

Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de lenguas

J. DÍAZ-CORRALEJO CONDE
Facultad de Educación, UCM

«La lección de la historia es bien clara: la cultura se forja y se fortifica a través del contacto y del mestizaje con diferentes grupos humanos; desmedra y se asfixia en el ensimismamiento y en la cerrazón. Hace años llegué a una conclusión que no me canso en repetir: **una cultura es a fin de cuentas la suma total de las influencias exteriores que ha recibido.**»

J. GOYTISOLO (Goytisoló 1994: 2)

Las personas que aprenden lenguas extranjeras se enfrentan rápidamente a algo de gran interés y un tanto misterioso que tendrán que descubrir, interpretar e incorporar a su propia experiencia si quieren comprender y ser comprendidos: los implícitos culturales.

Estos conocimientos se pueden aprender si en la enseñanza/aprendizaje se desarrollan a un tiempo la lengua y la cultura: «la cultura actúa directamente sobre el comportamiento (...) [y hay que tener en cuenta que] los mecanismos son a menudo inconscientes»¹. Mecanismos que influyen e interactúan tanto en la lengua como en la cultura, por ejemplo «[en occidente] nos adaptamos al modelo *actor, acción, fin*, [que es] manifestación de la estructura gramatical de nuestro lenguaje»². Esta «adaptación» que organiza

¹ E. T. HALL (1984), *Le langage silencieux*, Seuil, Paris.

² E. T. HALL (1984), *La danse de la vie*, Seuil, Paris, p. 117.

las ideas de manera lineal, tratando una cosa tras otra aisladamente, responde, por otra parte, al modelo cartesiano, y encontramos múltiples ejemplos tanto en la enseñanza, como en la vida cotidiana. Aunque sabemos, desde hace mucho tiempo, que otros tipos de organización existen en las culturas asiáticas, africanas y americanas. Estas otras perspectivas del universo han ido modificando algunos aspectos de la nuestra, a veces de manera soterrada e inconsciente, otras de forma clara, gracias a las obras realizadas en todas las ciencias, en el arte, etc. y al contacto cada vez más estrecho.

La labor del profesor es, desde este punto de vista, importantísima pues, en palabras del profesor C. Giménez Romero, debe incorporar lo «socioafectivo en la interculturalidad, (...) la adopción de resolución de conflictos como hilo conductor de la metodología, (...) la evitación del culturalismo y (...) la integración de teoría y práctica»³, para poder ayudar mejor a sus alumnos en la adquisición y asimilación de los conceptos interculturales.

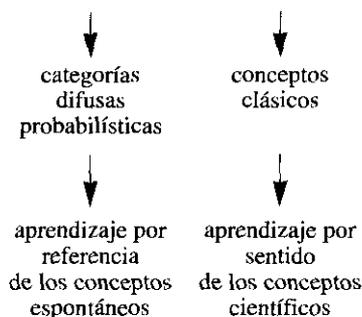
Para lograr esta adquisición, según Vigostky (1979), hay tres fases en la evolución del desarrollo humano y el acceso al conocimiento, es decir, el paso del concepto natural al concepto científico y de éste al personal. La primera se caracteriza por el **pensamiento sincrético**: categorización sin significado conceptual (ej.: los niños al principio utilizan las palabras como nombres propios) que organiza en **cúmulos**. La segunda se caracteriza por el pensamiento mediante **complejos**: asociación por rasgos comunes inmediatos. Y la tercera, por el pensamiento mediante **conceptos**. En ésta última, el paso del concepto **natural** al **científico** lo establecen los **pseudoconceptos**: asociación por rasgos sensoriales inmediatos, sin idea precisa de rasgos comunes, sin conocer el concepto. Gracias a ellos nos entendemos en las situaciones de comunicación orales o escritas, aunque los significados no sean los mismos. Forman lo que se llama categorías difusas.

Este proceso evolutivo se desarrolla mediante la **instrucción**, para Pozo (1989: 223) «sólo mediante la instrucción se tiene conciencia de los límites del «mapa» y de la complejidad del «territorio», lo que permite, aunque no asegura, una mayor complejidad y organización interna del «mapa». (...) [En todo caso], no hay que confundir instrucción con escolarización». La instrucción permite saber que los conceptos científicos:

- Forman parte de un sistema (estructura).
- Se adquieren por toma de conciencia mental (generalización).

³ En «Prólogo», en *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Colectivo Amani, (1994), Ed. Popular, Madrid, p. 7.

— Hay una relación especial con el objeto > internalización de la esencia del concepto > conceptualización



Para llegar al concepto personal, es decir, a la organización del propio sistema de conocimiento general y lingüístico-cultural, según Karmiloff-Smith (1994: 38 y ss.) y Vigostky, se aprenden en Lengua Materna (LM) o en Lengua Extranjera (LE) primero los conceptos científicos (exteriores) y luego los espontáneos (interiores), pero aquellos se construyen sobre los conceptos cotidianos de la LM, ya interiorizados. Los conceptos cotidianos conforman el conocimiento metalingüístico y el dominio de la competencia-performancia de comunicación en LM, ayudan a construir los conceptos científicos que, a su vez, nos permitirán alcanzar la posibilidad de desarrollar los conceptos espontáneos. Estos harían que pudiéramos desenvolvemos en un contexto lingüístico y cultural extranjero con naturalidad. Los emigrantes deberían ver facilitado su aprendizaje al proporcionarles, en primer lugar, los conceptos de la LE que ya poseen en LM, previo un análisis de prerequisites.

Así, las concepciones espontáneas, que en LM permiten predecir la conducta del entorno organizadas en teorías personales-implícitas, con la «re-descripción» de los mismas se traducirían en comportamientos espontáneos en LE, que ayudarían a la reflexión interior de los conceptos científicos. La utilidad práctica de los conceptos espontáneos hace que éstos sean muy apreciados y, por tanto, opongan resistencia al **cambio conceptual**, es decir, a la asimilación de las conductas y comportamientos espontáneos e implícitos en LE y se genera un conflicto.

Para que los estudiantes tengan menos dificultades y acepten este cambio conceptual:

- Hay que ayudarles a saber resolver y superar los problemas. Para ello:
- Se debe colocar a éstos frente a situaciones en las que sus conceptos naturales les hagan emplear teorías e hipótesis erróneas, sus nuevas propuestas cara al conflicto conceptual, facilitarían que llegasen a...
- La toma de conciencia de la riqueza implícita en la multiplicidad de culturas, incluida la propia.

Esto es posible si, desde la perspectiva de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje (SE/A), las Unidades Didácticas tienen en cuenta las fases del aprendizaje, que hemos citado más arriba, en el desarrollo de actividades y si se tienen en cuenta para la secuenciación de conocimientos las siguientes propuestas de Galisson.

Según Galisson ⁴, la «carga cultural compartida» (CCC) «s'acquiert partout, au contact avec les autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation. (...) Elle s'inscrit jour après jour, de gré ou de force, dans [votre] façon de [vous] comporter, de voir et de sentir le monde. (...) [On suggère] de la donner à comprendre plutôt qu'à apprendre» (1991: p. 117).

En la SE/A de una LE, en un contexto fuera del país donde ésta se habla, parece obvio que ese diario «contact avec l'autre [étranger]» se realiza sólo en clase y por tanto es relativo, sin embargo podría facilitarse mediante la utilización de las nuevas tecnologías, del video, del cine, de la informática y del disco compacto, que ofrecen mejores posibilidades de captar los elementos observables, y de inferir los implícitos, de las relaciones humanas. Un buen tratamiento de otros documentos, sonoros, escritos, icónicos, etc., sin embargo, puede también aportar suficiente información. En ambos casos, se trataría sobre todo de potenciar la exposición, la impregnación, la imitación y la interacción en LE, para permitir la consolidación de los conocimientos mediante la observación, el análisis, la reflexión y el debate sobre los comportamientos verbales y no verbales que Galisson llama «opérations»:

«Les Opérations Comportementales et Verbales (OCV) pavent (sic) le **domaine d'expérience** ⁵, [ce sont un] ensemble de connaissances (cf. les cadres de référence) qui ne sont jamais toutes actualisées à la fois. [Mais] l'éventail (...) est généralement plus ouvert qu'il y paraît dans les discours tenus (qui ne révèlent évidemment pas tout ce qui se passe (...) dans la tête des individus en situation d'échange).» (p. 162).

Para mejorar la comprensión del mundo extranjero, para que cada alumno, poco a poco, enriquezca su saber cultural, referencial, es decir: «Faire émerger un **cadre de référence** ⁶ revient à expliciter de l'implicite, à mettre en forme une représentation (...) qui reste à construire.» (p. 163). «Pour cela, il convient de structurer un fragment d'univers en mettant au jour les relations logiques qu'entretiennent entre eux les mots qui l'informent et le couvrent».

⁴ GALISSON, R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, CLE int., Paris.

⁵ Le domaine d'expérience: «l'endroit du décor: tout ce qui se voit, s'observe, [il est] le lieu des opérations.»

⁶ Le cadre de référence: «l'envers, ce qui se passe derrière, les connaissances diverses que les individus possèdent de l'univers qui les entoure, [il est] le lieu des images, des représentations, des savoirs.»

Estas relaciones léxicas conforman campos/redes/nodos semánticos organizados (mapas conceptuales). «Ce genre d'investigation maintes fois réitéré aboutit à la mise au jour progressive de la trame culturelle posée sur le monde par chaque langue, sous la forme d'ensembles organisés de mots (...). C'est donc une image, une représentation du monde mise en scène par les mots. (...) Le cadre de référence remplit donc les importantes fonctions:

- De «culturation»: in-former le monde.
- D'information-socialisation: in-former sur le monde».

«(...) Le monde ne préexiste pas tel quel au langage (lexique); c'est le langage (lexique) qui le reconstruit (cf. Saussure, Wittgenstein, Sapir-Worf et d'autres)». (p. 164).

Es decir que utilizamos los campos de la competencia-realización comunicativa, en sus comportamientos observables, que son, a la vez, el espejo que hay que observar para comprender y aprender, y el escenario donde ensayamos lo aprendido para profundizar, mediante el perfeccionamiento de los errores, en el conocimiento del marco de referencia que permite inferir el conjunto de conocimientos no observables, para construir la competencia-realización intercultural.

No hay que olvidar, por lo tanto, que, en la construcción de cualquier conocimiento, a la herencia filogenética (evolutiva, potencialidad natural), se une el desarrollo ontogenético (social) que estará en función de las características del medio social en que se vive, por ejemplo, la biografía del alumno, el apoyo de su familia, la calidad de la enseñanza del centro, las posibilidades de empleo en su barrio, su pueblo, su ciudad, etc.⁷

Por otra parte, hay que sumar a la evolución del conocimiento, que hemos visto anteriormente, una serie de procedimientos y de técnicas que se utilizan para llevar a buen fin el aprendizaje: los perceptivos, los de clasificación, de deducción y de inferencia, de razonamiento, de conceptualización, de descubrimiento y de resolución de problemas e imaginación-creación⁸ en los que entraremos en otro momento, faltos aquí de espacio y de tiempo.

De acuerdo con lo expuesto, una propuesta para una formación intercultural dentro del currículo general, es decir el itinerario de los profesores en ejercicio y de la formación inicial (siempre teniendo en cuenta las características propias a cada colectivo) podría ser la siguiente:

A) Conocimiento de representaciones y de símbolos a través de documentos «auténticos» y materiales varios:

- Capacidad de observación, reflexión y análisis cultural, pragmático y

⁷ VIGOSTKY: citando a K. MARX, *Introducción a la crítica de la economía política*.

⁸ Para otro punto de vista y más amplia información sobre procedimientos véase: A. MARTÍNEZ y M. VALCÁRCEL (1991), «Propuesta A», en *Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras*, Primaria y Secundaria Obligatoria, MEC - Escuela Española, Madrid.

sociolingüístico de las imágenes de los mass media y contraste con el entorno cultural cotidiano.

- Capacidad de observación, reflexión y análisis del discurso de los mass media y contraste con el entorno cultural cotidiano.
- Capacidad de análisis diferencial: perspectivas diacrónicas y sincrónicas de la sociedad en estudio en relación con la propia.
- Capacidad de reflexión sobre la dimensión cognitiva y psicosocial de las representaciones.

B) Aprendizaje de la elaboración materiales para el análisis intercultural de casos y situaciones sociales de comunicación y de percepción del mundo:

- Juegos de rol.
- Simulaciones.
- Juegos sociales de percepción sensorial.
- Juegos de comunicación: diálogos (debates, charlas, conversaciones), dramáticos (escenas imaginarias, estudio de casos).
-

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje intercultural para integrar en el currículo de los escolares, la formación podría ser:

A) Desarrollo de las representaciones a través de la observación, de la reflexión y del análisis de documentos «auténticos» y materiales varios:

- Saber el «¿qué?» y el «¿cómo?» de diferentes situaciones culturales, para llegar al «¿por qué?».
- Adquirir el conocimiento de los valores interculturales.

- B) Elaboración de estrategias de formación de hipótesis.
- C) Elaboración de estrategias metacognitivas.
- D) Elaboración de estrategias metalingüísticas.

Tanto el profesor como el alumno deben tener como objetivo intelectual el definir claramente los postulados o premisas de su propia visión del mundo. Dicha visión debe tener en cuenta, en primer lugar, el respeto a los derechos humanos, luego a los valores democráticos y, por fin, no olvidar los valores socioeconómicos. De esta manera, pensamos que se puede desarrollar razonablemente una cosmovisión que hará probablemente de educadores y de educandos personas justas y tolerantes en cualquier entorno social.

Para ello, parece imprescindible, en estos días que la reacción ultranacionalista exalta valores opuestos al racionalismo y al utilitarismo para caer en el etnocentrismo y en el fundamentalismo más feroces, refrescar la memoria de educadores y de educandos con una sucinta Historia de las Culturas y de su influencia en el ideario del siglo XX.

Así aumentaríamos las posibilidades de seguir avanzando en el camino de progreso que desdeña explicaciones mágicas para fenómenos materiales, que desconfía de aquellos que no son capaces de separar lo subjetivo de lo objetivo cuando interpretan los hechos y que rechaza aquellos comportamientos y acciones que significan menoscabo del cuerpo y de su integridad (Kroeber).

¿Cómo es en este itinerario la interrelación lengua-cultura y su influencia en el desarrollo de comportamientos o conductas? Como es bien sabido «la lengua [extranjera] propone, de la realidad percibida o pensada, una visión particular y que corresponde al factor profundo de la civilización que vehicula, [por lo tanto su] adquisición necesita una reestructuración de los sistemas perceptivos (...) y conceptuales (...) en relación con la lengua materna.» (Bouton 1974: 411).

La progresión de esta reestructuración se produce a través de la aceptación inductiva, de la adaptación individual como aceptación del otro. Hay que tener en cuenta pues el aspecto socio-afectivo: familiar, usual, del entorno e instintivo. Según Baudrillard (1976), es a través de lo simbólico, lo iniciático como podemos encontrar los medios de sobrepasar, de comprender la separación alienante y alienada entre la lengua extranjera y la lengua materna, que tiene como principio de realidad el saber núcleo de su relación, en la que el profesor (espejo de la otra cultura) deviene lo imaginario del alumno y viceversa. Por tanto, como hemos visto antes en Vigostki, las funciones psíquicas son de naturaleza cultural. Los instrumentos, u objetos culturales impregnados por los factores socio-culturales, son utilizados para la construcción de procesos psicológicos y están mediatizados por la sociedad. Es mediante un proceso sociocultural-sociohistórico como el niño recibe las herramientas que van a permitirle construir su desarrollo.

Para Alvarez (1990: 41-47), «un proyecto de enseñanza de la LE debe partir del conocimiento previo de las condiciones del contexto» (marco físico, medio, programas de actividades, etc.). Para que la enseñanza sea efectiva, debe responder a las exigencias de las etapas del desarrollo cultural y social del niño (lo que implica un camino de la acción a la representación, de la comunicación al metaconocimiento y no a la inversa), y a las exigencias de utilización de la LE que se enseña (lo que implica ir de la funcionalidad a la formalización).

De acuerdo con esto, es en la interacción social donde se activarían y enriquecerían los aspectos socio-afectivo y simbólico-imaginario, que permitirían conseguir al alumno un comportamiento adaptado a las necesidades de las situaciones comunicativas en otras culturas y en la propia. De acuerdo con la pirámide de necesidades de Maslow⁹ y las necesidades de comuni-

⁹ Citado en *Guide de l'expression orale*, 1991, M. Gabay dir., Larousse, Paris, p. 156.

cación habría cuatro niveles fundamentales y complementarios que habría que desarrollar en clase mediante tareas y actividades.

Serie de necesidades que irían de las fisiológicas y de seguridad, a las personales, pasando por las de reconocimiento e integración en un grupo social y de consideración social de un cierto estatus:

- Necesidades fisiológicas y de supervivencia (turismo; viaje de estudios; emigrantes...):
 - Lo cotidiano global: alimentación, sanidad, comunicación (correo, teléfono, telégrafo), transporte, trabajo, alojamiento, actualidad política, deportiva y musical.
 - Lo cotidiano específico: relaciones interpersonales de supervivencia, convenciones sociales, ocio, arte, música, lenguaje «arquetípico»: frases hechas, proverbios, insultos, etc.
 - Conocimiento de la ciudad, región y/o país: acontecimientos y hechos geopolíticos, gastronomía, arte, instituciones, etc.
- Desarrollo del aprendizaje de estrategias y de metalenguajes de clase (primaria, secundaria, universidad; de juego; de trabajo), desarrollo de lo que se está definiendo como «campo institucional».
- Desarrollo de las estrategias de percepción del sentido en el aprendizaje de una lengua-cultura: establecimiento de la relación entre el marco de experiencia o conjunto de referentes del campo de la experiencia personal y general (noción y objetos del mundo), y el marco de referencia o marco de conocimientos del mundo (los símbolos que generan las imágenes mentales) (Galisson 1991: 160). Bagaje de conocimientos para hacer frente al problema de los «implícitos culturales».
- Conocimiento avanzado, sectores sociales generales: político (democracia); económico (economía de mercado); estado de ánimo (euforia/desencanto, etc.); modo de vida (individualismo), etc.

Elementos para el debate

Finalmente, como la relación entre lengua y cultura es tan estrecha, otro de los problemas a resolver es conocer los elementos necesarios en cada cultura para hacer frente a las dificultades creadas por los sucesivos filtros u obstáculos, que la cultura materna opone (¿se podría hablar de un filtro intercultural?), en el desarrollo de la Interlengua¹⁰ hacia el objetivo de la compe-

¹⁰ Sistema de lengua intermedio entre LM y LE en evolución durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE.

tence-performance de comunicación. Faltan por ahora los análisis de diversas etapas de interlengua que nos los proporcionen. Es una de las muchas facetas que quedan por descubrir y desarrollar.

En todo caso, a partir de la reflexión comenzada, proponemos una serie de ideas para el debate:

1. Parece claro que el conocimiento de nuevas lenguas y culturas ayuda a superar:
 - a) desencanto;
 - b) individualismo, egocentrismo y etnocentrismo;
 - c) valores totalitarios en la sociedad.
2. Sería por tanto interesante la puesta en práctica de una pedagogía intercultural que suponga la creación de esquemas de observación, reflexión y análisis de la complejidad y la diferencia para potenciar la adaptación y la tolerancia en el desarrollo de la propia personalidad.
3. Una pedagogía intercultural que suponga asimismo el conocimiento de los obstáculos, filtros, en la adquisición de una «competence-performance» de comunicación, para poder superarlos y alcanzar los distintos dominios y niveles, siguiendo los itinerarios propuestos mediante actividades, ejercicios, tareas y proyectos.

Para ello, podrían ser importantes una serie de acciones:

1. Introducción de las LE lo más temprano posible.
2. Obligatoriedad, para todo profesor, de realizar al menos una estancia de trabajo en los países concernidos por sus estudios.
3. Infomación y formación multidisciplinaria y multicultural desde la escuela a la universidad, desde el hogar al lugar de trabajo. Cooperación de las Administraciones e Instituciones públicas y privadas concernidas, OO.NN.GG., Sindicatos, Asociaciones, etc.
4. Instauración de relaciones estrechas entre escuelas/institutos/centros de diversas culturas para la realización de proyectos comunes.
5. Potenciar y ampliar progresivamente el número y la calidad de los programas internacionales de intercambio, de visitas de estudio, de cursos, etc.
6. Visitas de observación e investigación a grandes empresas multinacionales ubicadas un diversos países a fin de recabar información de las adaptaciones específicas, para dar respuestas reales a los grandes temas interculturales mediante la búsqueda y análisis de hechos y de objetos interculturales reales.
7. Desarrollo de la investigación-acción multidisciplinar e intercultural.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986): *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP, Paris.
- ÁLVAREZ, A. (1976): «Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma socio-cultural», en *Infancia y Aprendizaje*, núms. 51-52, 1990, pp. 41-47, Madrid.
- BAUDRILLARD, J. (1976): *L'échange symbolique et la mort*, Gallimard, Paris.
- BAUMGRATZ-GANGL, G. (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris.
- BESSE, H. y GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique*, Paris, CLE int.
- BESSE, H. y PORQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, coll. LAL, Paris.
- BESSE, H. (1984): «Eduquer la perception interculturelle», *L.F.D.L.M.*, Hachette/Larousse, Paris.
- BOUTON, Ch. P. (1974): *L'acquisition d'une langue étrangère*, Klincksieck, Paris.
- CANALE, M. (1981): «From communicative competence to communicative language pedagogy» en *Language and communication*, J. Richards and R. Schmidt, ed., Longman, London.
- CHARLIRELLE (1975): *Behind the words*, Paris, OCDL-Hatier, in Moirand 82.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1969): *La incomunicación*, Ediciones 62, Barcelona.
- DULAY, H. and BURT, M. (1977): «Remarks on creativity in language acquisition», in BURT, M.; DULAY, H., and FINNOCHIARO, M. (eds.), New York: *Regents*, pp. 95-126.
- FAERCH, C. and KASPER, G. (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, Essex.
- FANTINI, A. et al. (1984): *Beyond the language classroom*, The Experiment Press, Brattleboro.
- FANTINI, A.: *Orientation Handbook*, vol. VI, AFS Int. Programs.
- FREINET, C. (1968): *La méthode naturelle 1, l'apprentissage de la langue*. Marabout, Verviers, Belgique, rééd. 1975.
- GALISSON, R. (1991): *De la langue à la culture par les mots*, CLE int., Paris.
- GOYTISOLO, J. (1994): «El bosque de las letras», en *El País*, sección «Babelia, revista de la cultura», sábado 8 de enero de 1994, p. 2, El País, Madrid.
- GUBERINA, P. y GOSPODNETIC, Y.: «Audition et articulation à la lumière de la méthode verbo-tonale», *International Association of Logopedics and Phoniatrics of the XIIIth International Speech and Voice Therapy Conference*, Padua, 1962, Institut de Phonétique de Zagreb, 1965.
- HARALD, W. (1993): «Trois cordes à nos arcs», in *Le Monde des Débats*, julio-agosto 1993, p. 21, LE MONDE, Paris.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad*, Alianza, col. Psicología minor, Madrid.

- KRAMSCH, Claire (1991): «Le mythe du melting pot américain», in *Vers le plurilinguisme?*, coll. Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Hachette, Paris.
- KRASHEN, S D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- KROEBER, A.: *Anthropology*.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.
- RENARD, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier-Bruxelles, Bruxelles.
- RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- TROUBETZKOY, N. S. (1964): *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris.
- VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level*, Council of Europe, Strasbourg.
- VYGOTSKY, L. S. (1973): *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires.
- (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.