la mayoría del profesorado (sobre todo de asignaturas humanísticas) ya utiliza el teatro como dinámica en las aulas.

Conclusioni

Dopo molti anni, sono arrivata alla fine di questo viaggio. Un viaggio al tempo stesso faticoso e piacevole, duro e delicato, esigente e tenero. È stato un percorso difficile che mi ha obbligato a migliorare la riflessione, l'empatia, il senso critico, l'osservazione, l'analisi dei dati. La creazione del lavoro stesso, immaginare la scrittura, progettarne la forma e la struttura, ha comportato un lavoro di mesi. Spesso ho pensato di lasciare perdere tutto e di abbandonare il progetto, mi sembrava troppo difficile analizzare un fenomeno così complesso. Ed è certamente vero e il mio obiettivo, infatti, non è stato certo quello di delineare e di presentare una realtà così viva, cambiante e diversa. Il mio contributo, ora che, finalmente, lo posso analizzare nella sua complessità, ha cercato di collegare il mondo della scuola pubblica con la metodologia universitaria per fermare il tempo e cercare di riflettere sull'importanza del fenomeno interculturale in una realtà, quella della scuola secondaria di secondo grado, dove il meticcio è presente. Scriveva Tullio de Mauro che «se le migrazioni non segnassero la storia del genere umano saremmo ancora arrampicati sugli alberi di una savana nel centro dell'Africa, incerti se scendere e camminare dritti sul suolo» (De Mauro in Ongini, VII:2011). La normativa analizzata, italiana e spagnola, sottolinea un'attenzione e una cura per il fenomeno. In Italia, ad esempio, sono molti i principi della normativa nazionale che negli ultimi trent'anni hanno definito il tema dell'integrazione degli alunni stranieri e dell'educazione interculturale. Si tratta di riferimenti eterogenei: circolari, documenti di studio, linee guida e indicazioni legislative che nell'insieme, e in questo arco di tempo, delineano una «via italiana» all'educazione interculturale. La prima circolare ministeriale, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per il diritto allo studio*, risale al settembre 1989, per arrivare fino alle più recenti *Linee guida per il diritto allo studio delle studentesse e degli studenti fuori dalla famiglia d'origine*, che sono del dicembre 2017. Queste ultime contengono indicazioni e orientamenti utili per docenti, famiglie affidatarie, strutture residenziali di accoglienza e tutori volontari. La normativa spagnola, in materia di educazione interculturale, si basa principalmente sulla Legge Organica dell'Istruzione (LOE) e sulla Legge Organica per il Miglioramento della Qualità Educativa (LOMCE), anche se ci sono altre normative e documenti che integrano questo

quadro. La LOE, approvata nel 2006, stabilisce i principi generali del sistema educativo spagnolo. Nell'articolo 1.3 della LOE viene riconosciuta la diversità culturale e linguistica della Spagna, nonché la necessità di promuovere l'educazione interculturale per favorire la convivenza e il rispetto tra diverse culture. La LOMCE, approvata nel 2013, ha introdotto alcuni cambiamenti nel sistema educativo spagnolo. Anche se non tratta specificamente l'educazione interculturale in modo esplicito, stabilisce misure per migliorare la qualità dell'istruzione e promuovere l'equità, inclusa l'attenzione alla diversità culturale e linguistica degli studenti. Inoltre, il piano strategico per la convivenza scolastica, sviluppato dal Ministero dell'Istruzione e dalle comunità autonome, mira a promuovere la convivenza pacifica e il rispetto della diversità nelle scuole. Include misure per affrontare situazioni di conflitto, discriminazione e bullismo, nonché per promuovere l'educazione ai valori come la tolleranza e il rispetto reciproco. A livello regionale, ogni comunità ha competenza per elaborare il proprio curriculum scolastico, che può includere contenuti relativi all'educazione interculturale e all'attenzione alla diversità culturale e linguistica degli studenti. Oltre alla normativa generale, esistono programmi e progetti specifici sviluppati dal Ministero dell'Istruzione e dalle comunità autonome per promuovere l'educazione interculturale. Questi possono includere formazione degli insegnanti, scambi culturali, insegnamento di lingue straniere, tra gli altri. La LOMLOE è l'ultima normativa in vigore nel campo dell'istruzione, approvata il 29 dicembre 2020. Entrare nella scuola e scrivere una tesi di dottorato è un processo profondamente diverso e mi ha permesso di riflettere con più calma sull'apprendimento e di riflettere sulle metodologie e sulle strategie che si scelgono e si adottano quotidianamente in aula. Questo lavoro è servito, in questi anni, a confrontarmi con colleghi, docenti, educatori, per capire, quando si entra in aula, quali elementi si controllano, quali parole si usano, come ci si relaziona con gli e le apprendenti. La letteratura è un utile strumento di partenza ma non è sufficiente, così come la normativa locale, nazionale ed europea. La vita in classe è un'altra cosa. Va a una velocità diversa. Servono rigore, controllo, strumenti, energia, conoscenza, empatia. Serve la costruzione lenta, momento per momento, pezzo per pezzo. Non basta la laurea e il singolo non riesce ad affrontare situazioni così complesse. In questo lavoro ho cercato di definire questioni molte dibattute e amplissime come i concetti di cultura e di intercultura, ho presentato alcuni modelli operativi interculturali, ho analizzato la normativa italiana e spagnola, ho confrontato modelli operativi e metodologie attive in due istituti distinti. Il

concetto di competenza interculturale è stato ampiamente dibattuto sia all'interno della letteratura relativa alla comunicazione interculturale, sia in quella relativa alla psicologia crossculturale (Castiglioni, 2002). Questo livello si presenta come una sorta di contenitore, un equipaggiamento cognitivo di base, che possiamo riempire di capacità e competenze pratiche, ma senza il quale ogni sforzo di apprendimento, per esempio su un'altra cultura, rimane un'attività slegata, non trasferibile, in definitiva non utile nel contesto pluriculturale nel quale siamo inseriti oggi. Molti pensano ancora che per essere o diventare degli interculturalisti bisogna sapere tutto su quanti più gruppi etnici possibili nel mondo, sapere molte lingue, avere chiari i riferimenti valoriali legati a usanze e comportamenti. Tutto ciò può, in effetti, essere un corredo utile, ma non fa di noi necessariamente delle persone culturalmente sensibili e quindi competenti nella realtà in cui viviamo. Chi sono le persone di cultura diversa che incontriamo quotidianamente, per la strada o negli uffici? Ci sono molti nordafricani che hanno trascorso lunghi periodi in altre nazioni europee prima di arrivare nella nostra, ci sono individui che lasciano il loro paese perché non in sintonia con i valori condivisi dai loro compatrioti, ci sono persone biculturali, manager e studiosi che hanno trascorso lunghi periodi di formazione in culture diverse da quella d'origine, ci sono quelli che una volta chiamavamo apolidi e che ora definiamo più simpaticamente nomadi globali. Con quali strumenti relazionali possiamo affrontare un panorama così variegato e in costante evoluzione? Come già abbiamo visto, Bennett (2001), per esempio, insiste sulla necessità di dotarci di un *mindset* (insieme di atteggiamenti e visione del mondo) e di uno *skillset* (insieme di competenze e conoscenze pratiche) per affrontare qualsiasi incontro interculturale: il primo è una condizione che ha alla base l'assunto di riconoscimento della differenza e il mantenimento di un atteggiamento positivo verso la stessa, mentre il secondo ha a che fare con l'abilità di usare dei *frameworks* teorico-pratici generali per imparare a imparare nelle situazioni interculturali, per identificare aree di potenziale incomprensione, per scegliere infine il comportamento più appropriato. Diverse forme di competenza sono associate però a differenti livelli di sviluppo della sensibilità interculturale e ciò significa che le persone apprendono dal contatto con la differenza culturale in maniera diversa a seconda di dove si collocano nel *continuum* evolutivo di sensibilità interculturale. La proposta di Bennett mi sembra un utile consiglio per il corpo docente che si trova quotidianamente coinvolto in queste questioni. Il lavoro ha cercato di

presentare proposte utilizzabili e fattibili per i docenti, ha recepito diverse idee e punti di vista.

La triplice osservazione costituita da osservazione in aula, questionari e interviste ha permesso di mettere a fuoco punti di vista, criticità, proposte, metodologie, idee. Cerchiamo di tornare un momento alle domande di ricerca iniziali per capire se e come è stato possibile dare una risposta. E' impossibile, ovviamente, presentare conclusioni complete di un lavoro che avrebbe potuto continuare per anni. Da un lato, infatti, oltre alle criticità legate al Covid ci sono state le disponibilità dei docenti che, spesso, sono state più scarse del previsto. I tempi di risposta sono stati lunghi e sono serviti diverse mails per ricordare le scadenze per la consegna del questionario. Anche trovare tempi utili per stilare un calendario delle interviste (in presenza o online) non è stato per nulla facile. Una criticità che è stata mossa al questionario, ad esempio, è stata la sua lunghezza e la difficoltà di esprimere, in poche righe e magari con la pressione del tempo, concetti ampi o descrivere situazioni vissute in prima persona. Nel complesso, emerge la presenza dell'educazione interculturale e plurilingue nella normativa di riferimento e un grande interesse per sviluppare dinamiche multiculturali e fomentare una formazione di qualità. La teoria, tuttavia, non corrisponde sempre o esattamente al territorio concreto del quotidiano dei docenti. Se esistono progetti attraenti e coinvolgenti; spesso mancano le risorse economiche ma anche personale disposto ad accettare certe condizioni di lavoro. Una criticità emersa nella triangolazione delle risposte, infatti, non è solo la mancanza di formazione ma anche, e soprattutto, la difficoltà di comunicazione rispetto al tema interculturale e la poca disponibilità organizzativa (strumenti, ore). Se risulta impossibile fotografare la realtà interculturale nella sua vastità ed ampiezza, è altrettanto vero che le pubblicazioni, i congressi e i convegni in questo ambito abbondano e sono in continua evoluzione. E' stato necessario, quindi, ad un certo punto, mettere un punto e fermarsi con la ricerca. Il lavoro presentato invita a (ri)pensare le lingue e la comunicazione interculturale come un contributo curricolare combinato attraverso una prospettiva plurilingue e pluriculturale, riconoscendo tutte le pratiche interculturali come principio di approcci critici di giustizia sociale alla comunicazione. A tal proposito, sarebbe utile fare riferimento a recenti pubblicazioni, quali: Zarate et al. 2008/2011; Alao et al. 2013; Cenoz & Gorter, 2015; Beacco et al. 2016, Narcy-Combes et al. 2019, Auger & Le Pichon-Vorstman, 2021; Escudé & Derivry- Plard, 2022. In un mondo che cambia e che deve

affrontare sfide vitali come il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali e culturali, la digitalizzazione delle società e le loro agende democratiche, dobbiamo prevedere un cambiamento radicale nel modo in cui vediamo l'educazione linguistica. E' necessario intenderla in relazione al modo in cui le lingue vengono o non vengono trasmesse alle nuove generazioni, come forme che possono generare processi educativi equi, essenziali per la democrazia (Byram et al. 2023; Cummins, 2021; Consiglio d'Europa, 2022). Per favorire tali comprensioni, è necessario affrontare lo sviluppo di ambienti di apprendimento multimodali, di tele collaborazioni interculturali e di scambi virtuali, che stanno sfumando i confini tra l'istruzione, la formazione e le pratiche correnti (Potolia & Derivry-Plard, 2023). La comunicazione umana deve essere riconsiderata all'interno di un quadro pluridisciplinare e decolonizzato (Mignolo e Walsh, 2018; Alvarez Valencia, 2023) che permetta alle persone di comunicare attraverso le lingue e le culture per mediare la creazione di significato (Liddicoat & Scarino, 2013, Liddicoat & Derivry-Plard, 2023). La comunicazione interculturale diventa fondamentale per trovare soluzioni collettive e immaginative. Da qui, le persone possono posizionarsi meglio come interlocutori interculturali, per affrontare le sfide identificate nella costruzione di società democratiche (Deyrich & Majhanovic, 2017; Kramsch & Zhang, 2018). La comunicazione pluriculturale e interculturale è sostenuta dall'apprendimento e dall'insegnamento delle lingue, nel riconoscimento delle traiettorie linguistiche e culturali, e dalla partecipazione legittima di parlanti diversi alle discussioni globali per la cittadinanza interculturale (Byram et al. 2016; Majhanovich & Malet, 2015; Orsini-Jones & Lee, 2018; Derivry-Plard, 2022; Lütge et al. 2023; Malet & Derivry-Plard, 2023). Implementare curricoli plurilingui significa affrontare alcuni nodi presenti nel sistema come risultato di decisioni miopi che il decisore politico ha preso. Innanzitutto, vi è, almeno in Italia e in Spagna, il problema della lingua straniera, cioè dell'inglese inteso come prima lingua «imposta». Sicuramente questa scelta finisce per ipotecare il futuro dello studente. Sarebbe, invece, utile ripensare questa scelta. Ma in assenza di una riflessione seria in tal senso, tocca agli insegnanti provare a inserire, a partire dalla scuola primaria, attività che vadano nella direzione della riflessione sul funzionamento delle lingue oltre che attività di sensibilizzazione all'uso di altre lingue rispetto a quelle presenti nel curriculum. Un secondo aspetto di cui tenere conto è il ruolo della prima lingua straniera accanto alla lingua di scolarizzazione che, per gli studenti stranieri, non coincide necessariamente con la lingua madre: mentre imparo a leggere e a

scrivere in due lingue, come posso avvicinarmi ad altre lingue? Oppure, mentre imparo a leggere e a scrivere in due lingue, come posso sfruttare le competenze linguistiche presenti nel mio repertorio linguistico a livello strategico, ad esempio? Un modo utile è rappresentato dalle esperienze e dai progetti ispirati a pratiche di plurilinguismo: il lavoro sull'intercomprensione anche con bambini della scuola primaria, il lavoro sulle strategie e sul come si imparano le lingue, i progetti che tengono conto anche di quanto avviene, in termini di apprendimento linguistico, attraverso attività ed esperienze di apprendimento informale e non formale. Un ulteriore aspetto da considerare nello sviluppo di un curriculum davvero plurilingue è il lavoro sulla lingua attraverso le discipline. La Guida degli esperti del Consiglio d'Europa ci indica almeno due direzioni: «mettere in evidenza le componenti linguistiche delle attività di comprensione e di espressione che sono sollecitate nelle diverse aree disciplinari, le operazioni cognitive che hanno una dimensione linguistica (identificare, localizzare, descrivere, argomentare) e i generi discorsivi il cui uso è previsto nelle attività che gli apprendenti sono chiamati a svolgere» (Minardi, 2012: 249). L'uso di queste componenti può coinvolgere attività assai varie come, ad esempio, descrivere lo svolgimento di un esperimento scientifico nell'ambito delle scienze naturali, partecipare ad una discussione nel corso di una lezione di storia, descrivere un dipinto nelle arti visive», se «il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da stabilire con le lingue», i contenuti dell'insegnamento vanno presi in considerazione non come entità a sé stanti che fanno delle lingue presenti nel curriculum (compresa la lingua di scolarizzazione) delle discipline le une separate dalle altre ma vanno assunti per le loro possibili interrelazioni. Le relazioni tra le discipline che la Guida del Consiglio d'Europa elenca sono, oltre alle competenze linguistiche e alle attività linguistico-comunicative nella descrizione proposta dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, i generi discorsivi, l'educazione interculturale, la riflessione sulla lingua. Nella consapevolezza che occorre incominciare a smuovere, a piccoli passi, la questione, vorrei concludere questo progetto di ricerca considerando alcune prospettive di lavoro: a livello di singola scuola la figura del dirigente scolastico (*director* in Spagna) ci appare oggi centrale: il dirigente scolastico è colui che, a capo di una istituzione formata da professionisti, può accompagnarli e aiutarli a rileggere i loro compiti con una tensione forte verso l'innovazione rappresentata, oggi nella scuola del XXI secolo, dalla capacità di implementare scelte curriculari di educazione plurilingue e interculturale; a livello di consiglio di classe appare strategica la

programmazione per competenze del consiglio di classe; a livello di contesto occorre fare azione di informazione sul valore del plurilinguismo e su come si imparano le lingue sapendo quale ruolo chiave svolgono i genitori, ma anche i media e le scelte fatte dal mondo delle imprese e, più in generale, dal mondo dell'economia. Al termine di questa mia riflessione, mi sento di condividere qui l'opinione di chi ha scritto che «l'éducation plurilingue et interculturelle peut paraître, de prime abord, utopique dans ses principes, complexe dans sa mise en place. [... mais] Dans le domaine de l'éducation l'utopie demeure une condition des innovations réalistes ».

Bibliografía

- AA. VV. (2014). *Educazione interculturale*, rivista quadrimestrale vol. 12, n.2, maggio 2014
- Abastado, C. (1982). Culture et médias. *Le français dans le monde*, 173, 12-41.
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Acton, W.R. & Walker De Felix, J. (1986). Acculturation and mind. En J. M. Valdes (ed.) *Culture bound*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 20-32.
- Agnoli, M.S. (2004). *Il disegno della ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- Aguado, T. & Gil Jaurena, I. & Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de educación intercultural.
- Aguado Odina, M. T. (coord.) et al. (2006a). *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural education. Teacher training needs form an European perspective*. Madrid: UNED.
- Aguado Odina, M. T. (coord.) et al. (2006b). *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos nº 1.
- Aguado Odina, T. (dir.) et al. (2007). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Informe de Investigación inédito, disponible en www.uned.es/grupointer
- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Aguado Odina, T & Besalú i Costa, X. & Jordán Sierra, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.
- Ajello, M. & Pontecorvo, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Albert, J. L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation, *Études de Linguistique Appliquée*, 61, DidierErudition, pp. 78-90.

- Alcántara Codana, A. & Jordán Sierra, J. A. (2019). La influencia del profesorado apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, (36), 31-51. [https://doi: 10.15581/004.36.31-5](https://doi.org/10.15581/004.36.31-5).
- Allemman-Ghionda, C. (1999). *Schule, Bildung und Pluralität*. Peter Lang.
- Alvarez Castillo, J. L. & Batanaz Palomares, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica*. Biblioteca nueva.
- Andreoletti C. (2018). Il docente A23: formazione e competenze. En *Italiano a stranieri. Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda*, 23, pp. 15-24.
- Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. En *Cultura y educación*, 14 (2), pp. 161-175.
- Arnaus, R. & Contreras, J. (1995). El compromís ètic en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, pp. 33-60.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2000). Exploring aspects of group dynamics in holistic language learning. En Bruton, A. & Ramírez, B. (eds.). *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades 125.
- Arnold, J. & Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. & Fonseca, M. C. (2004). *Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective*. IJES, International Journal of English Studies, vol. 4, 1, pp. 119-136.
- Arrigo, R. (2015). *Le politiche del multilinguismo nell'Unione Europea*. Eurodeputati, prefazione di Costa, S.

- Artur Noguerol, R. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Ice-Horsori, pp. 61-74.
- Aubin, S. (1996). La didactique de la musique du français: sa légitimité, son interdisciplinarité. Tesis doctoral, Université de Rouen en Francia.
- Aubin, S. (2008). Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture? En *Musiques, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine*. Synergies Espagne 1, 41-46
- Austin, J. (1962), *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Kenneth D. (1982). *Methods of Social Research*. New York: The Free Press.
- Bailey, K.M. & Nunan, D. (1996). *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin M. (1952), *Speech genres and other late essays*, University of Texas Press, Austin.
- Balboni, P. E. (2006). Dal “Quadro di Riferimento” al “Piano d’Azione” e al “Quadro strategico per il Multilinguismo”: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio. In M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa* (pp. 21-42), Novara: De Agostini Scuola.
- Balboni, P. E. (2007) *La comunicazione interculturale*, Venezia, Collana Elementi, Marsilio Editore
- Balboni, P. E. (2007). Lingua locale, lingua nazionale, lingue europee: dal monolinguismo si può guarire. En *Ripensare il Veneto*. Venezia, Regione del Veneto, pp. 232-251.
- Balboni, P. E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Baldi, B. & Savoia, L. M. (2007). *Linguaggio e comunicazione*. Bologna: Zanichelli.
- Ballesteros, C. (1999). Creencias y actitudes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Actas del Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Córdoba.

- Ballesteros, C. & Palou, J. & Cambra, M. & Riera, M. & Civera, I. & Perera, J. & Llobera, M. (1998). ¿Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos introspectivos para el estudio de sus creencias. *Actas del Congreso Internacional de la SEDLL*. Coimbra, octubre de 1998.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- Ballesteros, C. & Llobera, M. & Cambra, M. & Palou, J. & Riera, M. & Civera, I. & Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps [coord.] *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, pp. 195-207.
- Banks, J. A. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: historical and contemporary perspectives*. Multicultural Education Series.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? En Rose, K.R. y Kasper, G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: CUP, pp.13-32.
- Barro, A. & Byram, M. & Grimm, H. & Morgan, C. & Roberts, C. & Valley, T. (1993). *Cultural Studies for Advanced Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barro, A. & Jordan, S. & Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp. 82-103.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Baumgratz, G. (1987). Esquisse d'une conception pédagogique de l'enseignement des langues étrangères visant la compétence de communication transnational, les conséquences pour le rôle et la compétence du professeur et les perspectives de la

- formation continue. En G. Baumgratz y R. Stephan (eds.) *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*. Munich: Ludicium, pp. 64-75.
- Beacco, J. C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette,
- Beacco J. C. (2006), *Éducation à la citoyenneté et enseignement des langues*, Paris: Didier.
- Beacco, J. C. & Byram, M. & Cavalli, M. & Coste, D. & Cuenat, M. E. (2010), *Guida per lo Sviluppo dei Curricula per l'educazione plurilingue e interculturale*, Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Beltrán, J. (2003). El nou valor de la diferencia. En A. Ros (coord.) (2003). *Interculturalitat*. Barcelona: Editorial UOC, cap. I, pp. 17-57.
- Benni, S. (2009). *Prima o poi l'amore arriva*. Milano: Feltrinelli.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma: Laterza.
- Besalú i Costa, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En Jordán Sierra, J. A. et al. *La formación del profesorado en educación intercultural*, 49-92. Madrid: MEC / Los Libros de la Catarata. Cuadernos de Educación Intercultural.
- Besalú i Costa, X. & Fullana Noell, J. & Lopez Carbonell, A. & Vilà Suñer, M. (2002). Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos. En *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Coord. por Francisco Javier García Castaño, Carolina Muriel López, Vol. 4, 2002 (Comunicaciones, 2ª parte), ISBN 84-921390-8-0, págs. 373-381.
- Besalú i Costa, X. (2002). *Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes*. Cuadernos de pedagogía, 315, pp. 72-76.
- Besalú i Costa. X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú i Costa, X. (2012). Interculturalidad: la racionalización del profesorado. En: Lopez, B. y Martinez, T. *Orientaciones para la practica de la educación intercultural*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Betancourt Romero, M. V. (2012). *Adquisición de pragmática en segunda lengua: Un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática*. TFM, Indiana University. Recuperado el 12/7/20, de: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2968/MV%20Romero%20TESIS>
- Bettin, C. & Cela, E. (2014). *L'evoluzione storica dei flussi migratori in Europa e in Italia*, Venezia: Cattedra UNESCO SSIIM.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2012). *La Estética del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boas, F. (1911). Introduction. En F. Boas (ed.) *Handbook of American Indian Languages*, vol. BAE B 40, part I. Washington, DC: Smithsonian Institution.
- Bolívar, A. & Segovia, D. & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Bolognesi, I & Di Rienzo, A. (2007). *Io non sono proprio straniero*. Milano: FrancoAngeli.
- Borello, E. (2005). Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell'infanzia. In: Bosisio, C.; Cambiaghi, B. (a cura di). *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Atti del convegno del Centro di linguistica dell'Università Cattolica (Brescia, 24-25 ottobre 2003)*. Roma: Bulzoni. Numero monografico di RILA - Rassegna italiana di linguistica applicata.
- Borghetti, C. (2016). *Educazione linguistica interculturale*. Cesena/Bologna: Caissa Italia.
- Borghetti, C. (2022), *Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale*. Studi di Glottodidattica, 8(2), pp. 11-25.
- Borrero López, R., & Blázquez Entonado, F. (2018). La Interculturalidad en Extremadura: tareas pendientes para una escuela inclusiva del s. XXI. *Educatio Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 65–92. <https://doi.org/10.6018/j/333121>

- Boudreault, C. (2010). *The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. XVI, No. 1.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Brislin, R. (ed) (1990). *Applied cross-cultural psychology*. London: Sage.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning*. New York: Brace and World.
- Bruner, J. (1983). *In Search of Mind. Essays in Autobiography*. New York: Harper & Row.
- Bruschi, A. (1999). *Metodologia delle scienze sociali*. Milano: Mondadori.
- Bruschi, A. (2005). *Metodologia della ricerca sociale*. Bari: Laterza.
- Bueno, G. (1978). *Cultura. El Basilisco*, 4, pp. 64-67.
<http://www.filosofia.org/gru/syms004.htm>
- Burgess, R. G. (ed.) (1984). *Conversation with a Purpose: the Ethnographic Interview in Educational Research. Studies in Qualitative Methodology*, vol.1. Greenwich: JAI Press.
- Buttjes, D. & Byram, M. (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1991). Background studies in English foreign language teaching: lost opportunities in the comprehensive school debate. En D. Buttjes y M. Byram (eds.) (1991) *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories*. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*, Vol I, pp. 53-70.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2005), *European language portfolio: autobiography of key intercultural experiences*, Council of Europe, Strasbourg.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural*

Citizenship. Essays and Reflections. Multilingual Matters.

Byram, M. & Cain, A. (2001). *Civilisation/Estudios Culturales: un experimento en escuelas francesas e inglesas.* En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas*, pp. 38-51.

Byram, M. & Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching.* London: MultilingualMatters.

Byram, M. & Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press [ed. cast. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge: CambridgeUniversity Press].

Byram, M. & Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Estrasburgo: Consejo de Europa.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf

Byram, M. & Morgan, C. et al. (1994). *Teaching-and Learning Language-and Culture.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Byram, M. & Zarate, G. (eds.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching.* Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Byram, M. & Zarate, G. & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires.* Estrasburgo: Consejo de Europa.

Calderón, J. M. (2003). Creencias y actuaciones de los profesores de ELE en procesos de enseñanza-aprendizaje de una cultura extranjera en El Cairo. Un estudio de caso. Memoria de máster dirigida por C. Ballesteros. Universitat de Barcelona. *RedELE*. Biblioteca Virtual 2006, nº 6, primer semestre.
<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/1-Semestre/CALDERON- E.html>

- Calderón, J. M. (2011). La construcción del sentido conversacional en el discurso del profesor de español como L2. *MarcoELE*, 12. http://marcoele.com/descargas/12/calderon_sentido_conversacional.pdf
- Calderón, J. M. (2013). *Pensamiento y actuación de profesorado deELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales*. Departament de didàctica de la llengua i literatura. Programa de Doctorado en Didáctica de la Llengua y la Literatura «Enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües» (2009-2014). Universitat de Barcelona.
- Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Editorial Popular.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos, y M. Cambra (coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-171). Barcelona: Graó.
- Cambra, M. (2001). Interaction dans la classe de français langue étrangère. En Lafonte *et al.* (coord.) *Aspectos didácticos del francés*, 6. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambra, M. & Ballesteros, C. & Palou, J. & Civera, I. & Riera, M. & Perera, J. & Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 25-40.
- Cambra, M. & Nussbaum, L. (1990). Aprenentatge intercultural i competència discursiva. Entrevista a Claire Kramsch. *Temps d'educació*, 3. Barcelona: UB, pp. 11-24.
- Camilleri, C. (1998). Chapitre III. Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. En Camilleri, C. (1998). Ed., *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.marti.1998.01.0085>
- Campani, G. (1999). L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei. In F. Susi (a cura di). *Come si è stretto il mondo*. Roma: Armando, pp. 29-64.
- Camps, A. & Alzina Seguí, P. J. & Ríos, I. & Cambra, M. (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (2000). Barcelona: Graó.

- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Enn J. C. Richard & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1, 1, pp. 1-47.
- Cano Torrico, M. G. & Márquez Lepe, E. & Agrela Romero, B. (2008). *Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural*. Papers (89). pp. 147-167.
- Cantù, S. & Cuciniello, A. (2012). *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*. Fondazione ISMU. Iniziative e studi sulla multietnicità.
- Carbonell, F. (2002). Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, pp. 63-68.
- Caro, M. (2011) *Las creencias y actitudes de tres profesores de E/LE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y de la interculturalidad*. Trabajo de fin de máster dirigido por M. Llobera. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/22139>
- Carrasco, S. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura en las propuestas de la educación intercultural. En *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- Carrera-Fernández, M. V. & Cid Fernández J.M. & Almeida, A.M. & González, A. (2017). *Attitudes Toward Cultural Diversity in Spanish and Portuguese Adolescents of Secondary Education: The Influence of Heteronormativity and Moral Disengagement in School Bullying* .DOI:1016/j.psicoe.2017.07.002 JO - Revista de Psicodidáctica (English ed.)
- Casanova Rodriguez, M. A. & Rodriguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa. Un horizonte de posibilidades*. La Muralla.
- Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*. Roma: Carocci.
- Castro, P. (1999). La dimension europea en la ensenanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, pp. 41-54.
- Cesari Lusso, V. (1996). Formazione interculturale: dal dire al fare. En C. Sirna (Ed). *Docenti e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro, pp. 169-180.

- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*, Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass. M.I.T. Press.
- Ciancio, B. (2014). *Sviluppare la competenza interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciliberti A. (1992), *I luoghi del discorso deputati ad esprimere realtà sociale*, in Lavinio C. (a cura di), pp. 59-76.
- Ciliberti, A. (2003). Incontro di culture e processi di socializzazione nella classe multilingue. En Ciliberti, A. & Pugliese, R. e L. Anderson, L. (2003). *Le lingue in classe*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (2020). *Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. & Margutti, P. (2018). *Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali*. Università di Perugia.
- Clanet C. (1986), Situations interculturelles et sciences humaines. En AA.VV. *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Travaux de l'Université de Toulouse-Le Mirail, vol. 2, pp. 736-740.
- Cohen, L. & Manion, L. (1984). Action Research. En bell, J. et al (eds.). *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, London, Harper Educational.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P & Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 2ª ed.
- Colectivo IOE (1999). *La interculturalidad ¿va al cole?* OFRIM Suplementos, noviembre-diciembre, pp. 49-64.
- Colmenero Ruiz, M. J. & Pantoja Vallejo, A & Pegalajar Palomino, M. del C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación* 26(1): pp. 101-120.
- Coluccio, M. (2011). Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale. *Italiano LinguaDue*, V.3, 11.

- Cook, C. H. (1917). *The Play Way*. London: Heinemann.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *UTP Journals*. Volume 57 Issue 3, March 2001, pp. 402-423.
- Cooper, A. (2001). ¡Cuidado con el escalón! Un enfoque etnográfico sobre la comunicación intercultural n el lugar de trabajo. En M. Byram y M. Fleming (eds.) (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través de la etnografía y el teatro*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998].
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Corral Fullà, A. (2008). Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE. *Synergies Espagne 1* (2008), pp. 141-152.
- Corral Fullà, A. (2009). *Música y dramaturgia: dramaturgia musical y escenográfica*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona en España.
- Corral Fullà, A. (2011). *Entrevista: José Luis Gómez, actor y director de escena. Si no hubieran existido Joglars y Boadella en la época en que surgieron, habría que haberlos inventado*. Ínsula: Barcelona.
- Corral Fullà, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción/Theatre used in teaching foreign languages Dramatisation as a model and action. *Didáctica: Lengua y Literatura* 25 (2013): 117.
- Cortés Fradejas, M.D.A. et al. (2002). El enfoque por tareas en la clase de Cultura. Cómo integrar destrezas trabajando la interculturalidad. *Forma*, 4, pp. 37-62.
- Coste D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues: 1968-1988*, Paris: Didier.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), pp. 585–592.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), pp. 221–240.
- Curie, A. (1971). *Making peace*. Tavistock: London.

- Dal Fiume, G. (2000). *Educare alla differenza: la dimensione interculturale nell'educazione degli adulti*. Bologna: EMI.
- Dărnayei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dărnayei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dărnayei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Dărnayei, Z. & Csiker, K. (1998). Ten Commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*. Vol. 2, pp. 203-229.
- Dărnayei, Z. & Malderez, A. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dărnayei, Z. & Malderez, A. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dasen, P. R. (1996). Fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale. In C. Sirna (Ed.), *Docenti e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro, pp. 23-38.
- Dassori, I. (2000). *Europa interetnica. Documenti del Consiglio d'Europa. Intercultura e Integrazione*. Milano: Oppi Edizioni.
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza editorial.
- Davis, K. A. (1995). Qualitative Theory and Methods in AppliedLinguistics Research. *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 427-453.
- Deiana, I. & Spina, S. (2020). Breve storia della classe di concorso A23-Lingua italiana per discenti di lingua straniera. *Italiano Lingua Due*. V.12, n.2.
- Delaney, C. (2004). *Investigating Culture. An Experiential Introduction to Anthropology*. Blackwell Publishing.
- De la Torre, S. & Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga): Editorial Aljibe.

- Del Mar Bernabé Villodre, M. Del M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos: revista educativa digital*. ISSN-e 1989-3558, N°. 13, pp. 65-75.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Demetrio, D. & Favaro, G. (2002). *Didattica interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Demorgon, J. (1989). *L'Exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E. M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of the qualitative research. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3ª ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- Derince, M. S (2012). *Mother tongue-Based Multilingual and Multidialectal dynamic education: Models for the schooling of Kurdish students*. Disa Publications.
- Dewey, J. (2008). Report and Recommendation upon Turkish Education. En Dewey, J., *The Middle Works 1899–1924*; Boydston, J.A., Ed.; Southern Illinois University: Carbondale, IL, USA, 2008; pp. 273–298. [Originally published in 1924. 11]
- Dewey, J. (2008). The Turkish Tragedy. In Dewey, J. *The Middle Works 1899–1924*. Boydston, J.A., Ed. Southern Illinois University: Carbondale, pp. 139–143. [Originally published in 1924. 12]
- Dewey, J. (2008). Foreign Schools in Turkey. In John Dewey: *The Middle Works 1899–1924*; Boydston, J.A., Ed.; Southern Illinois University: Carbondale, IL, USA, 2008; pp. 144–149. Originally published in 1924.

- Diadori, P. (2015). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: LeMonnier.
- Díaz Aguado, M. J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz De Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Edizioni Simone.
- Díaz De Rada, A. & Velasco Maíllo, H. (1996). La cultura como objeto. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, pp. 6-12.
- Díaz De Rada, A. & Velasco Maíllo, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Díaz Martínez, J. (2004). *Actividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*. Memoria de máster dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona, redELE, Biblioteca Virtual 2004, nº 1, primer semestre. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/DIAZ-M.html>
- Díaz Martínez, J. (2008). *Pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universidad de Deusto.
- Díez, E. (2012). *Educación Intercultural*. Manual de Grado. Málaga: Editorial Aljibe.
- Diez Gutierrez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto 2012, pp. 175-196. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-074
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing*: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Drew, I. (2013). Linking theatre to CLIL in foreign language education. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, vol. 2, 1. Recuperado de <http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/69#>. U5r8y3a2fXQ
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press. [Edición Original: 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press]

- Eckes, T. (2009). On Common Ground? How Raters Perceive Scoring Criteria in Oral Proficiency Testing”, in A. Brown & K. M. Hill (edd.), *Tasks and Criteria in Performance Assessment*, Francoforte-Berlino-Berna-BruxellesNew York-Oxford-Vienna: Peter Lang, pp. 43–73.
- Edelhoff, C. (1987). Lehrerfortbildung und interkulturelles lehren und lernen im fremdsprachenunterricht. En Baumgratz, G. & y Stephan, R. *Fremdsprachenlernen als beitrage zur internationalen verstandigung. Inhaltliche und organisatorische perspektiven der lehrerfortbildung in Europa*. Múnich.
- Edwards, J. (1998). *Language and Identity*. Cambridge University Press.
- Elder, C. & Mcnamara, T. & Hyejeong, K. & Pill, J. & Sato, T. (2017). Interrogating the Construct of Communicative Competence in Language Assessment Contexts: What the Non-language Specialist Can Tell Us. *Language & Communication*, 57, pp. 14–21.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham.udicium.
- Entrevista a Denise Jodelet. Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales*. Entrevista a la Dra. Denise Jodelet Realizada por María Raquel Popovich1 Buenos Aires, 18 de octubre de 2003.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En M.C. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona/Madrid: Anthropos. UNED.
- Escandell, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategiasindirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25, 1, pp. 31- 66.
<http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-Escandell.pdf>
- Escandell, M. V. (1996). Towards a Cognitive Approach to Politeness. En K. Jaszczolt y K. Turner (eds.) *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford: Pergamon Press, pp. 629-650 (también en *Language Sciences*, 18, pp. 629-650).

- Escandell, M. V. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. En L. Miquel y N. Sans (eds.) *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Cuadernos de Tiempo Libre. Madrid, Colección Expolingua, pp. 95-109.
- Escandell, M. V. (1998). Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, pp. 45-57.
- Escandell, M. V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobatoe I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua(L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 179-197.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/25331>
- Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En: Álvarez Castillo, J. L. & Batanaz Palomares, L. *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Grao: Barcelona.
- Essomba, M. A. (2018). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad ética y cultural*. TraperíaDeKlaus: Logroño.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), pp. 95-115.
- Evertson, C.M. & Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación*. Madrid: Paidos, pp. 303-430.
- Fabbri L. & Rossi B. (2003). *La costruzione della competenza interculturale*. Milano: Guerini.
- Facchetti, G. & Grosso, M. & Nitti, P. (2019). L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *E-Scripta Romanica*, 7, pp. 29-39.

Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Prato: Giunti Editore.

Favaro, G. (2016). L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità. *Italiano LinguaDue*, 8, 1, pp. 1-12: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7560>.

Favaro, G. & Luatti, L. (2004). *L'intercultura dalla a alla z*. Milano: FrancoAngeli.

Félix-Brasdefer, C. J. (2007). Pragmatic Development in the Spanish as a FL Classroom: A Cross-sectional Study of Learner Requests. *Intercultural Pragmatics* 4 (2), pp. 253-286.

Félix-Brasdefer, C. J. (2008). Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language. *Hispania* 91(2), 479.

Félix-Brasdefer, C. J. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Londres: Routledge.

Félix-Brasdefer, C. J. & César, J. Y. & Cohen Andrew, D. (2012). Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource. *Hispania* 95 (4), pp. 650-669.

Félix-Brasdefer, C. J. & César, J. & Koike, D. (2014). Perspectives on Spanish Second Language Acquisition from Pragmatics and Discourse. En M. Lacorte (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. Londres: Routledge, pp. 25-48.

Fermín González, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 62, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela, pp. 71-91.

Fermín González, M. (2014). Por una Educación Inicial en y para la diversidad: ¿conocen y atienden los maestros este reto educativo? *Revista Internacional de Diversidad e Identidad en la Educación*, 1 (2), 13-25. <http://sobrelaeducacion.com/>

Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2012). Liderazgo directivo e inclusión educativa. *Perfiles educativos*, 25 (142), 27-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228832003>

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias profesorado y educación inclusiva. *REDIE* [online]. 2013, vol.15, n.2, pp.82-99. ISSN 1607-4041.

- Fernández Silva, C. (2002). *La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática*. Comunicación/ponencia/curso presentado/leído en el XI Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, 1-10.
DOI: <https://www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf>
- Ferroni, R. (2017). Prime riflessioni sull'efficacia dell'approccio conversazionale applicato dell'insegnamento della competenza interazionale fra apprendenti di italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 73-91, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9872>
- Ferroni, R. & Birello, M. (2016). Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS. *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-24, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7562>
- Fiorucci, M. (2015). *Una pedagogia per il dialogo interculturale*. Civitas Educationis, IV (2), pp- 17-35.
- Fiorucci, M. & Catarci, M. (2019). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Fiorucci, M. & Pinto Minerva, F. & Portera, A. (a cura di), AAVV. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Firth, J. R. (1950). La personalidad y el lenguaje en la sociedad. En Firth (1957) *Paper in linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Flores, M. (2016). *El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión*. VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 21 y 22 de octubre de 2016, Argentina. Reflexiones sobre el examen CELU. En Actas: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En Memoria Académica. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing the Art of Science. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Freeman, D. (1992). Collaboration: constructing shared understandings in a second language classroom. En D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 56- 80

- Freeman, D. (1995). Asking 'good' questions: perspectives from qualitative research on practice, knowledge, and understanding in teacher education. *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 581-585.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach», *Language Teaching*, 35 (1), pp. 1-13.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Fullana, J., Besalu i Costa, X. & Vila, M. (2003). *Alumnes d'origen Africa a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
- Gabino, M. (2014). Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro. En Tobar Delgado, E. & Hidalgo Martín, V. (coords.). *Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro*. Mihno: Secretaría general técnica: pp. 5-20.
- García Gomez, L. & Arroyo Gonzalez, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (2), pp. 127-142.
- García Mateos, C. (2004) *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- García, O. & Sylvan, C. & Witt, D. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400. <http://www.jstor.org/stable/41262374>.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, pp. 213-233.
- Gavari Starkie, E. & Rodriguez Jimenez, F. J. (2015). *Estrategias de diplomacia cultural en un mundo interpolar*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gay, G. (1997). Multicultural Infusion in Teacher Education: Foundations and Applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 150–177. <http://www.jstor.org/stable/1493265>.
- Geertz. C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basis Books.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. [Edición Original: 1973. *The Interpretations of Cultures*. New York: Bassic Books, Inc.]

- Gellner, E. (1994). *Ragione e cultura*. Bologna: Il Mulino.
- Genevose, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale*. Bologna: Bnomia University Press.
- Gheno, V. (2019). *Potere alle parole*. Torino: Einaudi.
- Ghezzi, C. & Grassi, R. (2002). Interazione e plurilinguismo in classe. En Dal Negro, N. & Molinelli, P. (2002). *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma: Carocci. pp. 93-122.
- Giardini D. (2016). Una lingua seconda per l'italiano: quali scenari per la disciplina e la professione. En *Bollettino Itals*, 14, 66, pp. 30-56.
- Gil, X. & García, E. & Rodríguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, pp.61-82.
- Gil Jaurena, I. (2007). *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. Actas del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación "Migraciones y Ciudadanías", Barcelona, 5-8 septiembre de 2007.
- Gil, R. L. (2018). *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gillham, B. (2008). *Developing a Questionnaire* (2nd ed.). London: Continuum.
- Giner, S. (1988). *Sociologia*. Firenze: Sansoni.
- Gironzetti, E. & Koike, D. (2017). Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: from theory to practice/Acortando distancias en la enseñanza de la pragmática del español: de la teoría a la práctica. *Journal of Spanish Language Teaching* 3 (2), pp. 89-98 <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1251781>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, E. & Guilherme, M. & Mendez, C. & Mughan, T. (2007). *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*. Centro Europeo para las lenguas vivas (CELV) Consejo de Europa.
- Gobbo, F. (2008). *L'educazione al tempo dell'interculturalità*. Roma: Carocci.

- Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 119–136. <http://www.jstor.org/stable/23766115>
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Jarabao, I. & Sánchez Delgado, P. (2017), Formación del profesorado en cuestiones de género. En *Revista de Comunicación* de la SEECI. Julio-noviembre 2017. Año XXI, nº 43, 53-68 <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- González Blasco, M. (2000). *Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas. Propuestas para el aula de E/LE*. Memoria de máster dirigida por M. Sanz. Universidad Antonio de Nebrija.
- González Melón, E. (2017). *¿Nos dejamos algo en el tintero? Acerca del tratamiento de la pragmática en la formación de profesores de ELE*. Comunicación/ponenciacurso presentado/leído en el XXVIII Congreso Internacional ASELE, Tarragona, 5-9 de septiembre de 2017.
- González Melón, E. (2021). Una herramienta didáctica para la aplicabilidad del componente pragmático en *ELE*. DO - 10.7203/foroele.17.20460. Foro de profesores de E/LE.
- González Piñeiro, M. (2010). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 14, pp. 87-94.
- Goodenough, W. H. (1957). Cultural Anthropology and Linguistics. En *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9, pp. 167-173.
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Guerra Edizioni.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sgel, pp. 835-849.
- Guillén, C. (2006). La interculturalidad en el desarrollo curricular de lenguas extranjeras. En J. Ibañez, E. Sanz y N. Goicoechea (eds.) *La interculturalidad y el Aprendizaje de Lenguas en el Espacio Europeo*. Burgos: Universidad de Burgos, pp. 1-18.

- Guillén, C. (2007). La formación del profesorado de lenguas extranjeras en EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de los contenidos. *Lenguaje y Textos*, 25, pp. 65-92.
- Gumperz, J. J. (1988). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En J. Cook y J.J. Gumperz (eds.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. H. (Eds.) (1972) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Gutiérrez Esteban, P. & Yuste Tosina, R. & Borrero López, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: La Catarata.
- Halliday M.A.K. & Hasan R. (1985). *Language context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: metodos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza.
- Hélot, C. & Ó Laoire, M. (2011): *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Multilingual Matters.
- Hitchcock, G. & Huges, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. London/New York: Routledge, 2ª ed.
- Hymes, D. H. (1967). Modelos de interacción del lenguaje y del marco social. *Journal of Social Issues*, 23.
- Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Hymes, D. H. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En J.J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell, pp. 13-33.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London: Tavistock.

- Hymes, D. H. (1982). What is ethnography?. En P. Gilmore y A.A.Glatthorn (eds.) *Children in and out of school. Ethnography and Education*. Washington: DC, pp. 21-32. [Traducción de Honorio M. Velasco Maíllo y Ángel Díaz de Rada, (1993) en *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, pp. 175-192.]
- Hornberger, N.H. (2008). Introduction: Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents. En: Hornberger, N.H. (eds) *Can Schools Save Indigenous Languages?. Palgrave Studies in Minority Languages and Communities*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9780230582491_1
- Iglesias, I. (2010). *El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes*. Ponencia en el Primer Encuentro Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación, del 1 al 21 de marzo de 2010.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*. [online]. 2010, vol.36, n.1, pp.287-297. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>.
- Instituto Cervantes. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Publicaciones del Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2011) *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_Proyectos/inf_orme_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas extranjeras*. DOI:https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesora_do.pdf
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.
- Janney, R. & Arndt, H. (1992). *Intracultural versus intercultural*. DOI. 10.1515/9783110886542-004

- Jordán, J. A. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En Essomba, M. A. (Coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao, pp. 65-73.
- Jordán, J. A. (2006). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En Soriano, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla, pp. 59-94.
- Jordán, J. A. & Ortega Ruiz, P. & Mínguez Vallejos, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la educación* (14), p. 93-119.
- Jordán Sierra, J. A. (2005). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: La Catarata.
- Jurgen, E. (2010), *Le dialogue interculturel au Conseil de l'Europe, à l'Union européenne et a l'UNESCO*, Centre de recherche sur les religions Université de Lucerne, Departement federal de l'interieur DFI Secretariat d'Etat a l'education et a la recherche SER.
- Kahn, J. S. (comp.) (1975). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kane, L. (1991). The Acquisition of Cultural Competence: An Ethnographic Framework for Cultural Studies Curricula. En D. Buttjes y M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Keesing, R. (1993). Teorías de la cultura. En H.M. Velasco (comp.) *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED, pp. 51-82.
- Kibler, A. K. & Hardigree, C. (2017). Using Evidence in L2 Argumentative Writing: A Longitudinal Case Study Across High School and University: Evidence Use in L2 Writing. *Language Learning* 67(1). DOI:10.1111/lang.12198.
- Kleinfeld, J. S. (1973). Intellectual strengths in culturally different groups: An Eskimo illustration. *Review of Educational Research*, 43(3), 341-359. <https://doi.org/10.2307/1170109>.
- Kramsch, C. (1983). Culture and constructs: Communicating attitudes and values to the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 16/6.

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1996). Stylistic choice and cultural awareness. En L. Bredella y W. Delanoy (eds.) *Challenges for Pedagogy: Literary texts in Foreign Language Classroom*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 2, pp. 83-92.
- Krashen, S. D. & Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kroeber, A. L. (1963). *Anthropology: Culture Patterns and Processes*. Nueva York: Harbinger Books [1923].
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. A. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: VintageBooks.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry* 12/3, pp. 480-500.
- Labadié, M. (1973). Choix pour un enseignement de la civilisation. En Reboullet, A. *L'enseignement de la civilisation française*. Paris: Hachette, 1973, pp. 16-28.
- La Belle, T. & Ward, C. R. (1994). *Multiculturalism and Education: Diversity and its Impact on Schools and Society*. Albany: SUNY Press.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill Companies.
- Lado, R. (1973). Cómo se comparan dos culturas. En *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Alcalá, pp.117-131.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2005). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Universitat de Barcelona: Horsori.

- La Russa, F. & Nuzzo, E. (2016). L'interazione tra pari nell'elaborazione del feedback correttivo. En *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Associazione Italiana di Linguistica Applicata, pp.77-90.
- Latorre, A. & Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona:Hurtado Mompeó.
- Lavinio C. (a cura di) (1992), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma: Carocci.
- Lavinio C. (2011), (In)competenze metalinguistiche di base in laureati in lettere. In *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 259-291.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1925>.
- Lazaraton, A. (1995). Qualitative research in applied linguistics:a progress report. *TESOL Quarterly*, 29 (3), pp. 455-472.
- Lazaraton, A. (2003). Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *Modern Language Journal*, 87/1, pp. 1-12.
- LeCompte, M. D. & Millroy, W. L. & Preissle, J. (eds.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. SanDiego: Academic Press.
- Leiva Olivencia, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/2 – 10 de mayo de 2008.
- Leiva Olivencia, J. J., & Isequilla Alarcón, E. (2017). Actitudes y concepciones socioeducativas de estudiantes universitarios de ciencias de la educación hacia la islamofobia: una perspectiva pedagógica intercultural. *Revista Interacções*, 13(43).
<https://doi.org/10.25755/int.12043>.
- Le Page, R. & Tabouret Keller, A. (1985) *Acts of Identity. Creole- Based Approaches and Ethnicity*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. Nueva York: Harper & Brothers.

- Linton, R. (1983). *Cultura y personalidad*. México: Fondo de cultura económica.
- Llobera, M. & Widdowson, H.G. & Hymes, D. & Cots, J.M. & Homberger, N.H. & Bachman, L. & Canale, M. & Spolsky, B.(1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Llorent García, V.J & Lopez-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*. pp. 174-192.
- Lluch Balaguer, F. X., & Salinas Catalá, J. (1996). La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural. *Redined.educacion.gob.es*
- Lo Duca, M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- López Noguero, P. (2008). *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Universidad Pablo Olavide/S.E.E.C.
- Losito, G. (1995). L'analisi del contenuto nella ricerca sociale. *Italian Political Science Review / Rivista Italiana Di Scienza Politica*, 25(1), pp. 155-157. doi:10.1017/S0048840200023376.
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- Lüdi, G. & Py, B. (2014). *Être bilingue*. Peter Lang.
- Luise, M. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa. En *Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*. Bari: LEA, pp. 525-535.
- Luján, V. & Blanco Rodríguez, M. (2014). Cuestiones de pragmática en la enseñanza del español como 2/L. Madrid, España: Arco/Libros. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(1), 107–109. <https://doi.org/10.21283/2376905X.2.38>
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset, pp. 32-38.
- Maalouf, A. (2008). *Origins*. Farrar Straus & Giroux.

- Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. K. Ogden, & I. A. Richards (Eds.). *The Meaning of Meaning*. London: K. Paul, Trend, Trubner, pp. 296-336.
- Malinowski, B. (1931). La cultura. En Kahn, J. S. (comp.) (1975). *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 85-127.
- Mannheim, B. (1991). *The Language of the Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar del profesorado*. Madrid: Alianza.
- Márquez, E. & García Caño, M. (coords.) (2012). *Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Márquez-Lepe, E. & Torrico, M. G.-C. (2014). Condiciones de posibilidad y desarrollo para una educación intercultural crítica. Tres estudios de caso en el contexto andaluz / Conditions Allowing the Possible Development of Critical Intercultural Education. Three Case Studies in the Andalusian Context. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 148, 157–169. <http://www.jstor.org/stable/24364378>
- Martín, J. M. (2000). La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas. *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>
- Martín Noguero, M. (2012). *Las fórmulas rutinarias en el aula de ELE inicial: Justificación de su estudio y análisis de manuales*. Memoria de máster, Universidad de Barcelona Virtual.
- Martín Ruiz, I. (2012). *Pensamiento y cultura de los profesores de ELE en el ámbito de la evaluación*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- Martín Sospedra, Diana Rosa. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 337-349. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100020>
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Masonnat, J. (1989). Observar. Introducción. En A. Blanchet et al. (1989). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.

- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica* (trad. R. Pujol Álvarez y C. Raventos Roure, 1999). Barcelona: Hurtado.
- McCarthy, M. (2010). Spoken Fluency Revisited, *English Profile Journal*, 1.1, pp. 1–15.
- Mcluhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. W. Terrence Gordon
- Medina Rivilla, A. & Rodríguez Marcos, A. & Ibáñez de Aldecoa, A. (2004). Interculturalidad: formación del profesorado y educación. Pearson Educación: Madrid.
- Mendoza Fillola, A. & Cantero Serena, F. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson/Prentice HaDEmazerll, pp. 3-31.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. En *Lengua y Cultura en el aula de ELE, Carabela*, 45, pp. 27- 46.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sanchez Lobato e I. Sanchez Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sgel.
- Miquel, L. & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, pp. 15- 21.
- Minardi, S. (2012). Quale educazione plurilingue nella scuola? *Italiano LinguaDue*, n. 1.
- Moore, H. (1994) *A Passion for Difference*. Bloomington: Indiana University Press.
- Morgan, C. (2001). Encuentros interculturales. En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-241.
- Morse, J. M. & Richards, L. (2002) *Readme First for a User's Guide to Qualitative Research*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Moskovitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston: Heinle & Heinle.
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la Lengua y Literatura en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Valencia.

- Motos, T. (2009). El teatro en la educación secundaria. *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14.
- Motos, T. (2013). Otros escenarios para el teatro: el teatro aplicado. *Ñaque. Teatro Expresión Comunicación*. 73, pp. 6-159.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P. & Hurtado, M. D. & Soto, F. J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: *Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo. pp. 1-24.
- Nanni, A & Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: Emi.
- Nauta, J. P. (1992) ¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural. *Cable*, 10. Barcelona, pp. 10-14.
- Neri M. (2014). Il ministro Giannini: “Docenti ad hoc per insegnare l’italiano ai bambini figli di immigrati»”: En *la Repubblica*: www.firenze.repubblica.it/cronaca/2014/10/21/news/via_agli_stati_generali_della_lingua_italiana_nel_mondo-98603284/.
- Neuer, G. (1997). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes. En M. Byram, G. Zarate y G. Neuer. *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*. Estrasburgo: Editions du Conseil de l’Europe.
- Newell, R. (1993). Questionnaires. En N. Gilbert (Ed.), *Researching social life*. Sage Publications, Inc. pp. 94-115.
- Nissilä, S. (1997). Raising cultural awareness among foreignlanguage teacher trainees. En Byram, M. & y Zarate, G. *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Publicacionesdel Consejo de Europa, pp. 55-72.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. La Scuola Editrice: Brescia.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classroom*. New York:Prentice Hall.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Núñez Cubero, L. & Navarro Solaño, R. (2007). *Dramatización y educación: aspectos teóricos*. Ediciones Universidad de Salamanca, 19 (1), pp. 225-252. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71846/1/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teorici.pdf.
- Nuzzo, E. & Santoro, E. (2017). Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni 2000. *American Journal of Applied Linguistics and Languages EuroAmerican, special issue*, 4.2, pp. 1–27.
- Obiol Francés, S. & Rius Ulldemolins, J. (2019). El poder del lenguaje: discursos, dominación y discriminación. En *Sociedades en la encrucijada*. València: Institut Alfons el Magnànim. pp. 51-69.
- Odriozola Ondarzabal, M. M. (2015). *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención* (Tesis de Pregrado). Universidad Internacional de la Rioja. La Rioja, España.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Universitat de Barcelona.
- Ouellet, P. (2005). *L'esprit migrateur. Essai sur le non-sens commun*. Montréal: VLB éditeur.
- Pacchi, C. & Ranci, C. (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Firenze: Franco Angeli.
- Palomo, F. (2016). *El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE*. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Cambra. Universitat de Barcelona.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. (Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004).

- Pandraud, N. (2007). La escolarización de los niños y niñas recién llegados a Francia. Retos, realizaciones y cuestiones. En Alegre, M A. & Subirats, J. (eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- Pareja De Vicente, D. & Leiva Olivencia, J. J. & Matas Terrón, A. (2019). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Pavan, E. (2020). *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*. Libreria Universitaria.
- Peñalva Vélez, A. (2009). Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (26), 85-114. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/1276>
- Peñalva Vélez, A. & Sotés Elizalde, M. A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 / coord. por María Reyes Berruero Albéniz, Susana Conejero López, Vol. 2, 2009, págs. 391-402.
- Perea Rodríguez, J. J. & Chamizo Sánchez, P. & Poleo Gutiérrez J. & Vila Merino E. S. & González Álvarez, C. (2006). *Diversidad lingüística y educación intercultural: Didáctica del Español para Inmigrantes*. Universidad de Málaga.
- Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación en didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez (dir.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, pp. 95-138.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and Affectivity: Their Relationship during Child Development*. Translated and Edited by Brown, T.A. and Kaegi, C.E., Annual Reviews, Oxford.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), pp. 13-54.

- Pinto, D. & De Pablos Ortega, C. (2014). *Seamos pragmáticos: introducción a la pragmática española*. New Haven y Londres: Yale University Press. DOI:10.12987/9780300213140
- Pinto Minerva, F. (2002). *Intercultura*, Bari: Laterza.
- Pizzoli, L. (2018). *La politica linguistica in Italia: dall'unificazione dello stato nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*. Roma: Carocci.
- Plog, F. & Bates, D.G. & Acocella, J. R. (1980). *Cultural anthropology*. Wadsworth. HHT Prins.
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Porcher, L. *et al.* (1988) *La civilisation*. Paris: Clé International.
- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale*. Trento: Erickson.
- Poyatos, F. (1980). Interactive functions and limitations of verbal and nonverbal behaviours in natural conversation. En *Semiótica*, 30, pp. 3-4.
- Poyatos, F. (1983). Language and nonverbal systems in the structure of face-to-face interaction. *Language and Communication*, 3, 2, pp.129-140.
- Poyatos, F. (1993). *Paralanguage: A Linguistic and Interdisciplinary Approach to Interactive Speech and Sounds*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal, I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Pozzo, G. (2008). *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*. Perugia: Università per Stranieri di Perugia.
- Pugliese, R. (2015). "Figurati", tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica. En *Parole, gesti, interpretazioni*. Studi linguistici per Carla Bazzanella. Roma, Aracne Editrice Internazionale, pp. 163 - 208 (NEUROPAIDEIA)

- Puren, C. (1988). *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Quarta, C. (a cura di). (2004). *Globalizzazione, giustizia, solidarietà*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral inédita dirigida por M. Llobera. Universitat de Barcelona.
- Ramos, C. & Llobera, M. (2012). De dientes afuera: ¿hablamos de competencias o enseñamos competencias? *Lenguaje y Textos*, 36, pp. 107-115.
- Reboullet, A. (1973). *L'enseignement de la civilization française*. Paris: Hachette.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Richards, K. (2006). Being the teacher: Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*, 27 (1), pp. 51-77.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen. [Edición original: 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.]
- Rinoluceri, M. (1999). El ejercicio humanístico. En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ríos Rojas, A. & Ruíz Fajardo, G. (2008) *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Risager, K. (1995). Language teacher's identity and the process of European Integration. En A. Aarup Jensen *et al.* (eds.) *Intercultural Competence. A New Challenge for Teachers and Trainers in Europe*, volume II. Aalborg: Aalborg University Press.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea. En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press], pp. 242-253.
- Robinson, G. (1988) *Crosscultural Understanding*. Londres: Prentice Hall.
- Robinson, J.P., Shaver, P.R. and Wrightsman, L.S. (1991). Criteria for Scale Selection and Evaluation. In Robinson, J.P. & Shaver, P.R. & Wrightsman, L.S. *Measures of*

Personality and Social Psychological Attitudes. San Diego:Academic Press, pp. 1-15.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50005-8>

Rodrigo, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona:Anthropos.

Rohart, J. D. (1987). Une expérience de Pédagogie interculturelle: Prolongements sur le plan de la formation et valeur thérapeutique. *Recherche et Formation*, 2, pp. 103-113.

Romito, M. & Argentin, G. (2016). Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche. *Scuola democratica, Learning for Democracy* 3/2018, pp. 679-681, doi: 10.12828/92158

Rudra, T. & Kavakli, M. (2006). *Learning a Pidgin language*. doi:10.1109/ITHET.2006.339779

Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Ruthstaller, S. & Lorenzo Berguillos, F. (eds.) (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Sevilla: Edinumen.

Sabariego Puig, M. (2002). La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Bilbao: *Estudios Sobre Educación*, 4, 197. <https://doi.org/10.15581/004.4.26695>

Sáez Ortega, P. (2002). *Educar en la escuela multicultural*. Madrid: Ccs.

Salas, J. (2019), Las artes escénicas en el aprendizaje de una segunda lengua: la experiencia del Proyecto ED-3091: fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. *Revista Pensamiento Actual*, 19 (32), 99. - 114 doi 10.15517/PA.V19I32.37879

Sales Ciges, A. & Moliner García M. O. & Traver Martí J. A. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Universitat Jaume I. E-Educació.

Santagati, M. & Colussi, E. (2022). Report ISMU – Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società, <https://www.ismu.org/alunni-con-background-migratorio-in-italia-famiglia-scuola-societa/>.

Santerini, M. (a cura di) (2010). *La qualità della scuola interculturale*. Trento: Erickson.

- Santerini, M. & Reggio, P. (2014). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Sapir, E. A. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Sapir, E.A. (1924). The Grammarian and his Language, *American Mercury*, 1, pp. 149-155.
- Sapir, E. A. (1929). The Status of Linguistics as a Science. *Language*, 5, pp. 207-214.
- Sapir, E. A. (1931). Conceptual Categories in Primitive Languages, *Science*, 74, p. 578. [Reprinted in: *Language in Culture and Society. A reader in linguistics and anthropology*, ed. by Dell H. Hymes. New York: Harper & Row, 1964, p. 128]
- Sapir, E. A. (1949). The Unconscious Patterning of Behaviour in Society. En D. G. Mandelbaum (ed.) *Selected Writings of Edward Sapir. Language, Culture and Personality*, 556. Berkeley: University of California Press.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Center for Curriculum Development.
- Saville-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication: an introduction*. Blackwell Publishers.
- Schein, E. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen (Culture and leadership in organisation)*. Espoo: Weiling & Göös.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Temas de Educación. Paidós. [Edición original: 1983. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.]
- Schumann, J. (1994). Where is cognition? *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, pp. 231-242.
- Schumann, J. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.

- Seale, C. & Gobo, C. & Gubrium, J. F. & Silverman, D. (2004). Introduction: Inside qualitative research. En C. Seale; G. Gobo; J.F. Gubrium y D. Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Seelye, H. N. (1997). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company (3ª ed.).
- Selinger, H. W. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sercu, L. (2001). Formación de profesores en ejercicio y adquisición de competencia intercultural. En M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. [Edición Original: 1998], pp. 254-286.
- Shively, R. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43, 1818-1835.
- Shohamy, E. (2011). *Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies*. The Modern Language Journal. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.15404781.2011.01210.x#:~:text=htps%3A%2Fdoi.org%2F10.1111%2F15404781.2011.01210.x>
- Siebold, K. (2008). *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán: estudio pragmalingüístico e intercultural*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sirna, C. (1996). *Docenti e formazione interculturale*. Torino: Il Segnalibro.
- Sirna, C. (1997). *Pedagogia interculturale*. Milano: Guerini.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition Research and Task Based Instruction. In J. Willis, & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann. pp. 17-30.
- Sobrero, A. (2010). L'oralità a scuola, da Platone al Portfolio Europeo delle lingue. *Italiano LinguaDue*, V. 2. n.1. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/646>
- Soler Espiauba, D. (2010). La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante. *RedEle*, 0. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/soler.shtm>

- Solis, R.P. (2018). *El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza ELE: aspectos teóricos*. Instituto Cervantes, pp. 235-247.
- Sordella, S. (2015). L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti, *Italiano LinguaDue*, V.7, n.1.
- Spiess, C. K. & Büchel, F. & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: Does Kindergarten attendance matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255-270.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Steele, R. & Suozzo, A. (1994). *Teaching French Culture. Theory and Practice*. Lincolnwood, III: National Textbook Company.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Storti, C. (1998). *Figuring Foreigners Out*. USA: Intercultural Press Inc.
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stevick, E. (1996). *Memory, Meaning and Method* (2nd edición). Boston: Heinle & Heinle.
- Stevick, E. (1998). *Working with Teaching Methods. What's at Stake?* Pacific Grove: Heinle & Heinle.
- Storti, C. (1998). *Figuring Foreigners Out*. USA: Intercultural Press Inc.
- Susi, F. (a cura di) (1999). *Come si è stretto il mondo*. Roma: Armando Editore.
- Taguchi, N. (2009). *Pragmatic Competence*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Taguchi, N. (2011). *Teaching pragmatics: trends and issues*. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, pp. 289-310.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984, 1987, 2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Edición Paidós.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communication across cultures*. Londres: Sage.

- Ting-Toomey, S. & Chung, L. (2005). *Understanding Intercultural Communication*. Los Angeles: CA, Roxbury.
- Tomalin, B. & Stemplenski, S. (1993). *Culture awareness*. Oxford: OUP.
- Torres Núñez, J. J. (1996). *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*. Vol. 4. Universidad Almería, 1996.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multiethnica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Troncarelli, D. & La Grassa, M. G. (2018), *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-29.
- Tylor, E. B. (1871). La ciencia de la cultura. En J. S. Kahn (ed.) (1975) *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama, pp. 29-46.
- Tylor, E. B. (1964), *Primitive culture*, University of Chicago Press, Chicago.
- Tylor, B. P. (1975). Adult Language Learning Strategies and Their Pedagogical Implications. *Tesol Quarterly*. Vol. 9, No. 4 (Dec., 1975), pp. 391-399.
- Ulivieri, S. (a cura di) AA.VV. (2018). *Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Edizioni ETS.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En Arnold, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Valdés, J. (1986). *Culture Bound Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1990). Ethnography: Bandido, Bandwagon, or Contraband? En C. Brumfit y R. Mitchell (eds.). *Research in Language Classroom*. London: Modern English Publications & The British Council, pp. 33-53.

- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning*. Boston: Kluwer Academic.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vannier, G. (2017). *Le culture*. Paris: Breal.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Verbunt, G. (1994). Les obstacles culturels à l'apprentissage. *Hommes & Migrations*, 1190, pp. 51-52 .
- Verbunt, G. (2004). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Paris: Chronique Sociale Editions.
- Vilà Baños, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1991). *The Social Formation of Mind*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Wallace, J. M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Walsh, S. (2016). Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe2. En. Andorno, C. & Grassi, R. (ed.). *Le dinamiche dell'interazione, Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Milano: Aitla, pp. XX-XX.
- Wajnryb, R. (1997). Telling it like it isn't — exploring an instance of pragmatic ambivalence in supervisory discourse. *Elsevier, Journal of Pragmatics*, 29, pp. 531-544.
- Ward, H. (2004). *Public Sector Roles in Strengthening Corporate Social Responsibility: Taking Stock*. Washington DC: World Bank.
- Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross- cultural adjustment stress. En R.M. Page (ed.). *Cross- Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*. Londres: University Press of America.
- Wessels, C. (2000). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Whorf B. L. (1940). Science and linguistics, *Technology Review*, 42, pp. 229-231

- Whorf, B. L. (1950). An American Indian model of the universe. *ETC: A Review of General Semantics*, 8(1), pp. 27-33.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf, edited by J. B. Carroll, The M.I.T Press, Cambridge, MA
- Wilcox, K. (2006). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. M. Velasco Maillo, F. García Castaño y A. Díaz de Rada (ed.) (2006) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 95-126.
- Williams, R. (1983). *Keywords*. London: Fontana.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. [Versión original: 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*] Madrid: Cambridge University Press.
- Wilson, N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster Press.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Wolcott, H. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organization*, 34, p.112-129.
- Wolcott, H. (2006). Sobre la intención etnográfica. En H.M. Velasco Maillo, F. García Castaño y A. Díaz de Rada (ed.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 127-144.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación. Barcelona: Paidós. [Versión original: 1986. *Inside Schools*. London: Routledge & Kegan Paul].
- Woods, P. (1995). Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa. *Temps d'Educació*, 14, pp. 107-131.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.

- Zahonero Rovira, A. & Bris, M. (2005). *Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en el profesorado*. Universidad de Alcalà de Henares.
- Zapico-Barbeito, M. H. & Martinez Pineiro, E. & Montero Mesa, M.L. (2017). Demandas sociales y formacion inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? En *Profesorado, revista de Curriculum y formación del profesorado*, Vol. 21 n.1 (Enero-Abril 2017).
- Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culturel maternelle/culture étrangère. *Le français dans le monde*, p.181.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'Intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: FrancoAngeli.
- Zorzi, D. (1996). Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale. En *Babylonia*, 2, pp. 46-52.

Referencias a normativas:

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley 18/1990, de 17 de diciembre, sobre reforma del Código Civil en materia de nacionalidad.

Ley Orgánica 9/1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros Profesorado.

Ley Orgánica 10/2002 en el año 2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ley 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana.

ORDEN 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía, por la que se regula la acreditación de la figura del mediador/a intercultural y el Registro de Mediadores Interculturales de la Comunitat Valenciana.

ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001).

Reglamento (CEE) nº 1612/68 del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad.

RESOLUCIÓN de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2006-2007, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros profesorado sostenidos con fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. [2006/X6272] (DOGV núm. 5268 de 29.05.2006) Ref. Base Datos 2937/2006

RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2018, de la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones y orientaciones para actuar en la acogida de alumnado recién llegado, especialmente el desplazado, en los centros educativos de la Comunitat Valenciana.

Recommendation N° R (84) 9 of the Committee of Ministers to the Member States on Second-generation Migrants. Recuperada de https://www.coe.int/t/democracy/migration/ressources/recommendationsresolutions_en.asp.

ERICarts (European Institute for Comparative Cultural Research), *Sharing Diversity National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe Study for the European Commission*, Bonn, marzo 2008, p.104 <http://www.ericarts.org>.

Commissione europea, *Libro Verde Migrazione e mobilita: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei*, {SEC(2008) 2173}, Bruxelles, luglio 2008, p. 5.

A partir del primero de mayo de 1999, con el Tratado de Ámsterdam, la política en tema de inmigración se convierte en un ámbito de plena responsabilidad de la Unión Europea, Cf Eurydice *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruselas, giugno 2004, p. 3, <http://www.eurydice.org>

Consiglio Europeo di Lisbona, *Conclusioni della Presidenza*, Lisbona, 23-24 marzo 2000, punto 5, <http://www.europarl.europa.eu>.

Eurydice *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Bruxelles, giugno 2004, cit. p. 12, <http://www.eurydice.org>

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusioni sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, (2009/C 301/07), Bruxelles, 26 novembre 2009.

Consiglio d'Europa, *Dichiarazione della Conferenza Permanente dei Ministri europei per l'Educazione sull'educazione interculturale nel nuovo contesto europeo*, MED21-7, Atene, 10-12 novembre 2003, cit. p. 3

Consiglio d'Europa, *Dichiarazione di Varsavia dei Capi di Stato e di Governo dei Membri del Consiglio d'Europa*, Varsavia, 16-17 maggio 2005, cit. punto 6 <http://www.coe.int>.

Cfr. Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, *Linee guida per l'educazione interculturale concetti e metodologie in materia di educazione interculturale ad uso di educatori e responsabili politici*, Lisbona, 2008, p. 13.

Cfr UE, *Highlights of the European Year of Intercultural dialogue 2008*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2009, p. 7.

Cfr. ERICarts (European Institute for Comparative Cultural Research), *Sharing Diversity National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe Study for the European Commission*, Bonn, marzo 2008, <http://www.ericarts.org>.

Cfr. ERICarts (European Institute for Comparative Cultural Research), *Sharing Diversity National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe Study for the European Commission*, Bonn, marzo 2008, p. 13-14. <http://www.ericarts.org>.

Circolare ministeriale n.301 de 1989, *Linee guida* (MIUR, 2014^a)

MIUR (2006), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:
https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml.

MIUR (2013a), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2012/2013*: [https://www.istruzione.it/allegati/Notiziario Stranieri 12 13.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/Notiziario_Stranieri_12_13.pdf).

MIUR (2013b), Circolare Ministeriale 21 marzo 2013, n. 10 - Trasmissione dotazioni organiche 2013-2014. MIUR (2014a), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf.

MIUR (2014b), Circolare Ministeriale 1 aprile 2014, n. 34, *Dotazioni organiche del personale docente a.s. 2014-2015*.

MIUR (2015), Nota ministeriale prot. n. 6753 del 27 febbraio 2015 - *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2015/2016 -Trasmissione schema di Decreto Interministeriale: Nota 27 febbraio 2015, AOODGPER 6753*.

MIUR (2017), Nota ministeriale prot. n. 21315 15 maggio 2017 - *Dotazioni organiche personale docente a.s. 2017-2018: Nota 15 maggio 2017, AOODGPER 21315*.

MIUR (2018a), *Gli alunni con cittadinanza non italiana 2017/2018*:
<http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/alunniconcittadinanzanonitaliana20172018.pdf>.

MIUR (2018b), Nota ministeriale del 29 marzo 2018, prot. n.16041 - *Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2018/2019: Nota 29 marzo 2018, AOODGPER 16041*.

MIUR (2019), Nota ministeriale del 18 marzo 2019, prot. n. 422 - Dotazioni organiche personale docente anno scolastico 2019/2020:

http://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/note-ministeriali/nota-422-del-18-marzo-2019-dotazioni-organiche-personale-docente-anno-scolastico2019_2020.flc

Ministero dell'Istruzione (2020a), Gli alunni con cittadinanza non italiana 2018/2019:

<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>

Ministero dell'Istruzione (2020b), Nota ministeriale del 10 aprile 2020, prot. n. 487 - Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2020/2021.

Ministero dell'Istruzione (2020), È la lingua che ci fa uguali. Nota per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri.

Anexos

Entrevistas al profesorado italiano:

https://drive.google.com/drive/folders/1EQnk_zsLqdb yaxsxlQ9pQtjtl7U2pfOY?usp=drive_link

Entrevistas al profesorado español:

https://drive.google.com/drive/folders/10Gjzk1wDgy0WWNlumB4MDBDSWR3Qaki?usp=drive_link

