

## Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula

## Colourism, racism and identity. Didactic strategies to promote their discussion in the classroom

---

CARMEN ISABEL CÉSPEDES SUÁREZ

[carmencs6@hotmail.com](mailto:carmencs6@hotmail.com)

Universidad de las Indias Occidentales, Campus de Cave Hill, Barbados

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5400-6294>

Recibido: 22.12.2020. Aceptado: 25.07.2021.

Cómo citar: Céspedes Suárez, Carmen Isabel (2021). "Colorismo, racismo e identidad. Estrategias didácticas para fomentar su discusión en el aula", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 30: 127-155.

DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.127-155>

**Resumen:** Con este trabajo pretendemos indagar en las percepciones que albergan los estudiantes universitarios del Caribe anglófono en torno a temas complejos como el racismo, el colorismo o la rivalidad entre diferentes comunidades y minorías de este contexto. Por medio de recursos innovadores cercanos a su esfera personal y el español como vehículo de comunicación, examinamos sus impresiones desde un punto de vista cualitativo con objeto de concebir programas de intervención coherentes y un currículo inclusivo que dé mejor cuenta de su realidad. Para tal fin sugerimos una tipología de actividades interculturales, que tras ser aplicadas atestiguaron el cambio de perspectiva experimentado en los alumnos; el patente incremento de la competencia comunicativa intercultural, así como los beneficios éticos y morales derivados de afrontar este tipo de realidades en el aula.

**Palabras clave:** colorismo; racismo; español como lengua extranjera; educación superior; Caribe anglófono

**Abstract:** This paper aims to examine the perceptions that university students have of several sensitive topics in the English-speaking Caribbean such as racism, colourism or rivalry among different ethnic communities of this context. Through innovative resources and the Spanish language as the medium for communication, we examine their impressions from a qualitative point of view in order to conceive coherent intervention programmes and an inclusive curriculum that better reflects their reality. Bearing this goal in mind, we suggest a typology of intercultural activities that proved to be significantly effective. The overall results showed a change of perspective in students, an evident increase of the intercultural communicative competence as well as the ethical and moral benefits resulting from facing these realities in the classroom.

**Keywords:** colourism; racism; Spanish as a foreign language; higher education: English-speaking Caribbean.

## INTRODUCCIÓN

La proliferación de movimientos de reivindicación racial tales como las protestas *Black Lives Matter* en Estados Unidos, la demolición de monumentos de herencia colonial o los debates surgidos a raíz de flujos migratorios cada vez más frecuentes, ha vuelto a subrayar la necesidad de abordar este tipo de cuestiones en el aula en aras de acrecentar la conciencia y el respeto hacia aquellas comunidades tradicionalmente doblegadas o discriminadas. En el caso del Caribe anglófono, la vasta mayoría de las islas que lo conforman se vieron sometidas a distintos procesos de colonización en los que un amplio porcentaje de la población descende de esclavos (Palmié, 1995). Así, en la interacción continuada con el alumnado caribeño de raza negra atendimos a un conjunto de testimonios que consideramos debían ser analizados y puestos de relieve en las clases de español como lengua extranjera (ELE). Muchos de nuestros discentes confesaban que habían experimentado situaciones de xenofobia durante el transcurso de sus estancias en el extranjero, al igual que otros muchos reconocían albergar ciertos prejuicios hacia otras nacionalidades del Caribe, grupos étnicos minoritarios o la comunidad blanca de su región. Dicho esto, la libertad de cátedra que nos brinda la educación superior podría servirnos como el espacio perfecto para dar visibilidad a sus vivencias, al tiempo que promovemos actitudes de tolerancia y aceptación de la diferencia (Iglesias Casal, 1998; Kramsch, 2001; Trujillo Sáez, 2005).

Así pues, el objetivo principal del presente artículo reside en indagar en las percepciones de los alumnos a tenor del color de su piel y otros fenómenos controvertidos de manera que se puedan confeccionar programas interculturales de intervención didáctica a medida para este contexto y similares. Si profundizamos en mayor medida en este ámbito geográfico, observamos que algunas de estas islas no han logrado desprenderse aún de su pasado colonial (Altbach y Kelly, 1978; Brock, 1984; Beckles, 1989). Lazos políticos, turísticos y comerciales más favorables, junto a economías debilitadas por deudas y catástrofes naturales figuran entre algunas de las razones por las cuales todavía mantienen una relación de estrecha interdependencia con sus antiguas metrópolis (Beckford, 1972; O'Brien, 2001; Fraser y Uche, 2010). A pesar de ello, aseveramos un ávido deseo por redescubrir sus orígenes y reforzar su identidad (Beckles, 1989; Blake y Rickford, 1997). Tanto es así que es habitual que rememoren el legado que les dejaron en herencia los esclavos

de la caña de azúcar, algunos de ellos convertidos en héroes nacionales que lucharon en pos de la libertad y la soberanía de su comunidad (Beckles, 1989). En cualquier caso y pese a este sentimiento de reafirmación identitaria (Brathwaite, 1985; Burrowes, 2000; Beckles, 2015), persisten aún temas tabúes como el colorismo o el blanqueamiento de piel (*bleaching* en inglés) que, si bien son corrientes entre la población, no suelen ser reconocidos abiertamente. Y es que en ocasiones un tono de piel más oscuro impide a muchos el acceso a determinadas oportunidades (Ortiz, Hernández y Flores, 2011; Moreno, 2012). Véase por ejemplo el caso de México, en el que los negros o “prietos” padecen todavía severas modalidades de discriminación, incluso en el sistema educativo (Zarate Moedano, 2017: 58):

La educación mestizófila ha contribuido a que, aun cuando miles de sujetos africanos y sus descendientes estuvieron presentes en este territorio antes de que fuera un país independiente, comúnmente se les considere a los «negros» una minoría extranjera y haya «un profundo desconocimiento» sobre su presencia y participación en la historia y presente de México (Masferrer, 2011: 150) (Zarate Moedano, 2017: 58).

Por el contrario, en varias regiones del Caribe se escuchan piropos como *the blacker the berry, the sweeter the juice*<sup>1</sup> en alusión a aquellas mujeres de piel más oscura que tienden a ser más cariñosas y afectuosas. Pese al deseo de transmitir una connotación positiva reivindicadora de “lo negro”, este halago se inscribe todavía dentro de un discurso que compara a la mujer con un mero objeto sexual, por lo que la reivindicación racial se torna en este caso sexista. Por consiguiente, ante semejante disparidad de matices y sutilezas percibimos la urgencia de embarcar a los alumnos en unos procesos de reflexión que les permitan profundizar en las circunstancias sociológicas que han fundamentado o exacerbado dichas imágenes, a la vez que se intenta analizar la etimología y difusión de aquellas expresiones idiomáticas emanadas de ellas a través de una metodología intercultural consistente que contribuya a realzar su identidad y su cultura de origen.

---

<sup>1</sup> Podría traducirse literalmente como “cuanto más oscura la mora, más jugoso el zumo”. Este piropo alcanzó gran difusión y popularidad durante la década de los ochenta y noventa, si bien existen referencias culturales previas y posteriores en novelas y canciones.

## **1. ESTEREOTIPOS, RACISMO Y ETNOCENTRISMO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS FAVORABLES PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA**

El ser humano precisa simplificar la complejidad de la realidad que le rodea, razón por la que tiende a clasificar la información en función de si le es conocida o desconocida. Si su memoria no logra identificar o comparar la nueva información con categorías de conocimiento previas (Greene, 1986), percibirá la diferencia como una amenaza, por lo que necesita reducir al mínimo la visión que posee acerca de otros individuos o nacionalidades (Lakoff, 1985; Colectivo Amani, 1994; Iglesias Casal, 1998). De hecho, Cuevas, Pastor y Gómez (2010: 114) señalan que las manifestaciones racistas se suelen fundamentar en el estereotipo a nivel cognitivo; en el prejuicio a nivel afectivo, y por último en la segregación o discriminación a nivel conductual, lo cual da lugar a un proceso complejo de categorización al que se adhieren diversas emociones negativas (Stephan y Stephan, 2003). Similarmente, Keller (1964) sostiene que aspectos tan diversos como la cronémica (ej. los mexicanos son muy lentos) o la proxémica (ej. los árabes se acercan mucho al hablar) suelen representar la principal fuente para la formación de estereotipos a la que por supuesto se suman otros aspectos como la raza, el carácter o la ideología (Calloway-Thomas *et al.*, 1999).

Del mismo modo, el etnocentrismo se caracteriza por valorar a otras culturas desde la perspectiva de la cultura de origen, lo que suele provocar que afloren sentimientos de condescendencia y superioridad (Bennett, 1986; Lustig y Koester, 1996; Brislin, 1997; Barna, 1998). Este filtro entraña un manantial inagotable de tópicos y prejuicios, especialmente entre aquellos países con una larga trayectoria ultra patriótica o colonizadora (Keller, 1969; Estévez Coto, 2009). Si a esto le añadimos la cuestión racial y las justificaciones históricas y presuntamente biológicas que estos países enarbolaron para lanzarse a la explotación y dominación de ciertas minorías, detectamos un sinnúmero de referencias discriminatorias en todos los sectores de la sociedad. De acuerdo con Iglesias Casal (2003), si este tipo de prejuicios no son abordados adecuadamente en las clases de lenguas podrían anquilosarse en la mente del aprendiz, ocasionando que se vea inmerso en infinidad de choques y malentendidos culturales (Oberg, 1960; Oliveras, 2000). No cabe duda de que frases arraigadas en el registro coloquial como “los gitanos son unos chorizos”, “los jamaicanos son unos

drogatas” o “los marroquíes son unos machistas”, no invitan precisamente a que se establezca la interacción.

Por tanto, la dificultad principal reside en transformar esta concepción inicial, ya que en la mayor parte de los casos mantenerse anclado en determinados tópicos resulta más sencillo que confrontarlos debido al esfuerzo cognitivo que su eliminación conlleva (Adler, 1987; Mead, 1994; Morgan, 1998). Por lo general se ha recomendado la participación en programas de inmersión para paliar sus síntomas, pues la incursión en el día a día de sus hablantes favorece que los alumnos adquieran un conocimiento inter y transcultural más profundo en torno a la idiosincrasia, hábitos y comportamientos socioculturales de la sociedad de acogida (Corros Mazón, 2008; Deardorff, 2011).

No obstante, tras prestar atención a las vivencias compartidas por nuestros aprendices, apreciamos que este proceso podría verse interrumpido o quebrantado, sobre todo en aquellos casos en los que aquéllos fueron la diana de insultos racistas o víctimas de tropiezos culturales, lo cual podría mermar su percepción de la L2/LE y por ende, el deseo de aprehenderla (Solorzano, Ceja y Yosso, 2000; Martin y Smolcic, 2019).

A la luz de esta apreciación, si lo que pretendemos es que nuestros discentes mejoren sus destrezas lingüísticas y disfruten de estancias lo más auténticas y gratificantes posibles, nos hallamos en el deber moral de alertarles en torno a plausibles áreas de conflicto, más aun cuando se trate de países con un escaso nivel de inmigración o en los que predomine un determinado grupo racial con una limitada interacción entre distintas colectividades (Allport, 1954; Pettigrew, 1996). Solo así podremos concebir estrategias y propuestas didácticas que contribuyan a paliar sus fatídicas consecuencias.

Es por esta razón por la que apostamos por la revisión bibliográfica de programas interculturales encaminados a desarrollar la competencia intercultural desde el análisis y reflexión de situaciones experimentadas por los alumnos y el tratamiento explícito del aspecto racial en el aula (Hull, Scott y Smith, 1982; Bronstein y Quina, 1998; Von Esch, Motha y Kubota, 2020). A este respecto, la Educación Multicultural se presta tremendamente beneficiosa pues persigue demoler el prejuicio mediante la inoculación de comportamientos, actitudes y valores democráticos de apertura desde el plano cognoscitivo, afectivo y comportamental (Banks, 2004). No obstante, no basta con transmitir un discurso inspirador que el estudiante olvidará tras abandonar el aula. Ha de incentivarse el que adopte

un papel activo en las actividades, lo cual implicaría la “toma de conciencia de los prejuicios, trabajo cooperativo, búsqueda de información, elaboración de propuestas o vivencia en primera persona” para así aislar y tomar conciencia del rechazo (Cuevas, Pastor y Gómez, 2010:121).

Estos mismos autores sugieren que se confeccionen actividades encaminadas a fomentar el contacto intergrupales (Allport, 1954; Pettigrew, 1996); a reforzar los modelos de comportamiento positivos; aumentar el autoconocimiento; incrementar la percepción de similitudes entre grupos y crear identidades múltiples, así como reducir la percepción de amenaza. Ahora bien, de nada sirve toda esta complejidad teórica si no se diseñan programas de intervención que permitan concretizar dichas metas interculturales. En este sentido, autores como Seeyle (1984), Areizaga (2003) y Galindo Merino (2005) propugnan que el programa intercultural se articule en torno a lo siguiente:

1. Tareas centradas en la exploración de autoestereotipos y heteroestereotipos;
2. Tareas enfocadas en los malentendidos culturales;
3. Tareas basadas en el contraste y la comparación;
4. Tareas potenciadoras de la relativización y la matización.

Estas pueden materializarse a su vez en una serie de actividades prototípicas (Seeyle, 1984; Aneas, 2009), entre ellas lecturas y comentarios de texto alrededor de un rasgo cultural distintivo de la cultura meta (Roldán Romero *et al.*, 2007); análisis de recursos audiovisuales y escenas de películas (Grupo CRIT, 2009); ejercicios que internalicen asimiladores culturales; juegos de rol y dramatizaciones (Byram y Fleming, 1998; Lázár *et al.*, 2003); análisis de conceptos y connotaciones difíciles de traducir (Wessling, 1999); invitaciones y conversaciones de contraste con nativos (Vinagre, 2014); diálogos y debates culturales; revisión de afirmaciones culturales (Colectivo Amani, 1994; Grupo CRIT, 2009); trabajos de investigación y en mayor medida, propuestas que desmoten los nocivos estereotipos (Miquel, 2004; Lorenzo Zamorano, 2007).

## 2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En lo que concierne al Caribe anglófono, estos objetivos cobran aún más relevancia pues la Universidad de las Indias Occidentales<sup>2</sup> se enorgullece del número de nacionalidades que en ella convergen. Esta institución se compone a día de hoy de cinco campus oficiales: Mona (Jamaica), St. Augustine (Trinidad y Tobago), Cave Hill (Barbados), Open campus (a distancia) y Five Islands Campus (Antigua y Barbuda), por lo que es habitual la movilidad entre islas como Anguilla, Antigua y Barbuda, Belice, San Cristóbal y Nieves entre otras (FHE Handbook, UWI, 2018/2019).

Corroboramos que el grueso de nuestros discentes lo conforman afrodescendientes con un nivel intermedio (B1 según el MCER) matriculados en el curso de español en calidad de *Major* (mayor carga lectiva), *minor* o asignatura optativa. En cuanto a la interacción con la población hispanohablante, percibimos que esta se halla muy restringida, lo cual no contribuye a que el alumnado tome conciencia del panorama racial que envuelve a dichos países, a menos que el profesor haga referencia explícita a ella durante sus clases. Por otro lado, si el estudiante decide participar en los programas de internacionalización ofrecidos por la universidad existen al menos tres destinos hispanohablantes, Mérida (México), Santander (España) y distintas provincias de Colombia en los que la percepción de la raza negra dista radicalmente de una región a otra, por lo que resultaría prudente informar a los estudiantes sobre dichas peculiaridades con antelación.

Al atender a estas variables llegamos a la conclusión de que convenía preparar a los alumnos no solo para su pleno desenvolvimiento lingüístico, sino más importante aun, para posibles situaciones de racismo y desencuentro que podrían experimentar en los países hispanohablantes en los que preveían y anhelaban interactuar. De ahí que confeccionáramos un curso formativo constituido por actividades interculturales dirigidas a exponer al alumno a temáticas como el colorismo y el racismo dentro de una propuesta visualmente atractiva y pedagógica (véase Anexos 1, 2, 3, 4 y 5) (Céspedes, 2021).

---

<sup>2</sup> UWI por sus siglas en inglés (University of the West Indies). Desempeñamos la actividad como lectora de español MAEC-AECID por un periodo de tres años (2018-2021) en el campus adscrito a esta universidad (Campus de Cave Hill, Barbados).

Para ello recurrimos desde el punto de vista metodológico al empleo de varias herramientas asociadas estrechamente a la etnografía de la comunicación y a esta competencia en particular (Meinert, 1991; Byram y Risager, 1999; Byram y Fleming, 2001; Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Se optó por el uso de una ficha de elaboración propia consistente en un ejercicio de reflexión (Anexo 4), que imitaba el formato de un portafolio a modo de tarea semanal. Este último profundizaba en distintas temáticas relacionadas con la cultura con mayúscula de los veintiún países en los que se habla español de manera oficial, centrándose en fenómenos como inmigración, pérdida de costumbres e identidad, minorías étnicas o lenguas indígenas en extinción. Simultáneamente se empleó otro recurso con énfasis en los rasgos prototípicos de la cultura con minúscula de diversos países (hábitos, rituales, gestos, tradiciones, etc.) basándose en anécdotas en los que varios protagonistas hispanos describían por ejemplo el modo en que percibían al negro y a partir de ahí los alumnos debían contrastarlo con su percepción (Anexo 3).

Del mismo modo, tratamos de traer a la palestra ejercicios de léxico en torno a términos complejos como *bleaching*, *nigga*, *whitey*, *güero* o *negrata* (Anexo 2), así como noticias en las que se exponía una polémica racial (Anexo 1). Ambas herramientas se complementaron a su vez con un diario de testimonios en el que compilamos todos los comentarios arrojados por los alumnos en calidad de participante observador a lo largo de todo un curso académico, razón por la que el estudio se sitúa en el marco de una investigación descriptiva, cualitativa y longitudinal. Finalmente, solicitamos a los alumnos que completaran un cuestionario de sensibilidad intercultural (Céspedes, 2021) destinado a comprobar la efectividad del curso formativo y el incremento paulatino de la CCI (Anexo 6).

### **3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS TESTIMONIOS Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS DERIVADOS DE ELLOS**

Como docentes que trabajan codo con codo con alumnos provistos de distintos bagajes personales, étnicos y socioculturales, nos vemos en la responsabilidad ética de reexaminar nuestros planes de estudios y determinar si efectivamente dan cabida a los valores y principios transversales que contribuirían a allanar el camino hacia la tolerancia, comprensión y aceptación de la otredad. Tras constatar además que las actitudes racistas no surgen de manera natural o innata, sino que se adquieren en contacto con los miembros de la propia comunidad (Van Dijk

2003; Baronnet, 2013), debemos alentar a nuestros discentes a que indaguen en primer lugar en las configuraciones identitarias que albergan sobre su propia colectividad, para más tarde proceder al escrutinio de las configuraciones externas. Esto justifica que una vez implementadas las actividades (Anexos 1, 2, 3, 4 y 5), recopilásemos aquellos testimonios que nos resultaron más reveladores desde el punto de vista racial, para más tarde clasificarlos en torno a diferentes apartados, especialmente alrededor de situaciones experimentadas por los discentes en el exterior, cánones de belleza dominantes o percepciones hacia la población blanca de su región. A continuación, mostramos a modo de sugerencia la manera en que dichas actividades podrían implementarse junto a las explicaciones que podríamos proporcionar a los alumnos en un tono distendido y divulgativo.

### 3.1. ¿Negro o negrito?

*Si estuviera en España, preferiría que me llamaran “negro”. Si me dicen negrito, también me resulta ofensivo. Alumno barbadense, 19 años*

Efectivamente, el uso del término “negrito” modificado por el diminutivo “-ito” se halla arraigado en el discurso popular y trata a duras penas de no ofender al aludido o al interlocutor a través de un rasgo morfológico que denota afectividad. Independientemente de si la persona implicada es un amigo o un simple conocido, el hablante español de a pie tenderá a emplear el eufemismo con asiduidad, a lo que se añade el empleo de “moreno”, especialmente entre la población española de mayor edad.

Instituciones lingüísticas de divulgación como la Fundéu confirman que tanto “negro” como “persona de color” constituyen alternativas plenamente válidas. Sin embargo, hemos de matizar que el uso indistinto de “negro” y “persona de color” suele inclinarse más hacia el empleo del segundo, al menos en España, ya que los medios de comunicación suelen considerarlo como “más políticamente correcto”. Asimismo, editoriales de renombre ratifican también dichas vicisitudes idiomáticas. Mercè Pujol Vila (2010: 16) hacía un inciso en su propuesta didáctica sobre el chocolate para recordar que «la palabra “negro” [...] en España no resulta despectiva, salvo que se acompañe de una entonación determinada», y es que la mala praxis no solo se deriva de la entonación, sino de los vocablos de los que se acompañe. De ahí que el término “moro”, anteriormente inocuo e inofensivo para referirse a los habitantes del norte de África haya adquirido una connotación negativa a raíz de la adición del insulto “de mierda” tras el gentilicio.

Igual suponemos que debió ocurrir con la palabra *nigger* o *nigga* en la voz inglesa. Los patrones blancos de las plantaciones comenzaron a llamar *negroes* a la tripulación de esclavos arribados al puerto de Virginia en 1619 siguiendo el precedente del latín, el español y el portugués. Mientras que en la actualidad se discute abiertamente sobre su empleo y legitimidad, a día de hoy parece que el uso del vocablo *nigga* por parte de alguien de color enfatiza su pertenencia a la comunidad aludiendo a la confraternidad compartida. Por el contrario, si aquel que lo pronuncia es una persona catalogada como caucásica, aumentarán exponencialmente las probabilidades de conflicto.

En línea con esta ambivalencia sociolingüística, hemos de señalar que al otro lado del Atlántico, el término "negro" se emplea sin ningún atisbo de coerción, pues una de sus acepciones alude a una "persona muy querida", tal y como indica el *Diccionario de americanismos* (RAE, 2020). Además, encontramos otros términos ambivalentes como "niche", cuyo significado difiere en función del ámbito geográfico. Mientras que en Cuba, Venezuela y Honduras suele aludir a una persona vulgar o de estrato social bajo (RAE, 2020), en Colombia ostenta una connotación positiva dependiente de la intención y entonación del hablante.

Observadas estas diferencias resultaría ventajoso analizar dichas acepciones con los alumnos para que estos fueran conscientes de en qué lugares y bajo qué circunstancias resultan malsonantes o peyorativas.

### 3.2. El negro y el mono

*Mi novia canadiense solía llamarme mono (monkey) de forma afectuosa, pero con el tiempo le pedí que dejara de llamarme así porque en el Caribe suena muy mal si llamas mono a alguien. Alumno barbadense, 30 años*

En el discurso coloquial español a veces es corriente el uso del halago "¡qué mono!" para aludir a una persona u objeto de aspecto agradable y cuidado (RAE, 2020). Asimismo, en una serie canadiense apreciábamos cómo una madre llamaba *monkey* a su hijo pequeño, por lo que la asociación del animal no tiene por qué ser pernicioso. No obstante, de todos es bien sabido que la combinación de ambas imágenes se tachará de controvertida, o al menos eso es lo que sucedió tras la campaña de publicidad de una conocida marca de ropa.

Infinidad de estudios han centrado su foco de atención en las referencias antropológicas, religiosas o políticas que han contribuido a

reproducir esta analogía, entre las cuales cabe destacar el racismo científico post-Darwiniano, que proclamó la presencia de mayores similitudes biológicas entre los simios y los individuos de raza negra. A esta corriente de pensamiento se unieron a su vez postulados religiosos que mancomunaban al mono con el pecado y la lujuria y a los paganos con seres inferiores, lo cual provocó que con el paso del tiempo se afiliara servidumbre con inferioridad, y por extensión al mono con los esclavos negros, sobre todo en las referencias pictóricas de la época (Bellhouse, 2006).

Dado que examinar todas estas cuestiones no constituye el objetivo último del presente trabajo, nos abstendremos de revisar todo este contenido bibliográfico. Sin embargo, llama la atención el largo recorrido histórico de esta aproximación, ensalzada además por la difusión de mitos y leyendas que narraban encuentros sexuales entre seres humanos y animales en continente africano, mujeres blancas violadas por simios en la narrativa ficticia de la época (Torquemada, Shakespeare...), así como por hechos verídicos que a la larga incrementaron el malestar y el rechazo hacia la población de color. Aparentemente, violaciones acontecidas tanto en las colonias francesas como en la década de los cuarenta en Norteamérica contribuyeron a que se enalteciera la imagen del negro depravado, bruto, vago y primitivo (Bellhouse, 2006: 742-744), por lo que una interesante actividad podría consistir precisamente en traer anuncios y artículos periodísticos que ahonden en esta cuestión y demandar a los alumnos si esta analogía les resulta dañina y ofensiva o por el contrario, excesiva e injustificada.

### 3.3. Negro y criminalidad

*En una ocasión, me encontraba de visita en Toronto y entré en una tienda de lujo. La dependienta no dejaba de mirarme, sin importar a dónde fuera o qué hiciera. Pensé que era fruto de mi imaginación, pero más tarde mi primo que vive allí me confirmó que es una realidad. En Canadá, se suele decir que no existe tanto racismo como en Estados Unidos, pero lo cierto es que allí también se suelen proyectar este tipo de prejuicios. Alumno barbadense, 28 años*

A pesar del halo de delincuencia que se ha atribuido tradicionalmente a los afroamericanos, estos parecen haberse convertido en la única referencia de lo "negro" a nivel internacional. De hecho, Zarate Moedano (2017) manifestaba que sus alumnos mexicanos apenas habían disfrutado

de contactos con compañeros de raza negra, por lo que su imaginario de lo negro se hallaba "distorsionado" por la imagen que se proyecta del negro afroamericano en el cine y la televisión. Como resultado, este consumo audiovisual estereotipado propiciaba que relacionaran las conductas criminales con características intrínsecas de los sujetos negros (Zarate Moedano, 2017: 66).

En cambio, en España se percibe a los negros afroamericanos como cómicos o más "civilizados", visión influida quizás por populares series de televisión, mientras que la imagen del negro de Ghana, Kenia o Nigeria suele ser la del pobre inmigrante que llega sin papeles y malvive como *top manta*, es decir, como un "negro de segunda" nos atreveríamos a decir. Pese a ello y a diferencia del entramado perceptual mexicano, el negro africano es percibido en España o al menos en provincias sureñas con altas tasas de inmigración como un individuo pacífico o poco conflictivo, en comparación por ejemplo con la población rumana o magrebí, objeto de mayor recelo y desconfianza. Dicho esto, podemos presentar una actividad en la que se exhiban diferentes percepciones de los españoles hacia la población inmigrante africana y preguntar a los alumnos si esta condescendencia la extrapolarían de manera similar a inmigrantes económicos procedentes de Guayana (Anexo 5).

### 3.4. Negro e invisibilidad

*Cuando visité Cuba, me solían tratar de manera diferente por el color de mi piel. Recuerdo por ejemplo que una vez estaba en una tienda y era el único negro. El personal de la tienda atendía al resto de clientes que entraban y salían, pero a mí no me prestaba la más mínima atención. Me pasó lo mismo en varios establecimientos. Sin embargo, tan pronto como me oían hablar y notaban que era turista, me trataban de manera diferente y más amable. Alumno barbadense, 28 años*

Esta percepción no nos resulta ajena pues en más de una ocasión hemos sido testigos de frases como «no te han elegido porque eres negro o «déjalo, que es negro» entre algunos adolescentes, entendiéndolo en tono sarcástico que lo han excluido de una actividad porque es inferior o invisible para el resto.

Evidentemente desconocemos si nuestros alumnos visitarán nuestro país en algún momento de sus vidas, pero lo que sí es cierto es que tras la visita de un amigo barbadense a Málaga y Sevilla, le sorprendió sobre manera la falta de población negra en ambas ciudades. Lógicamente, le

aclaremos que en otras urbes más concurridas como Madrid o Barcelona le resultaría más sencillo avistar a población de color. No obstante, también le aclaramos que lo más probable es que observara a individuos tratando de vender en la calle tal y como ocurre en Gran Canaria o esperando a ser recogidos para trabajar en un invernadero almeriense en contraposición al turista negro británico, francés o norteamericano. Sea como fuere, podríamos inquirir al alumnado si consideran que el grado de exclusión es directamente proporcional al bagaje económico, tal y como ocurre en Barbados. En este país en concreto conviven dos grupos demográficos de población blanca. Por un lado, la clase alta, usualmente propietaria de hoteles y otros establecimientos de lujo, y por otro, un grupo descendiente de prisioneros irlandeses conocidos como *red legs* que suele habitar en las zonas rurales con escasos recursos, y no disfruta evidentemente de los privilegios de los primeros.

### 3.5. Negro y exotismo

*Pasé dos semanas en México y la gente me miraba fijamente por la calle. Hubo incluso dos personas que me pararon en distintas ocasiones para preguntarme de dónde era, claramente por el color de mi piel. A partir de ahí, empecé a sentirme incómodo al recibir tanta atención. Para mí, un chico caribeño de piel oscura que vive en una comunidad cosmopolita con un alto porcentaje de diversidad no tenía nada de raro. Sin embargo, para los mexicanos era algo totalmente extraño. Alumno barbadense, 23 años*

A este extracto se añade otro testimonio similar experimentado por una alumna en un país asiático:

*Cuando viajé a China, todo el mundo empezó a formar un círculo a mi alrededor para sacarme fotos porque les fascinaba mi piel y mis rastas”. Alumna barbadense, 19 años*

Una vez más se vislumbra cierta dicotomía entre la admiración y el rechazo que despiertan por igual los rasgos de la población negra. Por un lado, Zarate Moedano (2017) declaraba que sus estudiantes mexicanos percibían las características fenotípicas de los negros como feas, suponemos que por contradecir el canon de belleza impuesto por el mundo occidental (blanco, rubio, delgado...) y por atribuirles las características de vulgaridad e inferioridad que examinábamos previamente. En efecto, multitud de expertos han documentado ejemplos de esta impresión, entre

ellos Elizabeth Cunin (2009: 44-45). La autora citaba la costumbre de las madres de la península de Yucatán de relacionar un personaje negro real de la época con el coco antropófago que atemorizaba a los niños desobedientes en la tradición oral. En la misma línea, crónicas de 1920 relataban que durante la celebración del carnaval varios niños eligieron disfrazarse de chinos, franceses, japoneses, etc. De entre todas las razas y nacionalidades escogidas, los disfraces de negros eran los que más perturbación generaban (Cunin, 2009).

Sin ir más lejos, disfrazarse de una persona de color continúa ocasionando revuelo a día de hoy. La costumbre de pintarse la cara, muy común en Estados Unidos y Canadá bajo el fenómeno *blackface* (Winant, 1998; Willsher, 2019; Sommier, 2020), ha mermado la reputación de varios personajes públicos, a lo que se agrega la polémica que suele producirse tras la cabalgata de los Reyes Magos. En el pasado, representantes municipales o presidentes de la asociación de padres se disfrazaban del rey Baltasar, lo que obligaba a que se aplicaran pintura negra sobre la dermis. En los últimos años esta práctica ha recibido cuantiosas críticas pues la ciudadanía alegaba que se trataba de un acto discriminatorio y que podía paliarse con la simple invitación de un inmigrante senegalés o nigeriano a ser protagonista en dicha celebración.

En otros casos, sin embargo, los atributos identificadores de los negros se aprecian como positivos en aquellos casos en los que se les asocia con exuberancia, exotismo, constitución atlética y sensualidad. De ahí que se haya debatido abiertamente sobre la apropiación cultural, es decir, el uso de la estética negra por parte de individuos blancos mediante el uso de *rastas*, dientes de oro, implantes de glúteos, etc. En cualquier caso, el canon de belleza de la comunidad blanca continúa imponiéndose sobre el resto, incluso en países con prevalencia africana. Así lo manifestaba una de nuestras alumnas:

*En el Caribe existen muchos piropos para las mujeres “reds”, que son mujeres que descienden de negros y poseen los rasgos típicos de los negros, pero tienen la piel más clara. Los hombres las considera más sexys y deseables. Alumna santalucense, 24 años*

Merece la pena mencionar que nuestros discentes solían enorgullecerse de sus rasgos y más aun de sentirse admirados por la población blanca, pero al mismo tiempo reconocían albergar sentimientos encontrados respecto a la apropiación de sus atributos o accesorios más distintivos. Por otro lado, desde el punto de vista sexual, solían secundar

el estereotipo que versa sobre su mayor vigorosidad e incluso insinuaban que la persecución sufrida durante siglos podría hallar su germen en una envidia encubierta por parte del hombre blanco, un debate que claramente podría abrir la senda al tratamiento de temas de mayor calado antropológico y sociocultural en el aula.

### **3.6. Negro y poder adquisitivo**

En cierta ocasión expresamos nuestra frustración por no encontrar yogures en los supermercados, a lo que uno de nuestros alumnos respondió:

*Los yogures son comida de blancos, y como son muy caros no los encuentras porque la gente de aquí no puede permitírselos. Alumno barbadense, 28 años*

Este simple comentario dejó entrever cierto resentimiento, fundado y retroalimentado históricamente contra el blanco a razón de su potencial económico. A este sentimiento también se añade desgraciadamente el recuerdo en torno al patrón que privaba a sus esclavos de comidas sabrosas y decentes. Tanto es así que en Barbados y en Santa Lucía existen "comidas de esclavos". El *souse* barbadense se compone de aquellas partes del cerdo que el patrón y su familia no consumían, tales como las orejas o el hocico, mientras que en Santa Lucía el pescado de sal se importaba de Canadá como aporte alimentario barato para los esclavos.

Teniendo en cuenta toda esta reminiscencia histórica, no es de extrañar que aún se conciba al blanco como el único que podría permitirse ciertos "lujos" o "caprichos". Esto provoca que a la larga muchas empresas no tomen en consideración características o patrones de consumo de la población negra, sobre todo en la industria cosmetológica. Ante esta segregación algunas artistas han lanzado líneas de maquillaje específicas, para compensar precisamente este sesgo comercial, y constituyen una de las razones por las que celebraciones como el *Black History Month* cobra ahora una mayor significación.

## **CONCLUSIONES**

Si tenemos en cuenta a países como España en los que todavía se presencian episodios de xenofobia en el transporte público y en los centros de educación a día de hoy, no resulta lícito transmitir una imagen edulcorada de su panorama sociocultural a los alumnos. Pese a que con

frecuencia el profesor de ELE se halla supeditado a ciertas limitaciones por el temor a ofender o a recibir llamadas de atención, como profesionales expuestos a diversos contextos y circunstancias no podemos obviar la concurrencia de ciertas cuestiones sociológicas, antropológicas e ideológicas que podrían comprometer gravemente los encuentros de nuestros discentes. Si a esto le añadimos que la percepción de la raza negra difiere sustancialmente de un país hispanohablante a otro, no es de recibo que los mantengamos en la absoluta ignorancia. Fue precisamente esta premisa la que nos indujo a diseñar un curso formativo de mejora en el que incorporamos de forma deliberada actividades destinadas a revalorizar la identidad racial de nuestro alumnado, en su mayoría afrodescendiente y con escaso contacto con población hispana.

Así pues, tras exponer al alumnado a esta propuesta didáctica durante todo un curso académico, el cuestionario de sensibilidad intercultural (Anexo 6) arrojó que un 66,7% confesaba haber reforzado su identidad y sentirse más orgulloso de su país y su cultura, lo que aplicamos a la raza por extensión (enunciado 6) (Céspedes, 2021). Paralelamente, un 72,2% de ellos señaló que había llegado a comprender que los estereotipos constituyen un mecanismo para comprender a otras culturas diferentes a la suya cuando entra en juego una diferencia o amenaza, sintiéndose ahora con una mayor disposición a combatirlos y rechazarlos (enunciado 5). Por otro lado, un 44,4% se sentía ahora en posesión de un conjunto de habilidades que les permitían identificar hábitos y patrones culturales de los hispanos y comprender las razones detrás de dichas acciones (enunciado 3), lo que en última instancia les salvaguardaría de situaciones delicadas o comprometidas en dichos países.

A modo de conclusión, estos datos resultaron alentadores en tanto que corroboraron el alcance de los objetivos interculturales que se habían delimitado al inicio de la investigación. Esta propuesta didáctica evidenció los beneficios de abordar la temática racial desde el más sincero respeto, la patente curiosidad y el franco deseo por imbuirnos en su realidad, pues permitieron que nos pusiéramos en la piel del estudiantado y llegar a comprender toda una serie de impresiones y sentimientos que forman parte inherente de su ser y que influyen de manera indiscutible en el modo en que interaccionan con otros grupos y nacionalidades.

## **FINANCIACIÓN**

Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Allport, Gordon W. (1954), *The nature of prejudice*, Boston, Adison-Wesley Pub. Co.
- Altbach, Philip G. y Gail Paradise Kelly (1978) (eds.), *Education and Colonialism*, Nueva York, Longman.
- Aneas, Assumpta (2009), “Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales”, en Encarnación Soriano, *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, Madrid, La Muralla, pp. 151-175.
- Areizaga Orube, Elisabet (2003), “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 34, pp. 27-43.
- Banks, James A. (2004), “Multicultural education: Historical development, dimensions and practice”, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd Ed.), San Francisco, Jossey Bass, pp. 3-29.
- Barna, LaRay M. (1998), “Stumbling blocks in intercultural communication”, en Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*, Yarmouth, Intercultural Press, pp. 173-190.
- Baronnet, Bruno (2013), “Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano”, en Gabriel Ascencio Franco, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Ciudad de México, SCLC Chiapas y UNAM, pp. 63-79.
- Beckford, George L. (1972), *Persistent Poverty: underdevelopment in plantation economies of The Third World*, Oxford, Oxford University Press.
- Beckles, Hilary McD. (1989), *Natural Rebels: A Social History of Enslaved Black Women in Barbados*, New Brunswick, Rutgers University Press.

<p>Bellhouse, Mary (2006), “Candidate Shoots the Monkey Lovers: Representing Black Men in Eighteenth-Century French Visual Culture”, <i>Political Theory</i>, 6 (34), pp. 741-784.</p>
<p>Bennett, Milton J. (1986), “A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity”, <i>International Journal of Intercultural Relations</i>, 10, pp. 179-196.</p>
<p>Blake, Renee y Rickford, John R. (1997). “All O' We Is One? Race, Class, and Language in a Barbados Community”, en Cecelia Cutler, Zvezdana Vrzić y Philipp Angermeyer, <i>Language Contact in Africa and the African Diaspora in the Americas: In honor of John V. Singler</i>, Países Bajos, John Benjamin Publications Company, pp. 177-200.</p>
<p>Brathwaite, Edward K. (1985), <i>Contradictory Omens: Cultural Diversity and Integration in the Caribbean</i>, Kingston, Jamaica, Savacou Publications.</p>
<p>Brislin, Richard (1997), “Introducing active exercises in the college classroom for intercultural and cross-cultural courses”, en K. Cushner y R. Brislin (Eds.), <i>Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs</i>, California, Sage.</p>
<p>Bronstein, Phyllis A. y Kathryn Quina (Eds.) (1988), <i>Teaching a psychology of people: Resources for gender and sociocultural awareness</i>, Washington DC, American Psychological Association.</p>
<p>Brock, Colin (1984), “Education and the Multicultural Caribbean”, en Trevor Corner. (Ed.), <i>Education in Multicultural Societies</i>, London, Croom Helm, pp. 156-196.</p>
<p>Brookfield, Harold C. (1975), <i>Interdependent Development</i>, Londres, Methuen.</p>
<p>Byram, Michael y Michael Fleming (2001), <i>Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la</i></p>

- etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Byram, Michael y Karen Risager (1999), *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon, Filadelfia, Multilingual Matters.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella y Hugh Starkey (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching, A Practical Introduction for Teachers*, Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (fecha de consulta (19/10/2020)).
- Calloway-Thomas, Carolyn, Cooper, Pamela J. y Cecil Blake (1999), *Intercultural Communication: Roots and Routes*, Boston, Ally.
- Céspedes, Carmen (2020), “Percepciones y actitudes de los aprendices de E/LE hacia la competencia intercultural en el Caribe anglófono: una propuesta didáctica para su desarrollo”, *Tonos Digital*, 38, pp. 1-35. Disponible en: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2396/1116> (fecha de consulta: 10/08/2021).
- Céspedes, Carmen (2021), “Desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en la clase de ELE: diseño de un curso formativo de mejora”, Tesis doctoral inédita. Disponible en <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66690?locale-attribute=en> (fecha de consulta: 14/08/2021).
- Colectivo Amani (1994), *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular.
- Corros Mazón, Francisco Julián (2008), “La evaluación de la competencia intercultural”, en Susana Pastor Certeros y Santiago Roca Martín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua. Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alicante, ASELE, pp. 234-239. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0579.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0579.pdf) (fecha de consulta; 18/10/2020).

Cuevas, Ricardo, Pastor, Juan Carlos e Isabel María Gómez (2010), “El tratamiento del racismo a través de la educación física: una revisión de programas de intervención”, <i>Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete</i> , 25, pp. 111-124.
Cunin, Elisabeth (2009), “Negros y negritos en Yucatán en la primera mitad del siglo XX. Mestizaje, región, raza”, <i>Península</i> , 2 (4), pp. 33-54.
Deardorff, Karla (2011), “Assessing intercultural competence. New directions for institutional research”, <i>Wiley Periodicals, Inc</i> , 149, pp. 65-79.
Estévez Coto, Manuela (2009), “La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y español como segunda lengua”, <i>MarcoELE, Colección Expolingua</i> , 8, pp. 13-21.
Gago, Emma (2010), “El desarrollo de la competencia intercultural en la clase de ELE”, <i>AnMal Electrónica</i> , 29, pp. 221-239.
Greene, Judith (1986), <i>Language Understanding. A Cognitive Approach</i> , Londres, Milton Keynes, Open University Press.
Grupo CRIT (2009), <i>Culturas Cara a Cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural</i> , Madrid, Edinumen.
Hull, Gloria T., Scott, Patricia B. y Barbara Smith (eds.) (1982), <i>All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave: Black women's studies</i> . Old Westbury, Nueva York, Feminist Press.
Iglesias Casal, Isabel (1998), “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, en Kira Alonso, Francisco Moreno Fernández y María Gil Bürmann (Dirs.), <i>El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE</i> , Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 463-472.

Iglesias Casal, Isabel (2003), “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, *Carabela*, 54, pp. 5-28. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/54/54\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/54/54_005.pdf) (fecha de consulta: 18/10/2020).

Keller, Gerhard (1964), “Kulturkunde und internationale Erziehung im Dienste der Völkerverständigung”, *DNS*, 63, pp. 283-292.

Keller, Gerhard (1969), “Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturkundlichen Unterricht”, *DNS*, 6, 68.

Kramsch, Claire (2001), “El privilegio del hablante intercultural”, en Michael Byram y Michael Fleming, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 27-37.

Kubota, Ryüko y Angel M. Lin (2009), *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*, Nueva York, Routledge.

Lakoff, George (1985), *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago, University of Chicago Press.

Lázár, Idilkó, Huber-Kriegler, Martina y John Strange (2003), *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*, Estrasburgo, Consejo de Europa. Disponible en: [http://archive.ecml.at/documents/pub123ae2003\\_huberkriegler.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub123ae2003_huberkriegler.pdf) (fecha de consulta: 17/10/2020).

Lorenzo-Zamorano, Susana (2004), “Hacia la plasmación de la pedagogía intercultural en la enseñanza de E/LE: superando estereotipos”, *Aula intercultural* (revista electrónica). Disponible en: <https://aulaintercultural.org/2004/03/03/hacia-la-plasmacion-de-la-pedagogia-intercultural-en-la-ensenanza-de-ele-superando-estereotipos/> (fecha de consulta: 19/10/2020).

- Lustig, Myron W. y Jolene Koester (1996), *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*, Nueva York, HarperCollins College Publishers.
- Martin, Daniela y Elizabeth Smolcic (2019), *Redefining Teaching Competence through Immersive Programmes: Practices for Cultural Sustaining Classrooms*, Pensilvania, Palgrave Macmillan.
- Meyer, Meinert (1991), “Developing transcultural competence: Case studies in advanced language learners”, en Dieter Buttjes y Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual matters, pp.136-158.
- Miquel, Lourdes (2004), “La subcompetencia sociocultural”, en Isabel Sánchez Gargallo y Jesús Sánchez Lobato, *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 511-532.
- Moreno, Mónica (2012), “Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme: reconociendo el racismo y el mestizaje en México”, en Alicia Castellanos y Gisela Landázuri, *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*, México, Juan Pablos Editor, pp. 15-48.
- Morgan, Carol (1998), “Encuentros interculturales”, en Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge.
- Oberg, Kalervo (1960), “Culture Shock: Adjustment to a New Cultural Environment”, *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182.
- Oliveras Vilaseca, Àngels y Miquel Llobera (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio de los choques culturales y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.

- Ortiz-Hernández, Luis, Compean-Dardón, Sandra., Verde-Flota, Elizabeth y Marciela N. Flores-Martínez (2011), “Racism and Mental Health Among University Students in Mexico City”, *Salud Pública de México*, 53(2), 125-133.
- Palmié, Stephan (1995). *Slave cultures and the cultures of slavery/ edited by Stephan Palmie* (1st ed.), Knoxville, University of Tennessee Press.
- Pérez Sedeño, María (2007), “Sobre ritos: una boda”, en Magdalena Roldán Romero, *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos*, Marruecos, Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España, pp. 59-64.
- Pettigrew, Thomas F. (1996), *How to think like a social scientist*, Nueva York, HarperCollins College Publishers.
- Pujol Vila, Mercé (2010), *Propuesta de actividades de lectura profesor: El chocolate*, Madrid, SGEL, pp. 4-32. Disponible en: <https://docplayer.es/10899465-Propuesta-de-actividades-de-lectura-profesor-el-chocolate-merce-pujol-vila.html> (fecha de consulta: 17/10/2020).
- Roldán Romero, Magdalena (dir.) (2007), “Conceptos fundamentales sobre competencia cultural e interculturalidad en lengua extranjera”, en Magdalena Roldán Romero, *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos*. Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España, pp. 9-19.
- Seeyle, H Ned (1997), *Teaching culture strategies for intercultural communication*, Lincolnwood, Illinois, National Textbook Company.
- Solorzano, Daniel, Ceja, Miguel y Tara Yosso (2000), “Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate: The Experiences

- of African American College Students”, *The Journal of Negro Education*, 69 (1/2), pp. 60-73.
- Sommier, Mélodine (2020), “How ELSE are you supposed to dress up like a Black Guy?”: negotiating accusations of Blackface in online newspaper comments, *Ethnic and Racial Studies*, 43 (16), pp. 57-75.
- Stephan, Walter G. y Cookie White Stephan (2003), “Intergroup relations in multicultural education programs”, en James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd Ed.), San Francisco, Jossey Bass, pp. 782-798.
- Trujillo Sáez, Fernando (2005), “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318> (fecha de consulta: 18/10/2020).
- University of the West Indies (2018), *FHE Undergraduate handbook 2018/2019*, Barbados, Universidad de las Indias Occidentales, Campus de Cave Hill.
- Van Dijk, Teun A. (2003), *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Barcelona, Gedisa.
- Vinagre Laranjeira, Margarita (2014), “El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos”, *Revista de Educación a Distancia*, 41, pp. 1-22.
- Von Esch, Kerry S., Motha, Suhanthie y Ryüko Kubota (2020), “Race and language teaching”, *Language Teaching*, 53(4), pp. 391–421.
- Wessling, Gerard (1999), “Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula”, *Cuadernos Tiempo Libre. Colección Expolingua, MarcoELE*, pp. 267-281. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.wessling.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf) (fecha de consulta: 19/10/2020).

Winant, Howard (1998), “Racism Today: Continuity and Change in the Post-Civil Rights Era”, *Ethnic and Racial Studies*, 21 (4), pp. 755–766.

Zarate Moedano, Rodrigo (2017), “Somos Mexicanos, no Somos Negros: Educar para Visibilizar el Racismo “Anti-Negro”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 (1), pp. 57-72. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782017000100005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000100005) (fecha de consulta: 18/10/2020).

## ANEXOS

## ANEXO 1

## 9. YO SOY AQUEL NEGRITO

## 1. EXPOSICIÓN

En 1955 se emitió por primera vez en la radio la canción "Yo soy aquel negrito" de la marca Cola Cao. Este cacao en polvo se hizo inmensamente popular a través de su anuncio. Sin embargo, hoy en día sería muy controvertido. ¿Crees que este tipo de anuncio tiene tintes racistas?



Anuncio de 1988. Futbolistas Rivaldo, Roberto Carlos y Denilson



A. **Blanco o negro.** Comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones:

- ¿Crees que existe racismo o xenofobia en tu país? ¿Contra quién?
- ¿La gente trata a las personas de forma distinta por su color de piel?
- ¿Ser blanco o tener la piel más clara implica tener más privilegios u oportunidades?

Fuente: Céspedes, 2021, p. 604.

## ANEXO 2



## ¿CÓMO ACTUAR?

En algunos países hispanohablantes se utiliza la palabra "negrito" o "persona de color" para referirse a las personas de raza negra. "Negrito" es un eufemismo. Se usa el diminutivo "ito" para implicar afecto o reducir la carga negativa del término. Por el contrario, con el aumentativo "aca" en "negrata" o "sudaca" se crean insultos despectivos.



A. Analiza estas expresiones idiomáticas en español. ¿Qué crees que significan? Busca su significado en Internet.



B. Incluye al menos dos de estas expresiones en un breve diálogo. Después compáralo con el de tus compañeros y decidid entre todos cuál es el más original.

Fuente: Céspedes, 2021, p. 604

## ANEXO 3



## ANÉCDOTAS

*En Colombia hay un gran porcentaje de población negra y mestiza. A las personas de raza negra se les llama "niche" de forma afectuosa y no es despectivo decirle a alguien negro como sí ocurre en otros países de lengua hispana.*

**Erika, colombiana, 27 años.**

Fuente: Céspedes, 2021, p. 605

## ANEXO 4

### 3. REFLEXIÓN



A. Responde a las preguntas con sentido crítico:

1. ¿Muchos migrantes inmigran a tu país por razones laborales como emigrantes económicos? ¿Qué nacionalidades son las más comunes?

---



---



---



2. ¿Cómo y por dónde llegan?

---



---



---



3. En tu opinión, ¿crees que los inmigrantes se integran y son bienvenidos en tu comunidad o existen casos de racismo?

---



---



---



---

Fuente: Céspedes, 2021, p. 603

## ANEXO 5

### 4. ACTUACIÓN



A. Imagina que eres un inmigrante de esta nacionalidad y escuchas estos comentarios en un viaje a un país hispanohablante.

*Lee cada uno de ellos y di si en tu país se producen situaciones similares.*

#### E.

A un inmigrante senegalés en la carretera.

- Ten cuidado que vas a atropellar a esa bicicleta.
- ¡Qué quieres que haga! si es que es tan negro que no se le ve. Ya podría ponerse un chaleco reflectante.



Fuente: Céspedes, 2021, p. 608

ANEXO 6

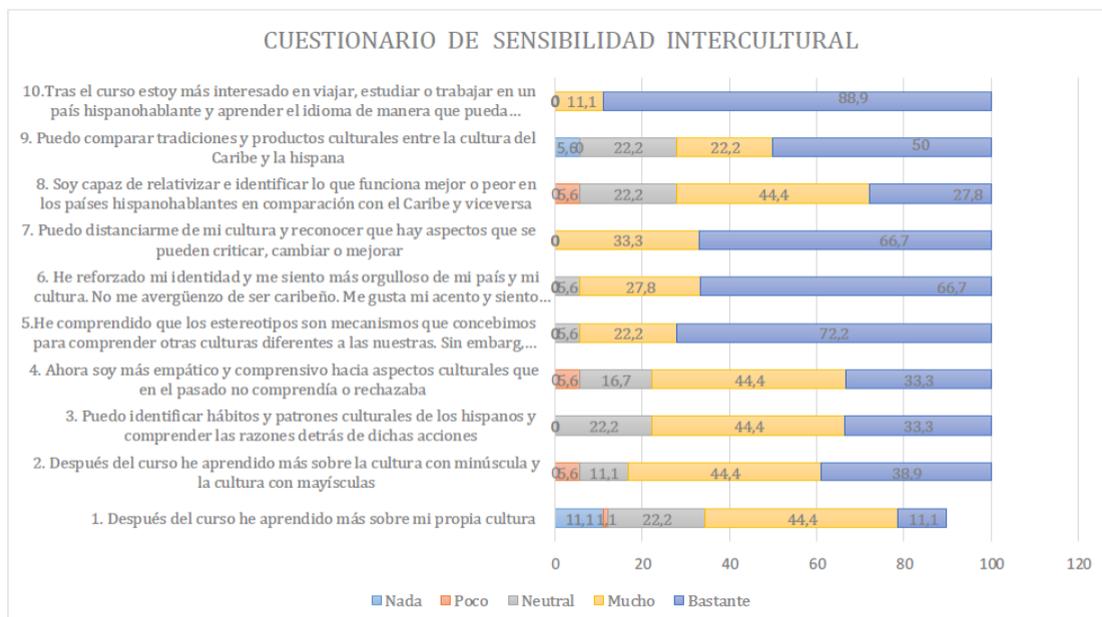


Gráfico 40. Cuestionario de sensibilidad intercultural

Fuente: Céspedes, 2021, p. 412