

ENSEÑANZA DE IDIOMAS, EDUCACIÓN PARA EL
DESARROLLO Y ANTIRRACISMO: UNA AUTORREFLEXIÓN
CRÍTICA DE UN PROFESOR BRITÁNICO

*Language Teaching, development education, antiracism:
a British language teacher's critical self-reflection*

MARTIN O'SHAUGHNESSY
Nottingham Trent University

RESUMEN: La enseñanza de idiomas es un aspecto global de la educación. A medida que la interdependencia se hace más notoria en el mundo de la comunicación, el papel educativo de los idiomas adquiere mayor relevancia. La lengua inglesa puede ofrecer una visión amplia de la pluralidad y complejidad de las culturas anglófonas. Para ello se hace necesario situarla en su auténtico contexto socio-histórico, combatir versiones superficiales y estereotipadas de su uso y resistir el trazo de perfiles distorsionados, unidimensionales e irreales, de sus verdaderos hablantes. Apreciar en toda su riqueza la diversidad cultural que ofrecen los múltiples entornos de los países de habla inglesa constituye en la actualidad una prioridad educativa para cualquier política lingüística que quiera evitar las amenazas del racismo y la xenofobia.

ABSTRACT: Language teaching needs to be seen as part of global education. As interdependence grows in the world of communication today, the educational role of foreign languages gains more and more relevance. The English language can offer a wider vision of the plurality and complexity of English speaking cultures. To this end, we need to study it in its real socio-historical context as well as to combat shallow and stereotyped versions of its use and to resist the description of distorted, unidimensional and unreal profiles of its actual speakers. The appreciation of cultural diversity in multi-ethnic English environments is an educational priority for any linguistic policy seeking to avoid the threats of racist and xenophobic behaviour.

El punto de partida y el principio básico de este artículo es que el desarrollo de actitudes antirracistas y la educación para el desarrollo no deberían de ser opciones "extra" para una minoría de profesores de idiomas sino que habrían de ser tomadas como un factor de capital importancia para todos ellos. La enseñanza de lenguas extranjeras no puede funcionar si los alumnos permanecen encerrados dentro de sus propias lenguas y culturas, atados a su manera propia de decir y hacer cosas, confinados a una limitada y estrecha perspectiva nacional o europea, o lo que es peor, prisioneros de una mentalidad racista que niega valor al "otro" y a su voz.

Los alumnos que tienen éxito en el aprendizaje de otras lenguas escapan de la cárcel de una sola cultura y una sola lengua al aceptar otras culturas con entusiasmo y al observar su propia cultura desde fuera. Por tanto, sus profesores pueden y deben estar al frente de los que intentan traer el mundo a las aulas y de los que intentan combatir posturas y actitudes etnocéntricas. Los idiomas tienen un papel privilegiado que desempeñar en la educación de los futuros ciudadanos globales puesto que permiten un diálogo entre las personas y facilitan el uso de sus propias palabras sin tener que contar con intermediarios que las distorsionen. Pero hay también muchos peligros ya que la enseñanza de lenguas extranjeras puede llegar a reemplazar etnocentrismo por eurocentrismo, adoptar enfoques instrumentales con unas miras demasiado estrechas en vez de sustentar un punto de vista educativo de amplio alcance, o incluso generar y reforzar fáciles estereotipos en vez de analizarlos y contestarlos.

Sin embargo resultaría irónico criticar posturas etnocéntricas para sugerir a continuación que una visión personal de la enseñanza de las segundas lenguas, limitada como está en el espacio y en el tiempo, puede de alguna manera ofrecer un modelo universalmente válido para los demás. Eso no es posible, pero esperamos que la propia experiencia y los propios errores puedan ayudar a que otros hagan una evaluación crítica de su propia pedagogía así como de sus propios puntos de vista geográfica e históricamente específicos. Por tanto el punto de partida de este artículo será una revisión crítica de la perspectiva desde la que escribo, una reflexión en torno a lo que entiendo son las raíces y las limitaciones de mi visión particular y a cuantos aspectos de mi experiencia me ayudaron a empezar a abrir los ojos al mundo.

Empecé a enseñar francés en una escuela 'comprehensiva' (*comprehensive*) multirracial en Birmingham a alumnos procedentes de un extenso abanico de culturas, tradiciones y religiones: asiáticos (sikhs, hindúes, musulmanes), afrocaribeños, irlandeses, británicos blancos, africanos, chinos e incluso yugoslavos. Poco a poco empecé a darme cuenta de que mi postura empezaba a ser completamente contradictoria e incluso hipócrita. Enseñaba a los alumnos la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras pero no mostraba ningún interés por muchas de las lenguas que ellos mismos hablaban. Defendía el respeto a otras culturas, y sin embargo no mostraba la menor curiosidad por la diversidad cultural con la que me encontraba todos los días. Intentaba motivar a los alumnos para que estudiaran la cultura de Francia, y sin embargo les enseñaba una cultura falsamente uniforme, compuesta de grandes hechos, grandes hombres y estereotipos manidos

con los que les resultaba muy difícil establecer una genuina relación. Les estaba formando para un contacto meramente superficial con los franceses (cómo comprar pan, reservar una habitación en un hotel o cualquiera de las múltiples funciones comunicativas que se repetían machaconamente en cualquier libro de texto), o ayudándoles a leer y traducir textos que habían sido completamente amputados de la sociedad viva en la que se habían producido. En definitiva, justificaba mi forma de enseñar francés explicando que era una lengua internacional que se hablaba en diferentes países y sin embargo les seguía enseñando Francia y lo francés. Empecé a darme cuenta de que había poca conexión, si es que había alguna, entre mis creencias y mi práctica. Creía en la necesidad de combatir el racismo, en una enseñanza basada en la tolerancia y el relativismo cultural y en la formación de los alumnos para la convivencia en una Gran Bretaña multicultural, parte de un mundo cada vez más interdependiente e interconectado, y pese a eso en realidad estaba comunicando una visión sumamente restringida, empobrecida y distorsionada de un país europeo. Entonces decidí que tenía que cambiar mi práctica.

Con todo, eso no resultó ser tarea fácil. Enseguida me di cuenta de que para educar a otros, primero tenía que educarme yo mismo. Mi conocimiento era peligrosamente limitado. Era el producto de esa enseñanza constreñida que ha sido el modelo educativo dominante en las aulas escolares y universitarias británicas hasta un pasado todavía muy reciente. Conocía la literatura francesa exhaustivamente pero sabía poco o nada sobre otros países francófonos (y, por supuesto, nada de su rica producción literaria). Tenía un conocimiento limitado de la sociedad francesa y me había asomado a su historia sólo superficialmente. Entendía la lengua como una serie de reglas y no como un fenómeno sociocultural vivo. Ignoraba profundamente la riqueza cultural y lingüística de las múltiples minorías étnicas que conforman el panorama socio-cultural y lingüístico de Francia y el Reino Unido en nuestros días así como sus múltiples y diferentes historias.

De esta forma empezó para mí un doble proceso de aprendizaje y des-aprendizaje, el primero más fácil que el segundo. Tenía que aprender una visión más compleja de Francia, sus gentes y sus historias; tenía que empezar a explorar aspectos de los países de habla francesa. Me sentía en la obligación de estudiar sociolingüística y las culturas y creencias de las minorías étnicas con las que me encontraba en mis aulas. Empecé, pues, a estudiar Punjabi, una de las lenguas que muchos de mis alumnos hablaban, de forma que así pudiera empezar a apreciar y a utilizar una pequeña parte de la riqueza lingüística que se quedaba sin usar en mis clases. Esto me llevó un tiempo, pero fue una experiencia muy valiosa ya que con ella volvía a descubrir el placer de aprender. Sin embargo, como ciudadano de una potencia europea ex-colonial, había crecido en una cultura completamente impregnada de un fuerte sentido de centralismo y superioridad y con una tendencia a considerar al resto del mundo atrasado, subdesarrollado o incluso sin civilizar. Gran parte de mi educación (no sólo la que recibí en la escuela, sino también la impartida a través de la cultura británica en todas sus dimensiones) estaba inevitablemente sesgada, era parcial e incorrecta. El desaprendizaje necesario para llegar a comprender y salir de esta situación fue, por supuesto, más doloroso pero

igualmente necesario. Cuando nuevos aprendizajes se añaden a viejos prejuicios se crea una ilusión de mejora que es más peligrosa que la ignorancia de la que se cree salir.

Al empezar a estudiar español y a enseñarlo poco después, enseguida me di cuenta de que la ignorancia cultural todavía existía. La visión de España en los libros de texto que manejaba era uniforme y folclórica. En gran medida la complejidad del presente y del pasado español estaba excluida. El énfasis se ponía en la comida, la bebida, las salidas, las fiestas, las playas y las siestas. A los españoles se les presentaba como camareros, hoteleros, empleados de RENFE o 'pen-friends'. Mientras que los estereotipos sobre Francia podían, en el mejor de los casos, contrastarse, al menos temporalmente, con imágenes más complejas y reales gracias a la considerable atención concedida por parte de los medios de comunicación a nuestro importante país vecino, había poca esperanza de que recibiríamos unas imágenes más adecuadas sobre España; y es que, en efecto, el 'conocimiento' británico sobre España procede fundamentalmente de un turismo de masas (predominando la *paella*, la *playa*, el *sol* y las *fiestas* como las imágenes recurrentes para definir a todo el país) y de unos medios de comunicación que probablemente refuerzan los prejuicios, explotándolos de tanto en tanto, al tiempo que ignoran el devenir real del país.

La justificación más corriente para aprender español o francés es que ambos son dos idiomas internacionales, y, sin embargo, los libros de texto que utilizaba prescindían de manera notable del resto de los países de habla hispana (aunque afortunadamente ahora existen en el mercado muchos más materiales progresistas) lo que significaba que en realidad yo no hacía nada efectivo para combatir los estereotipos sobre Latinoamérica, casi todos ellos de signo negativo, tales como las guerras, las drogas, la destrucción medioambiental y la pobreza. Mi experiencia como profesor de español me ayudó a confirmar la gran convicción de que no podía contar con los recursos externos (el conocimiento general de los alumnos, los medios de comunicación, profesores de otras materias) para ofrecer una visión adecuada de los países donde se hablan las lenguas que enseñaba. Hacer algo al respecto dependía de mí. También me di cuenta de que los profesores españoles deberían ser conscientes de la necesidad de combatir estereotipos y prejuicios, ya que son muchas las personas que todavía albergan visiones distorsionadas de España y de Latinoamérica.

Así, al tiempo que a un nivel personal me embarcaba en un viaje de reflexión crítica, el contexto de aprendizaje de lenguas y el contexto social más amplio evolucionaba rápidamente con algunas consecuencias tanto positivas como negativas para mi profesión. Gran Bretaña se veía (a veces con desgana) cada vez más integrada en la Comunidad Europea. En consecuencia, se empezó a producir un reconocimiento generalizado de la importancia del aprendizaje de lenguas en un país célebre por su escasa disposición a aprender otras lenguas. Sin embargo, este nuevo entusiasmo que tuvo tan buena acogida estaba puramente vinculado a fines instrumentales, esto es, se concebía a la lengua como un instrumento para el comercio y los viajes más que como una forma profunda de comunicación. La creciente internacionalización de la economía reforzó la nueva demanda del apren-

dizaje de idiomas a la vez que consolidaba las actitudes y motivaciones instrumentales para su aprendizaje. Y a medida que se hacía manifiesto que la supervivencia en una economía cada vez más global dependía de la competencia nacional, también parecía que el principal objetivo de la educación era crear una mano de obra flexible y altamente cualificada. Los fines educativos más amplios eran cada vez más difíciles de defender y empezaron a ocupar un segundo lugar.

A un nivel cultural, la globalización de la economía, en la práctica, significa un incremento del dominio de la industria cultural americana, y a su vez la fortaleza económica de los Estados Unidos explica que el idioma inglés se haya convertido en la lengua que domina el panorama mundial. Si bien este hecho no ha puesto todavía en duda la necesidad de seguir aprendiendo otras lenguas en el Reino Unido, ha tenido otros efectos menos deseables. En muchos países europeos, a medida que la gente percibe que sus culturas están siendo amenazadas, existe una tentación cada vez mayor a retraerse y asumir una definición de la cultura estrecha y etnocéntrica, a intentar defender una cultura nacional pura y mítica cada vez que nos encontramos con productos y culturas extranjeras "invasoras". Esta tentación se ve fuertemente reforzada por la crisis y la recesión económica así como por las tensiones sociales derivadas de ellas y la generación de elevadas tasas de desempleo. La defensa de la pureza de la propia cultura puede convertirse enseguida en xenofobia, un sentimiento peligroso en una época de creciente racismo en todo el continente.

La globalización económica ha sido posible gracias a la revolución en el terreno de las comunicaciones. Vivimos en una época de información mundial instantánea. Al poder ver el despliegue de los acontecimientos mundiales en nuestras salas de estar nos parece que estamos mejor informados que nunca. Sin embargo, esta explosión de información comporta ciertos riesgos, pues percibimos el mundo a través de imágenes efímeras, desprovistas de contexto y carentes de toda explicación. El tercer mundo solamente parece resultar digno de la noticia en momentos de desastre: guerra, crisis, hambre, inundaciones, terremotos. Otros países sólo aparecen en nuestras pantallas cuando suceden grandes acontecimientos. Las imágenes son siempre parciales y distorsionadas incluso cuando su sesgo no resulte evidente de una forma explícita. Como profesores, no podemos permanecer pasivos cuando nos encontramos ante tamañas tergiversaciones. Si cada uno de nosotros no contribuye a ofrecer una visión más redonda y matizada, ¿quién lo hará? Más específicamente, en tanto que profesores de lenguas extranjeras y en calidad de profesionales cuyo oficio consiste en enseñar otras formas de hablar y en dar a conocer otros pueblos y otras culturas, no debemos vacilar a la hora de asumir un papel activo. La xenofobia y el aislacionismo cultural son los enemigos de una profesión como la nuestra que predica la apertura y la comunicación intercultural. Las imágenes instantáneas y superficiales suponen la negación de la contextualización apropiada de la que precisamente depende una buena enseñanza de idiomas. Las motivaciones puramente instrumentales para el estudio de las segundas lenguas implican otorgar un papel reduccionista y empobrecido a nuestra materia y suponen una degradación de nuestro estatus, puesto que de ese modo dejamos de ser educadores para convertirnos en meros "adiestradores" o "*trainers*". Debemos de comprometernos con una visión más positiva.

Una solución muy seductora pero al mismo tiempo engañosa sería la aceptación entusiasta, bien que vacía de valoración crítica, ante la idea de Europa. Un pro-europeísmo incondicional podría erigirse en una cura idealista para el desarrollo de un nacionalismo a la defensiva y xenófobo. Sin embargo, con demasiada frecuencia la Europa así concebida acaba por ser simplemente la Comunidad Europea, de manera que nuestro deseo de una mayor apertura nos lleva paradójicamente a la exclusión simultánea de grandes áreas de Europa, y eso sin mencionar a nuestros vecinos del sur y del este. Nos imaginamos modernos, civilizados y tolerantes frente a las imágenes, pongamos por caso, de un islamismo tradicional, bárbaro e intransigente. Los clichés fáciles son más reconfortantes que la realidad compleja. Igualmente, la identidad común europea que los europeístas buscan establecer es a menudo excluyente, ya que la fabrican apoyándose en un patrimonio de cultura elitista, cristiana, greco-romana y blanca que ignora la influencia constante de otras partes del mundo y la contribución de las minorías étnicas y religiosas que conviven en su interior. El Mediterráneo se concibe de nuevo como una frontera natural en vez del lugar de encuentro que siempre ha sido. Esta Europa idealizada es una Europa que niega grandes elementos de su propio pasado. Colonialismo, imperialismo, racismo y guerras se perciben como 'accidentes' o 'aberraciones' en vez de los productos inevitables de una civilización europea convencida de su propia superioridad y aferrada a la búsqueda de poder y riqueza. Por tanto, un internacionalismo europeo aparentemente generoso puede servir para enmascarar un nuevo euro-nacionalismo a gran escala que bien pudiera pasar a reproducir muchos de los vicios de los nacionalismos que pretendemos trascender.

Debemos empezar a reconocer que mucho de lo que creemos que sabemos sobre el mundo está inevitablemente contaminado por una historia de dominación y explotación. El vasto cuerpo de conocimiento europeo sobre el mundo y las disciplinas que usamos para ordenar las sociedades y la naturaleza (geografía, biología, sociología, antropología, etnografía, psicología, historia) se crearon durante el período colonial cuando la complejidad del mundo se reducía a una visión binaria y jerárquica estructurada en torno a las nociones de progreso y retraso, conocimiento e ignorancia, actividad viril y pasividad femenina, luz y oscuridad, ciencia y superstición. Cada una de las cualidades negativas que se asignaban al mundo no europeo servía para subrayar la superioridad europea y justificar así su dominio sobre el resto. La descripción europea del mundo era en última instancia un autorretrato lisonjero disfrazado de objetividad.

Según esta visión, solamente existía un único camino hacia adelante para el resto del mundo. La historia era lineal y Europa representaba el punto más avanzado en la línea. Los demás pueblos sólo estaban en disposición de avanzar si seguían sus mismos pasos. Se puede pensar que en tiempos más recientes, y a la vez que el proceso de colonización experimenta un retroceso, también nosotros hemos dejado atrás estas visiones simplistas. Sin embargo, el modelo lineal de la historia permanece todavía. El resto del mundo subdesarrollado sólo puede convertirse en desarrollado, o al menos así lo parece, imitando el modelo occidental. La realidad de las relaciones de interdependencia, del neo-capitalismo, del papel

de Europa en el subdesarrollo de sus excolonias, todavía no se ha llegado a afrontar.

En décadas recientes han aparecido visiones más radicales de 'desarrollo' y 'progreso' que se alejan de esta visión eurocéntrica y unidimensional a la vez que se acercan a una visión más plural y relativista. Nos hemos ido dando cuenta de que no hay un único camino hacia el desarrollo, que el subdesarrollo tiene que explicarse dentro un contexto colonial y a la luz de desiguales relaciones de poder, que Occidente está obligado a examinar su propio pasado y sus prioridades de una manera crítica. También nos hemos dado cuenta de que los temas de derechos humanos, igualdad sexual y la conservación del medio ambiente tienen que tener un papel central en cualquier forma progresista de entender el desarrollo si no queremos que en el futuro 'el progreso' beneficie sólo a unos pocos a costa de muchos. Así mismo, hemos comprobado que Occidente no puede pretender ser un modelo de perfección en ninguna de estas áreas. Quizás, fundamentalmente, tenemos que entender que el monólogo de Occidente ya no es suficiente, que se tiene que producir un diálogo real así como una cooperación y comunicación entre los pueblos, y aceptar que nociones monolíticas como la del llamado "Tercer Mundo" tienen que abandonarse en favor de una comprensión real de la diversidad cultural y de la complejidad y el carácter único de otros países.

Diálogo y comunicación, entendimiento cultural y relativismo son conceptos que nos llevan de una forma inequívoca a la enseñanza de lenguas y ya sugieren de por sí cuáles pueden ser los principios educativos progresistas en los que basar la práctica. La enseñanza de idiomas debe en primer lugar ser considerada como parte global de la educación. A la vez que las interconexiones empiezan a ser cada vez más claras y la interdependencia crece debemos preparar a nuestros alumnos a ser ciudadanos del mundo (no solamente turistas o empresarios y no solamente ciudadanos de una Comunidad Europea definida en términos restrictivos). Debemos intentar ofrecer una visión más verdadera y "redonda" (no chata) de nuestra cultura y de otras culturas y enseñar a los alumnos que su forma de hacer cosas no es la única ni necesariamente la mejor. Hemos de intentar que se establezca un diálogo real y permitir que diversos representantes de otras culturas hablen por sí mismos; las clases de lenguas extranjeras sin duda tienen un lugar privilegiado ya que a menudo son el único lugar donde podemos tener acceso a las palabras reales de los hablantes de otras lenguas. Debemos enseñar la lengua en su verdadero contexto socio-histórico y no eludir el hecho de que la difusión histórica y el prestigio contemporáneo de unas lenguas y dialectos frente a otros obedece a cuestiones de poder, dominación y opresión. Debemos combatir la superficialidad de los estereotipos y los retratos a los que los medios de comunicación nos tienen acostumbrados sobre los países donde nuestras lenguas se hablan y reconocer que un cierto dominio de la lengua no puede separarse de una comprensión sociocultural llena de matices y que es mucho más fácil motivar a los alumnos a comunicarse con individuos reales, complejos e interesantes que con figuras unidimensionales e irreales, ya sean camareros españoles, ingleses con bombines o habitantes enfermos del Tercer Mundo. Tenemos que caer en la cuenta, también, de que la atención exclusiva a imágenes simplistas de uno o dos paí-

ses europeos es el camino seguro de empobrecer nuestra enseñanza. ¿Por qué olvidar el abanico de voces que el estudio de lenguas nos puede permitir oír? El inglés, por ejemplo, nos puede dar acceso a una amplia gama de minorías étnicas dentro del Reino Unido o los Estados Unidos así como a los hablantes de lengua inglesa que se encuentran en todos los continentes del globo.

El racismo y la xenofobia son las barreras más difíciles de superar y nos alejan de una apreciación de la diversidad cultural. Por tanto, no basta con ofrecer diversidad cultural a nuestros alumnos. Debemos ayudarles a superar el miedo y la sospecha hacia el otro, ya que eso genera intolerancia y transforma una diversidad enriquecedora en una amenaza. Sobre todo, debemos ser modelos positivos para nuestros alumnos y practicar los valores de la cooperación, el diálogo y la tolerancia dentro de nuestras aulas, descubrir lo que nuestros alumnos conocen y temen y mostrar respeto e interés por la diversidad que cada vez más a menudo traen con ellos.

Estos principios altruistas van, creemos, en el propio interés de los profesores de lenguas extranjeras. Si los aplicamos pueden hacer que nuestra materia sea más interesante, más motivadora, más real y más variada. Sin embargo, pasar de los principios a la práctica es siempre difícil y supone empeño, tiempo y un replanteamiento doloroso de todo cuanto hacemos. A menudo resulta más fácil y más seguro aferrarse a los métodos y contenidos tradicionales.

Un ejemplo de una aplicación curricular como el que sigue muestra algo de lo que puede hacerse en la práctica y permite apreciar cómo eso resulta más enriquecedor que los enfoques tradicionales. Así, el *National Curriculum for Modern Languages in England and Wales* (Currículo Nacional para Inglaterra y Gales) prescribe que las áreas que deben cubrirse en el currículo de lenguas son las siguientes:

- A. Actividades cotidianas (la casa, las compras, etc.).
- B. Vida personal y social (familia, festividades, religión, etc.).
- C. El mundo a nuestro alrededor (casas, ciudades, climas, etc.).
- D. El mundo del trabajo (trabajos locales y comercio, turismo e industria, etc.).
- E. El mundo de las comunicaciones y la tecnología (cartas, ventajas y peligros de la tecnología, etc.).
- F. El mundo internacional (los viajes en el extranjero, estereotipos, organizaciones internacionales, cooperación y conflicto, etc.).
- G. El mundo de la imaginación y la creatividad (modas, cultura pop, escultura, etc.).

Si hipotéticamente seguimos estas pautas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, podemos vislumbrar posibilidades muy diversas. Podríamos centrarnos exclusivamente en el Reino Unido y cubrir los temas sugeridos partiendo, por ejemplo, de: una familia inglesa blanca, las festividades cristianas, el trabajo, la casa y el tiempo en Birmingham; o cómo enviar mensajes por correo electrónico a una escuela inglesa; Gran Bretaña en el contexto de la Comunidad Europea; la música pop británica, Shakespeare y el cine británico, etc. Un enfoque

alternativo, como contraste, podría incluir lo siguiente: la vida diaria en Sudáfrica; festividades en el Caribe y en el Londres multicultural, correspondencia con otros alumnos en distintos países de habla inglesa, los estereotipos de los europeos y de otros pueblos; la vivienda y los habitantes sin hogar de Lagos (Nigeria) y Londres, cuentos folclóricos y literatura africanos. Esta segunda opción es, sin duda, más interesante y con más valor educativo, a la vez que ofrece una vía de acceso a la diversidad cultural del mundo anglófono.

Sería, por supuesto, un error pensar que podemos hacer todo de inmediato. Es sin duda mejor presentar un cuadro redondeado de unos pocos países que uno superficial de muchos. Resulta también imposible tratar temas de excesiva complejidad con principiantes. Un diseño curricular en espiral, de forma que los mismos temas y hechos se visiten en repetidas ocasiones con niveles de complejidad en aumento, es seguramente el mejor camino a seguir. Por tanto, si estamos tratando el área C de las que señalábamos anteriormente ("El mundo a nuestro alrededor") podemos empezar con una simple toma de conciencia de dónde se habla inglés para continuar con diferentes estilos de vida y proseguir con temas sobre los cambios, la calidad y los contrastes antes de alcanzar un nivel donde se puedan debatir los análisis políticos e históricos.

El siguiente tema son *los materiales*. Debemos empezar por escoger libros de texto con prudencia y evitar aquéllos que sólo manejan estereotipos simples o que se centran en un único país europeo. Si por cualquier circunstancia nos vemos obligados a usar libros de este tipo debemos usarlos de una forma crítica ayudando a los alumnos a reconocer los estereotipos y los discursos superficiales. Materiales de la industria del turismo pueden ofrecer información útil sobre muchos países pero deben de usarse también de una forma crítica, ya que ofrecen una realidad "empaquetada" para el turista extranjero en busca de una escapada exótica. Existen muchos materiales a nuestro alcance en las lenguas ex-coloniales (francés, inglés, español, portugués) que nos pueden traer otras voces al aula: cuentos, literatura, autobiografía, poesía. Las fotografías y otros materiales se pueden obtener acudiendo a las agencias para el desarrollo y se pueden usar para alentar una progresiva toma de conciencia sobre un buen número de países. Los grupos para la defensa del medio ambiente y de los derechos humanos también son una fuente inestimable de recursos que se pueden utilizar para elevar el nivel de sensibilidad en torno a temas globales. La correspondencia entre los alumnos se debe buscar en todo el mundo para generar un diálogo y una comunicación real en nuestras clases. Los lectores de lenguas extranjeras a menudo representan una variedad de países, culturas y minorías étnicas. Ellos mismos son una fuente inmensa de riqueza y diversidad. Tendríamos que entrevistarlos, grabarlos y animarles a que compartan su conocimiento con tantas escuelas como sea posible. Los temas transversales pueden ser también un instrumento útil; además, los profesores de lenguas pueden y deben trabajar, con resultados previsiblemente muy positivos, con historiadores, geógrafos, músicos y profesores de teatro, etc., para analizar diferentes aspectos de otras culturas desde distintos ángulos. No podemos tampoco pasar por alto la diversidad cultural y lingüística que los propios alumnos traen al aula. Sin embargo, tenemos que subrayar que una excesiva confian-

za en una única fuente puede ser muy limitadora y parcial. Una verdadera apertura de los currículos de lenguas extranjeras implica que usemos la lengua que enseñamos para tener acceso a una multitud sinfónica de voces.

Pero ¿cuánto de todo lo anterior es válido en el contexto español? Esperamos que mucho, mas eso lo tienen que decidir los propios profesores de idiomas en España. El currículo español de lenguas extranjeras es distinto del inglés. La historia española, aunque comparte el período de colonización, es muy distinta a la de Gran Bretaña. Las actitudes españolas hacia Europa y el resto del mundo, y la experiencia española de la emigración e inmigración son también diferentes en muchos sentidos. Estos y otros contrastes suponen que una visión española acerca de la contribución de la enseñanza de lenguas a la educación para el desarrollo, la educación intercultural y el antirracismo podría ser muy diferente a la británica. Pero uno espera que los principios fundamentales permanezcan.

Las lenguas extranjeras tienen que enseñarse en la complejidad de sus auténticos contextos socio-históricos. Son una forma inestimable de acceso a la experiencia, a las vidas y a las culturas de una gran variedad de países. La xenofobia y el refugiarse en la propia cultura son los enemigos de un buen aprendizaje de idiomas, lo que comporta apertura y relativismo cultural. El respeto por la diversidad y la diferencia debe empezar en nuestros países y en nuestras escuelas. Estamos obligados a resistir esa presión constante para formar a alumnos con funciones meramente economicistas y aminoradas. Los profesores de lenguas extranjeras deben ayudar a educar a los futuros ciudadanos globales. Tenemos un papel privilegiado que desempeñar.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, S.: *Eurocentrism* (traducido por Russell Moore). London: Zed Books, 1989.
- KABBANI, R.: *Europe's Myths of Orient*. London: Pandora Press, 1988.
- LIAUZU, C. *Race et civilisation; l'Autre dans la culture occidentale*. Paris: Syros / Alternatives, 1992.
- MILES, R.: *Racism*. London: Routledge, 1989.
- MORLEY, D. and ROBINS, K.: *Spaces of Identity; Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*. London and New York: Routledge, 1995.
- NOIRIEL, G.: *Le Creuset français; Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*. Paris: Seuil, 1988.
- O'SHAUGHNESSY, M.: "Modern Languages and Antiracism", *British Journal of Language Teaching*, XXVI, 2 (1988).
- OSLER, A. ed.: *Development Education; Global Perspectives in the Curriculum*. London and New York: Cassell, 1994.
- SHOHAT, E. y STAM, R.: *Unthinking Eurocentrism; Multiculturalism and the Media*. London and New York: Routledge, 1994.
- TAGUIEFF, P.-A.: *Face au racisme*. Paris: la Découverte, 1991.
- YOUNG, R.: *White Mythologies. Writing History and the West*. London and New York: Routledge, 1990.