



COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN APORTE A LA COHESIÓN SOCIAL

Mileth Sarmiento Nieto¹
Gimena Pérez-Caraballo²

RESUMEN

En el presente artículo intentamos destacar la importancia que tienen las competencias culturales y lingüísticas en la formación docente. A lo largo de este trabajo, mostramos cómo la identidad cultural y lingüística de los individuos (haciendo un énfasis particular en la lengua materna del sujeto) son elementos esenciales que deben ser tenidos en cuenta a la hora de hablar de cohesión social y de equidad. Destacamos que la consideración de esos aspectos llevaría a una cohesión social reforzada donde las políticas sociales sean capaces de valorar cada vez más estos aspectos para así incluirlos en la formación docente. Creemos fundamental que en el mundo actual, marcado por la comunicación masiva y el flujo constante de bienes y personas, se considere a la diversidad cultural y lingüística como una riqueza y no como un freno al desarrollo de competencias profesionales.

Palabras clave: competencias, formación docente, lengua, cultura, cohesión social.

LANGUAGE AND CULTURAL COMPETENCES IN TEACHER TRAINING: A CONTRIBUTION TO SOCIAL COHESION

ABSTRACT

This paper is aimed at highlighting the relevance of cultural and linguistic competences for teacher training. In this work, we show how people's cultural and linguistic identities (paying particular attention to a person's mother tongue) are key elements that should be taken into account when addressing issues of social cohesion and equality. We stress the fact that consideration of these aspects would stimulate stronger social cohesion wherein social policies might increasingly prioritise these aspects and thus include them in the provision of teacher training. We deem it fundamental that, in the today's world, characterised by mass communications and the continuous flow of people and goods, cultural and linguistic diversity should be seen as an enrichment and not as an obstacle to the development of professional competences.

Key words: competences, teacher training, language, culture, social cohesion

¹Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Lyon 2 / Universidad de Valladolid. E-mail: milethsarmiento@yahoo.fr

²Doctoranda en Psicología. Universidad Lyon 2 / Universidad Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: gimenaperez@hotmail.fr



INTRODUCCIÓN

El contacto entre individuos de orígenes culturales diferentes puede tener un impacto en las relaciones entre las personas y en la construcción de la sociedad. Este contacto puede presentarse de distintas formas. Así, las culturas pueden entrar en relación debido a fenómenos migratorios o por circunstancias geográficas. Estas dos situaciones han sido el objeto de estudios anteriores y constituyen una de nuestras bases de reflexión para el presente artículo.

Dentro del marco de nuestros estudios de Maestría en Educación, por un lado y en Psicología Intercultural por otro, nos interesamos en dos temáticas diferentes pero relacionadas desde el punto de vista de la cultura. Uno de estos trabajos es un estudio exploratorio sobre las *Prácticas Interculturales en Clases de Iniciación en Francia (CLIN)*. Dicho trabajo fue realizado en Lyon, con la ayuda de docentes responsables de estas clases. El otro estudio tiene como objeto la *Construcción Identitaria en Espacios Fronterizos*, y se realizó en la frontera entre Uruguay y Brasil, con la colaboración de habitantes de esta zona geográfica.

La realización de estas dos investigaciones nos condujo a cuestionarnos sobre la importancia de los aspectos culturales y de la lengua materna. Desde una perspectiva educativa, nos interesamos en el rol que juegan estos aspectos en la construcción de una sociedad cohesionada. Así, a través de fundamentos teóricos, de situaciones concretas y de reflexiones, nos cuestionamos sobre la importancia de integrar estos aspectos en la formación docente.

En el presente artículo trataremos la importancia de la identidad cultural y lingüística en el desarrollo de los individuos y de la sociedad, así como el papel que los docentes juegan en este proceso. De esta manera, veremos cómo una formación que sensibiliza a la multiculturalidad es benéfica para las personas (en nuestro caso particular, los niños), y en qué medida puede contribuir a la cohesión social y a una sociedad más justa.

CULTURA

La apertura de fronteras ha llevado en las últimas décadas a una intensificación de encuentros entre diferentes culturas. Esta situación puede dar origen a diversas problemáticas en las que podemos encontrar situaciones de mestizaje, de asimilación y de integración, entre otras. Antes de adentrarnos en estas cuestiones, nos parece importante definir el concepto de cultura, que nos permitirá comprender otras nociones que se desarrollarán a lo largo del presente trabajo. Para ello, propondremos algunas definiciones a partir de autores de diferentes horizontes académicos, afín de mostrar que no solo el concepto de cultura es polisémico, sino que puede comportar diferencias en función del campo desde el que se lo defina.

Desde un punto de vista antropológico, la cultura puede presentarse desde dos ángulos relacionados entre sí: la cultura en general y las formas de culturas. El etnólogo británico TYLOR (1871, citado por BONTE & IZARD, 2007), señala que la cultura es un conjunto complejo que incluye los saberes, las creencias, el arte, las costumbres, el derecho así como las disposiciones o usos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. Esta definición presenta la noción de cultura como intrínseca a la humanidad, lo que permitiría diferenciar al Hombre del animal. Esta reflexión de TYLOR podría relacionarse con la definición propuesta por BRUNER (1991) que afirma que la cultura es una especie de « caja de herramientas » que proporciona al individuo las prótesis necesarias para ir más allá de los límites naturales dados por el aspecto biológico del ser humano. Gracias a que la cultura nos dota de esas prótesis, somos capaces de ir más allá de los límites biológicos del Hombre. De esta manera, el autor explica que la cultura da forma a la vida y a la mente a partir de las herramientas que pone a su disposición, y que con ellas somos capaces de crear y recrear la cultura. Vemos así la dialéctica entre los aspectos biológicos y culturales, entre lo universal y lo específico propio a cada ser humano.

Podemos decir entonces que la cultura, además de ser una herramienta que permite diferenciarnos de los animales, es un conjunto de significaciones que hace que los diferentes grupos humanos se distingan. En ese sentido, CAMILLERI (1985) explica que la cultura

corresponde al «conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por la afiliación a este grupo deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar la reproducción por medios no genéticos» (p, 13). De esta manera, la cultura se presenta como un factor que diferencia a los distintos grupos humanos, haciendo que éstos construyan una identidad, que dependerá en gran medida de la cultura o culturas a las que pertenezcan.

IDENTIDAD CULTURAL

La cultura como factor que permite diferenciar a los seres humanos nos lleva a cuestionarnos sobre lo que ocurre cuando personas de culturas diversas se encuentran. En nuestro caso específico, nos referimos al nacimiento de una cultura híbrida en medio fronterizo y al posicionamiento de una cultura de acogida en relación con culturas de origen de niños inmigrantes. Estas dos situaciones estudiadas nos llevan a afirmar que cada grupo funda su identidad en relación a diversos referentes como lo son la cultura, la religión, la lengua y el territorio. Vemos así que la identidad tiene un carácter multidimensional ya que esas identificaciones múltiples se inscriben en una dinámica de interacción, es decir que no son estáticas ni acabadas, por el contrario, se encuentran en continua transformación.

Esto nos lleva a definir la identidad cultural como un fenómeno colectivo que toma sentido siempre en relación al *otro*. La identidad cultural sería, de manera general, la identificación a uno o a varios grupos culturales. El individuo se refiere a una cultura dada que comprende un conjunto de valores, tradiciones y toda una serie de símbolos que éste comparte con aquellos que tienen la misma cultura que él. De esta manera, existe una influencia recíproca entre los diferentes miembros pertenecientes a una misma cultura. Es importante señalar que la identidad cultural surge ahí donde hay diferencia, es una manera de distinguirse y de trazar

fronteras entre *nosotros* y *ellos*. El sujeto necesita afirmar su identidad frente al otro que puede ser considerado como una amenaza. Para defenderse de lo que podría ser un peligro para su integridad, el individuo va a afirmarse para mostrar que hay una diferencia entre él y el otro. Si extendemos esta idea al grupo, podemos decir que cuando dos grupos entran en contacto aparecerá esa necesidad de diferenciarse y es en ese sentido que la identidad de cada grupo es única y diferente de los otros.

ABOU (1986) señala la existencia de tres factores fundamentales en la identidad de un grupo: la raza, la religión y la lengua. Este último factor es particularmente interesante por el hecho de poder nombrar, expresar y vehicular a los otros factores y por esta razón va más allá de ellos. De esta manera observamos el carácter multidimensional de la identidad cultural que este mismo autor define como la identidad global de una persona que es a su vez una «constelación de identificaciones particulares en instancias culturales distintas» (p, 40). Entonces, cada individuo va a integrar globalmente la pluralidad de pertenencias sociales que van a conformar su identidad.

Cabe destacar que la identidad cultural no es estática, puede cambiar, reajustarse y transformarse en función de los individuos y especialmente en función del tiempo y del espacio. El caso particular de los niños inmigrantes en el territorio Francés (ENAF)³ nos lleva a reflexionar acerca de la construcción de la identidad. En efecto, estos niños llegan con un bagaje y una identidad cultural ya elaborada y se ven confrontados al descubrimiento de otra cultura y de otros códigos que van a afectar su constructo identitario. Con el fin de permitir la «integración»⁴ de estos niños a la escuela y a la sociedad, el gobierno ha diseñado clases especiales⁵ en los que éstos van a aprender la lengua y descubrir la cultura social y escolar. Este acompañamiento a la integración es realizado por profesores que desafortunadamente, en algunos casos no tienen

³ *Enfant nouvellement arrivé en France (ENAF)*

⁴ En Francia la política de acogida de inmigrantes es una política de integración. Así, desde el año 2003, existen una serie de medidas concretas para favorecer este proceso, entre las que se encuentran: la enseñanza del francés a los extranjeros, una formación cívica y otra sobre los valores de la República.

⁵ Existen dos clases que se encargan de la acogida y la escolarización de niños inmigrantes en Francia: las Clases de Iniciación (CLIN) y las Clases de Acogida (CLA); las primeras conciernen a los niños de 6 a 11 años (escuela primaria) y las segundas a los jóvenes entre 11 y 16 años (secundaria).

una formación que esté relacionada a la cultura de los niños. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre el proceso de construcción identitario de estos niños, en relación con su propia cultura y con la cultura del país de acogida, en este caso, Francia.

En el caso del espacio fronterizo localizado entre Uruguay y Brasil vemos que es un espacio singular e híbrido donde las identificaciones provienen de los dos países haciendo así que sus habitantes no se definan solamente en relación a su nacionalidad sino también al espacio en el que viven cotidianamente. Esta región presenta la particularidad de estar rodeada y delimitada por una frontera institucional que separa esos dos países pero que parece no ser un límite para la construcción de una identidad cultural híbrida por parte de sus habitantes. Además, en función de la época en la que nos situemos, las identificaciones de la población fronteriza a ese espacio no siempre han sido las mismas. A lo largo de la historia los intercambios y las relaciones han ido cambiando, pasando por períodos de conflicto y por otros de intenso intercambio cultural, social y económico. Vemos así que los ejes tiempo y espacio son esenciales para la comprensión de un grupo y de la identidad cultural que éstos desarrollan.

Es importante destacar que la identidad cultural surge allí donde aparece la diferencia y el caso de América Latina no es una excepción. La identidad de ese espacio tan heterogéneo a nivel cultural y lingüístico responde al hecho que diferentes grupos étnicos locales entraron en contacto con grupos europeos. Éstos últimos representaban una verdadera amenaza para estos pueblos indígenas que vieron sus tierras invadidas por un grupo cultural que para ellos era completamente desconocido. Es así que, como lo explica GOMEZ (2008), responsable de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas de América Latina y el Caribe (OCHA), una tensión se estableció entre *ellos* y *nosotros*. El autor explica que es en esta tensión dinámica que radica la aculturación del continente latinoamericano. Vemos así que el peso de la historia sobre las diferentes identidades culturales es de suma importancia.

Estas dos situaciones concretas nos muestran posibles resultados de una interacción; así, en ambos casos, los diferentes componentes de la cultura interactúan para dar como resultado, tal como lo hemos visto anteriormente, una hibridación cultural o una integración/ asimilación a una cultura de acogida. Uno de los componentes, que ocupa un lugar importante en nuestros

trabajos, es la lengua como elemento esencial en la construcción identitaria.

Identidad lingüística

La lengua forma parte del patrimonio cultural de un pueblo y el hecho de que las lenguas difieran entre sí, haría que las culturas se diferencien (YAGUELLO, 1988). De hecho, la lengua es un medio de comunicación que refleja una visión del mundo en un espacio y un tiempo determinados. De esta manera podemos afirmar que los individuos no solo adquieren una lengua, sino que también adquieren las normas sociales del contexto donde se construye su identidad cultural y su competencia lingüística. Así, la utilización de una lengua funciona como un símbolo de identidad, y en ese sentido, ésta nunca es una producción neutra, libre de representaciones, siempre habrá imágenes vehiculadas por las lenguas y sus locutores.

De esta manera, cuando un individuo aprende una lengua extranjera, se ve confrontado al descubrimiento y aprendizaje de normas socioculturales. Esta situación se presenta igualmente con los niños inmigrantes en Francia y los profesores que se ocupan de estos niños. Los docentes deben ayudar a los niños a recuperar el «retraso»⁶ lingüístico y escolar que éstos tienen. En algunos casos, la urgencia lleva a los docentes a descuidar aspectos culturales para privilegiar la lengua y los aprendizajes escolares de base. Cabe señalar que cuando nos referimos a aspectos culturales lo hacemos en relación a las diferentes culturas presentes en la clase; los profesores pueden permitir un diálogo de culturas y lenguas o simplemente presentar su propia cultura (en nuestro caso específico, la cultura francesa). La mayoría de las veces, los profesores en Francia van a insistir en el aprendizaje del francés y el enfoque cultural (eventual) se hace desde lo francés; así, a los niños se les hace descubrir el modo de vida francés, la comida, los monumentos, etc. Con estos elementos, los niños aprenden la lengua y descubren

⁶ Utilizamos el término retraso en relación con el sistema educativo francés. En la mayoría de los casos, los niños inmigrantes van a integrar una clase inferior a la que correspondería en su país de origen. Los profesores hablan así de un retraso en materia de aprendizajes escolares que se vendrían a completar con el aprendizaje obligatorio del francés.

poco a poco la cultura, y construyen de esta manera una nueva identidad que comportará aspectos lingüísticos y culturales de ambos horizontes (el propio y el de la cultura de acogida).

Al igual que la cultura, la lengua es fuente de estereotipos y prejuicios que pueden generar imágenes que distan de la realidad. En el caso de la frontera Uruguay-Brasil, vemos que el dialecto *portuñol* está relacionado con el analfabetismo, con el hecho de no hablar correctamente, con una identidad local-fronteriza (y no nacional-uruguaya) y con una falta de cultura general. Todo esto ha llevado a que esta variedad lingüística esté reservada al ámbito privado o familiar, haciendo que quede completamente relegada de la escuela y de todas las instituciones públicas a las que el individuo es susceptible de acudir. En esta situación, nos encontramos con niños que hablarán el dialecto solamente con los amigos, la familia, en la casa, en la calle y en las actividades lúdicas, pero no con los maestros ni con las personas que no pertenezcan a su grupo social-lingüístico. Vemos así que la utilización de la lengua estándar (español) y del dialecto (portuñol) responden a un código de utilización preciso en el que el individuo sabe en qué contexto y con qué interlocutores debe utilizar uno u otro. Podemos decir que la lengua es un elemento esencial en la construcción de la identidad fronteriza. En nuestro caso, esta realidad lingüística no es valorizada ni aceptada, ni por los *otros* ni por la propia comunidad de locutores nativos, lo que lleva indefectiblemente al no reconocimiento de este patrimonio lingüístico. Volveremos sobre este punto más adelante donde hablaremos de la importancia de la lengua materna.

Como vemos en estos dos casos, la lengua interviene en la construcción de la identidad. Para AREZKI (2008), lingüista argelino, un grupo funda su identidad en la lengua y es a través de ésta que dicho grupo encontrará similitudes y diferencias con los otros grupos. Esto supondría una consciencia de la lengua por parte de sus locutores ya que ésta es percibida como un elemento de cohesión del grupo. En ese sentido, la lengua como fuerza unificadora, además de vehicular la identidad del grupo permitiría su supervivencia.

Importancia de la lengua materna

La lengua materna es la primera lengua que el sujeto aprende, es la lengua de la infancia, aquella en la que el individuo se implica afectivamente de una manera privilegiada. Esta primera lengua, conocida como materna, no engloba solamente a la madre sino también a la familia y a la comunidad en la que el sujeto se desarrolla, creando así un bagaje cultural esencial para la construcción de la personalidad y de la identidad. El sujeto pertenece a un grupo determinado que tiene un rol importante en la transmisión y en la enseñanza de la lengua materna, haciendo que ésta constituya la primera marca grupal y social del individuo. No se trata entonces solamente de la lengua de la madre, sino que como lo señala AREZKI (2008), es la *lengua madre* pues es ésta que nos permite nacer y constituirnos como seres humanos. Es esta lengua madre la que nos permite nacer socialmente, inscribiéndonos en una comunidad lingüística en la que reconoceremos a aquellos que son como nosotros y a aquellos que son diferentes (estas semejanzas y diferencias se establecen en relación con el hecho de compartir o no la misma lengua materna). La dicotomía entre *nosotros* y *ellos* se da desde la más temprana edad y será vehiculada, entre otros factores, por la lengua materna. El aprendizaje de ésta es un proceso que constituye nuestra identidad frente al grupo y a los otros, lo que nos lleva a afirmar que la identidad lingüística esta intrínsecamente ligada a la identidad cultural.

La *lengua madre*, como patrimonio lingüístico, está cargada de gran contenido afectivo, de sentido y de representaciones para el individuo que la habla. Es un símbolo de identidad que marca la pertenencia a una cultura y a un territorio dado. Según BEHARES (2007) lingüista uruguayo, el componente afectivo estará presente incluso en el caso en el que la lengua materna no tenga una valorización positiva, ni interna ni externa, es decir, ni por parte del grupo que la habla ni por parte de los otros grupos. Esta es la situación que encontramos en la frontera Uruguay-Brasil donde gran parte de la población fronteriza uruguaya tiene como *lengua madre* una variedad lingüística del portugués llamada Portugués del Uruguay (PU), conocido popularmente como *portuñol*. Este dialecto es fuente de numerosas representaciones negativas, es despreciado, negado y algunas veces hasta ha sido prohibido. La exclusión que

existe hacia esta variación lingüística, que representa la lengua materna de aproximadamente 150.000 personas⁷, influenciaría negativamente la construcción identitaria y el autoestima de la población en cuestión. Creemos que sería importante mejorar las políticas a nivel de la educación superior donde la formación de los docentes tenga en cuenta esta situación lingüística que difiere de la del resto del país (donde se habla exclusivamente español). Por esta razón pensamos que sería importante reconocer este patrimonio lingüístico tan rico, tanto para sus habitantes como para la sociedad, acordándole su lugar afín de preservar la integridad psíquica del individuo que desde la infancia es estigmatizado a causa de su lengua materna. Como otras *lenguas madres*, el portuñol también vehicula afectos, recuerdos de infancia, sentimientos y anécdotas directamente relacionadas con las vivencias fronterizas de sus locutores. Como nos explicó en una entrevista, SEVERO, escritor uruguayo, «*hay cosas que solo podemos decir las en nuestra lengua materna*». Cuando fue convocado para escribir un libro de poemas que tuvieran que ver con la infancia, Severo nos explica que le era muy difícil expresar sus sentimientos y recuerdos en lengua española. «*Me parecía que yo no decía lo que quería decir y no entendía por qué no podía, pero cuando empecé a escribir en portuñol me di cuenta que lo que yo quería decir solo lo podía decir en portuñol*». Vemos así como ciertas situaciones nos llevan indefectiblemente a utilizar nuestra lengua materna, apoyándonos en ella para poder expresar lo más profundo de nosotros mismos. En ese sentido, no caben dudas sobre su importancia para el desarrollo y la integridad del individuo, que en ningún caso debería verse estigmatizado ni juzgado por su patrimonio lingüístico. Por el contrario, todas las lenguas deberían ser valorizadas, más allá de su estatuto y de su número de hablantes ya que todas están relacionadas con los individuos, con su construcción y con su desarrollo como seres humanos. En ese sentido, este tema debería ser una preocupación central, sobretudo en el ámbito de la educación y de la formación docente, donde no siempre se tiene en cuenta la lengua materna del niño en el momento de su educación.

En las clases de iniciación para niños inmigrantes en Francia (CLIN) se encuentran niños

⁷ Dada la carencia de cifras oficiales, Juan Carlos DE BITTENCOURT (lingüista uruguayo) y Jacques LECLERC (sociolingüista canadiense) estiman que los PU hablantes oscilarían entre 100.000 y 150.000.

de diferentes orígenes culturales, lo que hace que en estas clases exista una gran variedad a nivel lingüístico. Las diferentes lenguas maternas presentes van a jugar un rol en el aprendizaje del francés, así como en la percepción del contexto y en las relaciones entre los niños y el profesor (y los niños entre ellos). La identidad lingüística de estos niños, a través de su lengua materna, se va a ver confrontada con la nueva lengua/cultura; según algunos docentes, la lengua de los niños puede en algunos casos interferir en el aprendizaje del francés. Así, los niños que comparten una misma lengua materna van a tender a tener el mismo tipo de dificultades o facilidades con la nueva lengua (el francés). Luego de una serie de entrevistas realizadas a docentes que se ocupan de estas clases⁸, observamos la importancia de conocer el nivel de lengua materna de los niños. Además, sería ideal que los profesores tengan nociones de ésta, para así poder acompañar de manera más eficaz el aprendizaje del francés y facilitar un dialogo entre culturas.

Este enfoque que tiene en cuenta la lengua materna de los niños fue explorado en Francia en los años 80; éstos recibían algunas clases en su lengua materna, con el objetivo de valorizar las diferentes lenguas y culturas, y de esta manera favorecer su integración. Desafortunadamente, actualmente el único acercamiento a la lengua materna se hace cuando se determina la clase que el niño deberá integrar; las clases van a ser siempre en francés y los pocos aspectos culturales se referirán a la cultura del país de acogida. Un enfoque de este tipo nos lleva a cuestionarnos sobre la integración de estos niños en la cultura francesa. Aunque el modelo de acogida de inmigrantes en Francia sea presentado como un modelo de integración, nos preguntamos si al no favorecer el diálogo de culturas (interculturalidad) se podría hablar realmente de integración. Creemos pertinente que la formación docente tenga en cuenta estos aspectos, es decir que los maestros sean sensibilizados a estas cuestiones pues éstas podrían contribuir a una sociedad más equitativa y a una cohesión de la misma.

⁸ Estudio exploratorio realizado en 5 escuelas primarias con clases de iniciación (CLIN) en Lyon, Francia.

COHESIÓN SOCIAL: HACIA UNA SOCIEDAD MÁS JUSTA

Actualmente, los gobiernos han hecho de la cohesión social un eje mayor de trabajo. Ésta se ha convertido en una preocupación que ha llevado a la realización de diferentes programas que van a su favor. Los diferentes usos dados a este término hacen que no podamos hablar de una definición única. Sin embargo, en este artículo nos referiremos a los trabajos realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y al informe presentado por la Unión Europea sobre la cohesión social en el siglo XXI. El consejo de Europa define la cohesión social como la capacidad de asegurar el bienestar de todos sus miembros, reduciendo las disparidades y evitando la marginalización. Dicho bienestar comprendería no solamente aspectos materiales, sino también aspectos sociales y culturales. Una sociedad que cuenta con estos elementos favorecerá la participación de todos sus ciudadanos. Es por esta razón que la cohesión social es una noción de carácter multidimensional que no concierne solamente la participación y la integración de todos en la vida económica, social, cultural y política, sino también la solidaridad y la pertenencia a la sociedad, que se fundan sobre la ciudadanía y la democracia.

Desde un punto de vista sociológico, la cohesión social se refiere al grado de consenso de los miembros de un grupo sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común. Así, los individuos deben dejar de lado sus intereses personales y sentirse parte del todo afín de obtener beneficios comunes para toda la sociedad. Para ello, es importante que las políticas públicas apunten a que todos los miembros de la sociedad se sientan tanto actores como beneficiarios del progreso de la misma. En efecto, la cohesión social se refiere al nivel de bienestar entre los individuos y los grupos, a la dinámica social y al nivel de pertenencia a la sociedad por parte de ellos. Según la CEPAL, el sentido de pertenencia a la sociedad es un eje central en la cohesión social y se define como un componente subjetivo integrado por percepciones, valoraciones y disposiciones de quienes integran la sociedad. Este sentido de pertenencia no abarca siempre a la sociedad en su conjunto ya que en ella puede coexistir un sentido de pertenencia a escala micro, con una situación macro crítica en materia de cohesión

social. Es decir, podemos encontrar una fuerte cohesión al interior de ciertos grupos que componen la sociedad (micro), sin que esta misma cohesión exista a nivel de la sociedad (macro).

Este es el caso de ciertos grupos vulnerables que pueden tener una alta cohesión interna ya que los vínculos que relacionan a sus miembros son fuertes y los valores que rigen la vida colectiva son ampliamente aceptados por éstos. Sin embargo, la sociedad puede estar fragmentada por aspectos socioeconómicos y culturales haciendo que ciertos grupos entren en conflicto con la sociedad.

Aunque estos conflictos existan en diferentes sociedades, varían en función del contexto socio-cultural de éstas. Así, en los países de América Latina el conflicto va a estar ligado a las diferentes relaciones entre los pueblos autóctonos (indígenas, población afrodescendiente, etc.) y la cultura mayoritaria, mientras que en los países de Europa las tensiones pueden presentarse entre inmigrantes y nacionales. Estas tensiones se pueden ver alimentadas por las diferencias en la distribución del capital material así como por la falta de reconocimiento de las diferentes culturas, que en la mayoría de los casos son las culturas «minoritarias». Así, la negación del *otro* agrava la desigualdad e incrementa la fragmentación de la sociedad.

Por ejemplo, los países confrontados a un gran flujo migratorio, entre ellos Francia⁹, pueden presentar un conflicto de pertenencia micro - macro. En efecto, a pesar de la existencia de políticas de integración, puede resultar difícil para algunas culturas el desarrollo de un sentimiento de pertenencia nacional (macro). Así, si la sociedad de acogida no brinda condiciones óptimas para una buena integración, los extranjeros y los nacionales de origen extranjero podrían excluirse a sí mismos y no sentirse pertenecer a esa sociedad que los recibe. Vemos entonces que los gobiernos deben insistir en la ejecución de una serie de mecanismos de inclusión social, entre los que encontramos el empleo, la educación, las políticas de fomento a la equidad, el bienestar y la protección social. Estos mecanismos deben tener en cuenta a todos los ciudadanos, incluyendo a aquellos de orígenes culturales diferentes.

⁹ Según el Instituto Nacional de Estudios Demográficos (INED).

En una sociedad multicultural, la cohesión social debería priorizar la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad así como el respeto hacia las diferentes culturas. Así, si se tiene en cuenta la riqueza del multiculturalismo, se crearían nuevos mecanismos de inclusión social y de participación ciudadana, que junto con la equidad y el sentimiento de pertenencia, constituyen los ejes centrales de la noción de cohesión social.

Para concluir, podemos afirmar que los problemas de cohesión social pueden ser diversos, por lo que necesitan ser abordados desde una perspectiva holística que apunte a la inserción socioeconómica, al reconocimiento de la diversidad y a la promoción de la solidaridad. Por esta razón, es importante que las políticas y programas sociales extiendan el acceso al empleo y a la educación, con el objetivo de favorecer la cohesión social y la equidad.

Dichas políticas deberían interesarse también en la formación de los docentes con el propósito de brindarles las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales. Teniendo en cuenta el rol que tienen los docentes en la educación, estas competencias nos parecen indispensables pues creemos que pueden ayudar en la comprensión integral del niño, favoreciendo así la construcción de una sociedad más justa.

IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Para comenzar este último capítulo, y antes de adentrarnos en las competencias lingüísticas y culturales en la formación docente, creemos necesario definir el concepto de competencia. Éste tiene diversas acepciones según el campo disciplinario en el que nos situemos y es además un concepto complejo y polisémico. Sin poder abordar la multitud de definiciones que existen a su respecto, diremos que el concepto de competencia es central, sea cual sea la disciplina desde la que lo abordemos y se utiliza tanto en plural (las competencias) como en singular (la competencia). Según PASTRÉ (2008, p. 33), las competencias son definidas como un conjunto organizado de representaciones (conceptuales, sociales y organizacionales) y de organizadores de la actividad (procedimientos, razonamientos, toma de decisiones,

coordinación) disponibles para la realización de un objetivo o de la ejecución de una tarea.

WAGEMANN & PERCIER (2004) agregan que la competencia (esta vez en singular) es una estructura abierta que continúa desarrollándose gracias a la diversidad de situaciones y que se caracterizaría por la capacidad del sujeto para crear nuevas soluciones en situaciones no reconocidas. Así, podemos decir que el sujeto va a transponer sus competencias iniciales para desarrollar otras nuevas. Si hacemos referencia a los docentes, podemos decir que gracias a las competencias de tienen de base, podrían desarrollar otras nuevas (culturales y lingüísticas, por ejemplo) con el fin de responder a situaciones multiculturales presentes en la sala de aula.

La noción de competencia cultural es relativamente reciente. Ésta se hizo más conocida con la publicación en 1988 de un artículo sobre la salud mental, escrito por el psicólogo PEDERSEN, que hablaba de «competencia multicultural». Quizás sea por esta razón que la mayoría de las definiciones de este concepto deriven del campo médico y sanitario. Sin embargo, esta noción no es ajena a las ciencias sociales donde se la comprende como la habilidad para entender, comunicarse e interactuar con individuos provenientes de diferentes culturas.

No existe una definición del concepto «competencias culturales y lingüísticas» aceptado universalmente. La definición de «competencia cultural» más utilizada en la literatura es la de CROSS *et al* (1989) quienes la definen como un conjunto coherente de comportamientos, de aptitudes y de políticas que se integran en un sistema, una organización o entre profesionales, y que habilitan este sistema, esta organización o estos profesionales para trabajar de manera eficiente en situaciones multiculturales. Dicho de otro modo, la competencia cultural estaría relacionada con los conocimientos, las habilidades, las destrezas y el saber hacer de una persona en contextos multiculturales, es decir, donde están presentes diferentes culturas. Dicha competencia exige también que el profesional tenga una cierta actitud de apertura, de reconocimiento y de aceptación de las otras culturas, afín que éstas sean consideradas tan válidas como la suya propia. Esta actitud supone el reconocimiento de otras visiones del mundo, diferentes a las nuestras pero no menos ricas ni menos interesantes. Por otro lado, es importante que el docente conozca las tradiciones, los valores, los hábitos, las prácticas sociales

y todo lo que conforma la identidad de los individuos con los que trabaja, afín de lograr una mejor comprensión de esos niños o adolescentes a los que se está educando.

Con respecto a las competencias lingüísticas, creemos que es de suma importancia que el docente esté formado a los diferentes tipos de lenguas y familias lingüísticas existentes en el mundo. Aunque su estudio no sea minucioso, sería importante que el docente sepa entender por qué un niño determinado cometerá errores que quizás sean diferentes que los que cometen sus compañeros. Es decir que el aprendizaje de contenidos curriculares a través de otra lengua (por ejemplo de la lengua francesa para los niños inmigrantes o de la lengua española para los niños fronterizos que no la tienen como lengua materna) se puede ver influenciado por la lengua de origen de los niños.

Es necesario destacar aquí dos situaciones, por un lado, no es lo mismo educar a los niños en una lengua que no dominan totalmente, que educarlos en una lengua que sí dominan y donde los significados y los significantes se corresponden. Hablamos aquí del signo lingüístico descrito por SAUSSURE (1969) como una entidad psíquica formada por dos caras: el significado (que apunta al concepto) y el significante (huella o imagen acústica). Sin entrar en detalles, nos interesa resaltar que al producir la imagen acústica (significante) ['liβro] el niño debería asociar el concepto mental libro y representárselo (significado). Sin embargo, al no dominar la lengua en la que se lo está educando, no siempre el niño podrá hacer las asociaciones correctas, es decir no siempre asociará el significante al significado correcto y si lo hace, puede que haya interferencias de su propia lengua materna, lo que cambiaría completamente el significado.

Por otro lado, las lenguas se clasifican, entre otras cosas, por su estructura gramatical y ello deriva en cuatro categorías a las que hemos agregado algunos ejemplos: las lenguas aislantes (chino, indonesio), flexivas (español, francés, alemán), aglutinantes (japonés, guaraní, vasco) y polisintéticas (muchas lenguas amerindias). Nos parece importante señalar estos aspectos ya que en función de la estructura gramatical de la lengua materna del niño, el aprendizaje de la segunda lengua podrá verse más o menos facilitado u obstaculizado. En el caso de la frontera Uruguay-Brasil, las lenguas que encontramos (español, portugués y portuñol) son de la misma familia (indoeuropea, del grupo iberorromance), sin querer decir que el

dominio de una de ellas, lleva al dominio rápido o fácil de la otra, es preciso destacar que se trata de lenguas relativamente «próximas».

El caso de los niños inmigrantes en Francia es algo diferente ya que un niño de lengua materna china, podría encontrar más dificultades a la hora de aprender francés que un niño cuya lengua materna sea el catalán, por ejemplo, que junto con el francés, pertenecen al sub-grupo de lenguas denominadas occitano-romance.

Así, parece necesario que en la formación docente se incluyan y se apliquen este tipo de conocimientos afín que los docentes puedan comprender realmente las dificultades lingüísticas que pueden tener los niños así como los errores que cometen. Errores que desafortunadamente, muchas veces son malinterpretados. Es el caso de Rivera en Uruguay, un departamento fronterizo con Brasil. Entre los años 60 y 70 este departamento fue escenario de grandes discusiones al haber sido calificado como el departamento donde residía el mayor número de perturbaciones en el aprendizaje de la escritura de todo el país. Para entender esta situación es necesario comprender que en esta época el bilingüismo y el dialecto fronterizo hablado por los habitantes, eran considerados como factores desencadenantes de ciertas patologías observadas en niños y adolescentes. Esas patologías estaban asociadas principalmente a la dislexia, es decir, que se diagnosticó una situación como patológica allí donde seguramente no la había. El problema no tenía que ver realmente con la dislexia, sino con la incompreensión de los niños y adolescentes que no tenían el español como lengua materna, sino que tenían el portugués o el PU (portuñol). Es decir que éstos, en realidad, no presentaban un trastorno del lenguaje que se refleja en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sino que simplemente había un problema de comprensión de la lengua en la que se les estaba enseñando. Parte de ese diagnóstico erróneo tiene que ver con que no se reconocía otra lengua en el territorio uruguayo que no fuera el español. De hecho, el jefe de Estado y los ministros de esa época explicaron que se trataba de un problema que iba a ser corregido con la represión de las «hablas incorrectas» (entiéndase: todo lo que no fuera español) y con la estimulación de la utilización del español. Vemos claramente como esta actitud ignoraba la importancia social y psicológica que tiene que ver con el respeto y el reconocimiento de la

lengua materna del niño.

Afortunadamente, en 1985, el Instituto Interamericano del Niño y BEHARES (lingüista uruguayo) publicaron un artículo en el que proponían una educación bilingüe portugués-español para los departamentos uruguayos fronterizos con Brasil. Ese proyecto fue puesto en marcha algunos años después haciendo que este hecho constituyera uno de los primeros reconocimientos por parte del Estado hacia la población fronteriza. En esas escuelas, el portugués se utiliza como una lengua-puente para adquirir conocimientos, es decir que tendría una función facilitadora del aprendizaje.

A lo largo de la historia, diversos proyectos y programas fueron discutidos para tratar la problemática que concierne a la educación en zonas de frontera, pero por diversas razones, esos proyectos (por ejemplo el programa pedagógico PROPELER) no fueron llevados a cabo. Al final de la década de los 90 y principios del nuevo milenio, ciertos proyectos de suma importancia fueron finalmente realizados, como lo son la Maestría en Estudios Fronterizos (de 1999 al 2001) y una Diplomatura en Estudios Fronterizos en Rivera (2001-2002) dictados por la Universidad de la República, donde hubo una importante participación de docentes e inspectores de la enseñanza primaria. Vemos así, que a partir de estas experiencias (breves a nuestro entender), los docentes pudieron formarse y así comprender la importancia del bagaje cultural y lingüístico de los niños fronterizos. Además, se pudieron discutir cuestiones pedagógicas y didácticas que tenían que ver con la enseñanza a esos niños que, cultural y lingüísticamente hablando, presentan ciertas diferencias con los niños de la capital o del resto del país. Creemos entonces que ese esfuerzo por comprender la realidad fronteriza y sus particularidades, lleva al reforzamiento de la cohesión social, ya que esa realidad es ahora tomada en cuenta, trabajada y analizada por diferentes especialistas. Gracias a ello, han nacido nuevas políticas en educación, que ya no tienen que ver con la eliminación y la prohibición de las «hablas incorrectas» sino con la comprensión y el reconocimiento de la situación como un fenómeno social, cultural y lingüístico presente en el territorio uruguayo.

Con respecto al caso francés, vemos que las competencias culturales deberían ir más allá del hecho de dar herramientas a los profesores. Los conocimientos y habilidades ligados a esta

noción, van a favorecer la cohesión social no solo porque los docentes serían un puente entre las culturas sino que además tendrían la posibilidad de transmitir esta competencia a sus estudiantes. Esta competencia cultural en los estudiantes, es de gran importancia cuando se trata de población inmigrante, ya que según BERRY (1994) una persona con esta competencia es capaz de lograr un equilibrio entre su identidad cultural y la participación en otros grupos culturales, solamente si los factores de la sociedad en la que se encuentra son favorables. Dentro de estos factores, es importante señalar el rol de la cultura dominante y de las culturas «minoritarias» que pueden influenciar de manera positiva o negativa una integración de las otras culturas. En ese sentido, PIONTKOWKY *et al* (2000) estiman que dicha integración puede lograrse si la cultura dominante permite que los otros grupos (no dominantes) conserven su herencia cultural al mismo tiempo que les permite participar en la sociedad. En cuanto a la cultura «minoritaria», el proceso de integración sería más fácil, si sus miembros tienen la voluntad de no perder su identidad cultural y si se interesan además en crear relaciones con los miembros de la cultura dominante.

Estos elementos podrían ayudarnos a comprender mejor la situación de los niños inmigrantes en Francia. Como ya hemos esbozado en este artículo, estos niños se encuentran confrontados a esta situación de integración cultural. Hemos señalado que la política de inmigración en Francia se presenta como una política de integración que contribuiría a su vez a la cohesión de la sociedad francesa. El Alto Consejo de la Integración (HCI) define este proceso (integración) como la participación de los inmigrantes en una sociedad reunida en el respeto de principios compartidos (libertad de conciencia y de pensamiento, igualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo) tal como éstos se expresan en los derechos y deberes comunes. Se trata aquí, de la constitución de un todo que necesita la implicación de las dos partes: la participación de la sociedad en la integración del inmigrante, así como la voluntad de este último de integrarse a ella.

Sin embargo, para poder integrarse, parece capital que la sociedad de acogida brinde las condiciones necesarias y un ambiente propicio a dicha integración. Creemos que parte de esa integración se da, entre otras cosas, à través de la educación, y en ese sentido es importante

observar como el niño es recibido, como se comprende y se trabaja con su bagaje cultural y lingüístico, distinto del de sus compañeros. Parece fundamental en este caso, que los docentes cuenten con una formación adecuada y que desarrollen una serie de competencias que les permita trabajar eficazmente con niños de orígenes culturales diferentes.

Podemos decir entonces que parecería esencial que en la formación docente se incluyan formaciones (y no solo sensibilizaciones) que apunten a desarrollar verdaderas competencias culturales y lingüísticas, ya que son ellas, en parte, las que contribuyen a reforzar la cohesión social y la equidad. Creemos que es mediante estas formaciones y a través del desarrollo de competencias que apunten a la apertura, al conocimiento y al reconocimiento de la diversidad en el mundo, que tendremos una educación más justa y más adecuada. Para ello, es necesario que el docente cultural y lingüísticamente competente sea consciente de su propio sistema de valores, creencias y prejuicios y que éste tenga en cuenta que ese sistema al que se refiere, es el resultado de condicionamientos socioculturales.

Para terminar, diremos que es necesario hacer énfasis en que las competencias culturales y lingüísticas se desarrollan, en parte, a través de la experiencia del docente y solo confrontándose a dichas experiencias es que el docente podrá mejorarlas y adecuarlas cada vez mejor al público al que educa. Parece entonces fundamental que más allá de los límites que dicha formación podría suponer, se tome consciencia de la importancia de la misma y de la necesidad de formar docentes con reales competencias de este tipo. Creemos que es gracias a dicha formación y al desarrollo de esas competencias, que el docente será capaz de profundizar su comprensión del alumno volcándose hacia un enfoque más holístico, mas integrado y más humano.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos intentado mostrar cómo la identidad cultural y lingüística, así como la lengua materna, son esenciales para el buen desarrollo psíquico de los

individuos. Hemos además, hecho un énfasis particular en el respeto de dichas identidades y en el reconocimiento de las mismas, considerando que las minorías son en realidad definidas como tales por los grupos mayoritarios. De hecho, éstas no deberían ser menospreciadas, discriminadas ni relegadas por el simple hecho de no pertenecer a los grupos mayoritarios presentes en una sociedad o por no compartir el mismo bagaje cultural y lingüístico. De hecho, creemos que gracias a las políticas que apuntan a la cohesión social y a la equidad, dichos grupos minoritarios podrían desarrollar un sentimiento de inclusión y de pertenencia a un nivel más macro, disminuyendo así la tensión entre mayorías y minorías.

Nos hemos cuestionado sobre el rol del personal educativo en la integración de inmigrantes, particularmente en la gestión de una clase multicultural por parte de profesores del ciclo primario en Francia. De hecho, si la presencia de niños de origen cultural diverso es innegable y ha sido una característica constante de estas clases, los docentes parecen no estar preparados para esta situación. Así, estos confirman la necesidad de una formación o de módulos que los preparen a esta problemática cultural. Aunque algunos docentes entrevistados hayan afirmado haber recibido una formación sobre la interculturalidad, esta preocupación es reciente y no hace parte de las políticas de formación a nivel nacional. El estudio de los aspectos culturales va a depender de cada centro de formación y del interés personal de los docentes por esta problemática. Los temas abordados en este tipo de formación deberían tener en cuenta las características de los docentes así como las especificidades de las culturas que van a estar en contacto, es decir, la cultura dominante y la cultura minoritaria.

Por otro lado, hemos hecho hincapié en la necesidad de reconocer los dialectos como un patrimonio lingüístico, no menos rico que el de las lenguas estándares. En ese sentido, hemos subrayado la importancia del portugués para la población fronteriza, ya que éste constituye la lengua materna de gran parte de sus habitantes. La falta de reconocimiento de esta variedad lingüística ha afectado indudablemente la integridad psíquica de los niños, ya que en ciertos momentos de la historia se les prohibió el uso de la misma. Hemos visto además que los diagnósticos erróneos (como la dislexia) han llevado a tomar medidas (como la prohibición) que

poco tenían que ver con el bienestar, el reconocimiento y el respeto de esa parte de la población uruguaya.

Gracias a muchos especialistas, esa realidad ha ido cambiando, y surgieron nuevos programas de enseñanza para atender así necesidades propias a ese contexto fronterizo, diferente del contexto capitalino o del de los otros departamentos del país. Algunas formaciones docentes han tenido lugar y hoy en día, los maestros parecen estar más concientizados de la situación fronteriza y de la importancia de respetar las necesidades de cada niño. Del mismo modo, dichas formaciones y sensibilizaciones ayudan a comprender al alumno desde una perspectiva más holística, entendiendo que no todos llegan a la escuela con las mismas referencias culturales o lingüísticas. Fue necesario entender que en un país, por más pequeño que sea, la homogeneidad es más una fantasía anhelada por algunos que una realidad concreta. Pensamos que fue, en parte, gracias a ese cambio de mentalidad que nuevas políticas aparecieron, para así trabajar desde lo real y no desde lo imaginario. Es decir que, al aceptar que la homogeneidad lingüística no era real, ya que de hecho los niños llegaban a la escuela muchas veces sin hablar español, se pudo dar una respuesta más adecuada a la situación. Aunque todavía quede mucho por hacer, pensamos que es esencial que se sigan desarrollando programas, formaciones y experiencias que permitan a los docentes desarrollar verdaderas competencias culturales y lingüísticas. Son éstas las que permitirán trabajar en el respeto y en el reconocimiento de la diversidad cultural.

Creemos que es necesario fomentar una sociedad donde exista una verdadera cohesión entre sus miembros, más allá del origen cultural o lingüístico de los individuos. Pensamos que si existe un verdadero interés por parte de los docentes, formadores, y de todos los actores sociales, podremos construir una sociedad más equitativa donde todos sus miembros (y no solo una parte) se reconozcan en ella.

REFERENCIAS

ABOU, S. **L'identité culturelle**. Paris: Editions Anthropos, 1986.

ANEAS ALVAREZ, A. Competencias Interculturales Transversales: su diagnóstico en grupos de baja cualificación. **Revista de Investigación Educativa.**, 2009, vol.27, no.1, p.105-123. Disponible en <http://www.rieoei.org/psi_edu21.htm>. Acceso: 20 Septiembre 2012.

AREZKI, A. L'identité linguistique: une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursive? **Synergie Algérie.**, 2008, no. 2, p.191-198.

BEHARES, L. **Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil.** Montevideo: Instituto Interamericano del Niño (OEA), 1985.

BEHARES, L. Portugués del Uruguay y educación fronteriza. In: BROVETTO, C.; GEYMONAT, J.; BRIAN, N. (Eds) **Portugués del Uruguay y educación bilingüe.** Montevideo: ANEP-CEP, 2007, p. 99-163.

BERRY, J.; TRIMBLE, J.; OLMEDO, E. Assessment of acculturation. In: LONNER, W.J.; BERRY, J. (Eds.). **Field Methods in Cross-cultural Research.** Newbury Park, CA: Sage, 1986, p. 291-324.

BERRY, J. Acculturation and psychological adaptation. In: VAN DE VIJVER, F.J.R.; BOUVY, A.M.; BOSKI, P. et al. (Eds) **Journeys into cross-cultural psychology.** Lisse: Swets & Zeitlinger, 1994, p.129-141.

BONTE P.; IZARD, M. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie.** Paris : PUF, 2007.

BRUNER, J. **Car la culture donne forme à l'esprit.** Paris: Georg Eshel, 1991.

CAMILLERI, C. **Antropología Cultural y Educación.** Lausana: UNESCO, 1985.

CARRAPATO, A.; ESTRELA, E.; TEODORO, A. Programa Marco Interuniversitário para uma Política de Equidade e Coesão Social na Educação Superior – RIAIPE 3. **Revista Lusófona de Educação.**, 2011, no.18, p.200-201. Disponible en: <<http://edalyc.uaemex.mx>>. Acceso: 29 Septiembre 2012.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). **Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.** Santiago de Chile: Naciones Unidas, 2007. Disponible en: <<http://www.eclac.org>> Acceso: 18 Septiembre 2012.

CONSEJO DE EUROPA. **Rapport de la Task Force de haut niveau sur la cohésion sociale au XXI^e siècle.** Vers une Europe active, juste et cohésive sur le plan social. Estrasburgo, 2007. Disponible en: <http://www.coe.int/t/dg3/default_fr.asp>. Acceso: 22 Septiembre 2012.

CROSS, T. L.; BAZRON, B. J.; DENNIS, K. W. et al. Toward a Culturally Competent System of Care. **National Institute of Mental Health, Child and Adolescent Service Program (CASSP), Technical Assistance Center, Georgetown University Child Development Center, vol.1, 1989.**

GOMEZ, G. Entre acculturation et ethnicité: les transferts identitaires ou la dialectique du «même» et de l' «autre» en Amérique Latine. In: **Sud à sud** : dynamiques sociales et spatiales Amérique Latine / Méditerranée. Aix en Provence: Publications de l'Université de Provence, 2008.

HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION (HCI). **Le bilan de la politique d'intégration 2002-2005** : rapport au Premier ministre par le Haut Conseil à l'Intégration. Paris : La documentation Française, 2006. 324 p.

PASTRÉ, P.; LENOIR, Y. (Dir.) **Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat**. Toulouse: Octarès, 2008.

PIONTKOWSKI, U.; FLORACK, A.; HOELKER, P. et al. Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. **International Journal of Intercultural Relations.**, 2000, vol.24, no.1, p.1-26.

SEVERO, F. **Noite nu norte**. Montevideo: Ediciones del Rincón, 2010.

SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (Dir.) **Recherches en didactique professionnelle**. Toulouse: Octarès, 2004.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1969.

URUGUAY. ANEP. **Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública**. Montevideo: ANEP, 2008a.

URUGUAY. ANEP – CEP. **Programa de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública**. Montevideo: Consejo Directivo Central, Consejo de Educación Primaria, 2008b.

WAGEMANN, L.; PERCIER, M. De la difficulté méthodologique à définir une compétence complexe: étude de l'acquisition d'une compétence de base dans l'entraînement initial à la conduite d'un processus continu. In: SAMURÇAY, R., PASTRÉ, P. (Dir.) **Recherches en didactique professionnelle**. Toulouse: Octarès, 2004, p. 49-65.

WINDMÜLLER, F. Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues. **Synergies Chine.**, 2010, n° 5, p.133-145.

YAGUELLO, M. **Catalogue des idées reçues sur la langue**. Paris: Editions du Seuil, 1988.

RECEBIDO EM 31 DE AGOSTO DE 2012.

APROVADO EM 10 DE NOVEMBRO DE 2012.