

**Solo
vemos
lo que
miramos**

Sabine Pflieger



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Solo vemos lo que miramos

Universidad Nacional Autónoma de México

Enrique Graue Wiechers

Rector

Coordinación de Humanidades

Domingo Alberto Vital Díaz

Coordinador

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Alina María Signoret Dorcasberro

Directora

Bertha López Escudero

Secretaria General

Alma Luz Rodríguez Lázaro

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial

Alina María Signoret Dorcasberro

Presidenta

Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, María del Carmen Contijoch Escontria, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez Rivera, Vania Galindo Juárez, Arturo Mendoza Ramos, Ramón Zacarías Ponce de León, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Daniel Rodríguez Vergara, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

Solo vemos lo que miramos

Aspectos de la relación entre cultura, identidad y lenguaje, y algunas implicaciones para la enseñanza de un diálogo intercultural en la clase de lengua extranjera en la educación superior

Sabine Pflieger



Universidad Nacional Autónoma de México

2016

Primera edición, diciembre de 2016

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN 978-607-02-8886-9

Diseño de portada

Héctor Sandoval Sandoval

Cuidado editorial

Alejandro Barrera

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Para Felipe

*Es por el diálogo, el más inclusivo posible,
como va gestándose la historia
de la humanidad como humanidad.*

LEONARDO BOFF

Prólogo

El presente libro está pensado para quienes buscan una propuesta fresca acerca de la relación que existe entre el lenguaje, la cognición social, la identidad y la cultura, así como los efectos de esta relación para la enseñanza de la interculturalidad en el área de lenguas extranjeras en la educación superior.

El recorrido de este libro, que va desde cuestiones más ontológicas hacia nuevas perspectivas epistemológicas, ofrece una base amplia que contribuye a la reflexión acerca de las nociones de *cultura*, *identidad interculturada* y la incorporación de la interculturalidad en la *curricula* de la enseñanza de lenguas en la educación superior.

En el estudio de caso del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que contó con la colaboración de Rubén Garciadiego Ramos, se describe la situación prototípica de la enseñanza de la interculturalidad, tal como se presenta en muchos otros centros de enseñanza de lenguas en educación superior. Se pretende dar cuenta de un estudio casuístico de la realidad y ofrecer algunas alternativas para impulsar una oferta educativa intercultural más amplia dentro de una planificación lingüística institucional.

Este libro también está pensado para todos los que buscan perspectivas epistemológicas para una concepción fresca de lo que hoy supone interculturalidad. En la actualidad nacional e internacional, pocas *curricula*, planes de estudio o planificaciones educa-

tivas alrededor de la enseñanza de una lengua prescinden de la noción de interculturalidad. Es esta una noción muy ideologizada utilizada frecuentemente para asegurar que los contenidos educativos estén a la vanguardia de lo que se considera una educación en lenguas en educación superior completa. Sin embargo, no siempre queda claro cuál es el lugar de la interculturalidad en el salón de clases, o peor aún, qué se debe entender por ella y cómo aterrizar una noción tan amplia y vaga en una situación de enseñanza concreta.

Así, este libro ofrece algunas salidas a los dilemas ontológico y epistemológico de la interculturalidad, con la propuesta de introducir en la enseñanza de lenguas la noción de *dialogo intercultural* que puede incorporarse a las *curricula* existentes. De este modo, nos dirigimos primordialmente a los responsables de la planificación lingüística y educativa brindando un marco de orientación que puede ser fundamento para, el diseño de cursos, planes de estudio y capacitaciones específicas.

Finalmente, el presente volumen también se dirige al profesor de lengua pues le ofrece un acercamiento de fondo para guiar sus decisiones de enseñanza intercultural en el salón de clases.

La autora
Ciudad Universitaria, 2016

Contenido

Introducción	15
CAPÍTULO I	
La relación de lenguaje, cultura y cognición social	21
CAPÍTULO II	
Desde la cultura hacia la identidad enculturada y la intercultural	49
CAPÍTULO III	
La interculturalidad y la enseñanza de lenguas en la educación superior	69
CAPÍTULO IV	
El diálogo intercultural	87
CAPITULO V	
El caso del diálogo intercultural en el currículo del departamento de alemán del centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la universidad nacional autónoma de México (CELE/UNAM)	125
Bibliografía	155

Introducción

¿Qué vemos cuando miramos? ¿Qué vemos cuando nos miramos a nosotros mismos o cuando miramos a los demás?

El acto de ver pertenece a la percepción y nos permite captar los estímulos que nos provee nuestro entorno. Pero cuando *miramos* el acto de ver se convierte en algo consciente porque implica entender y comprender los estímulos recibidos. Podríamos decir que la mirada es un ver consciente que se guía por modelos mentales previamente adquiridos y socializados que forjan en nosotros conceptos, ideas, valores, usos y costumbres. *Miramos*, y de esta manera interpretamos nuestro entorno y nos relacionamos e interactuamos con los demás. *Mirar* es construir un mundo simbólico con lo que previamente hemos percibido en nuestro entorno físico espacio-temporal. Significamos al mundo circundante.

El lenguaje señala perfectamente esta diferencia entre *ver* y *mirar* y conceptualiza algo distinto. *Ver* expresa la experiencia de la percepción pura, mientras que *mirar* expresa la presencia de una actividad conceptualizadora. Conocemos esta distinción también en otras lenguas. Algunas codifican la diferencia de los dos actos en una lexicalización similar a la del español, como en el caso del inglés con *to look* y *to see*, o el alemán *sehen* y *verstehen*. Otras lenguas tienen otros mecanismos sintáctico-conceptuales para hacerlo.

Lo importante de estos ejemplos es entender que hacemos una distinción clara entre la experiencia de *ver* algo y la actividad consciente de comprender un evento. Podemos decir que todo lo que *miramos* de manera consciente pasa por un filtro cognitivo que ya se encuentra con anterioridad. Entender algo que no se ha socializado con anterioridad es un trabajo mental difícil (Kahnemann, 2015) porque carecemos de los modelos mentales necesarios para la comprensión. También podemos decir que todo aquello que no está codificado culturalmente dentro de nosotros se sustrae fácilmente de nuestra comprensión, y, en consecuencia, de nuestra mirada, entendida como el acto consciente de *ver*.

Construimos constantemente tanto una versión individual como una social de la realidad circundante, de esta manera, vemos lo que queremos ver o lo que esperamos ver. Nuestra percepción es guiada simultáneamente por el acto de ver y por la construcción cognitiva de lo que vemos. No somos nunca ni neutrales, ni objetivos (Myers, 2012). Construimos un mundo simbólico interpretativo para significar a nuestro entorno físico-espacio-temporal (Geertz, 1973; Berger & Luckmann, 1988) y esta construcción es guiada por patrones arraigados recibidos en nuestra socialización.

Esta socialización enculturada define cómo nos vemos y cómo vemos a los demás, qué prejuicios tenemos, qué actitudes tomamos, lo que pensamos y qué juicios de valor hacemos. Los modelos mentales en los que se almacenan todas estas experiencias, tanto individuales como colectivas, filtran la información y forman un sistema de codificación cultural.

Siguiendo los planteamientos neurológico y sociopsicológico evolutivos de Merlin Donald (1991) podemos afirmar que la codificación cultural precede evolutivamente al desarrollo del lenguaje, posibilitándolo a partir de diferentes etapas en el desarrollo de la cognición humana. De esta manera, el lenguaje transporta las conceptualizaciones y las almacena en una memoria individual que a su vez depende de otra externa, colectiva y cultural.

La cultura puede ser vista como una arquitectura cognitiva que produce una variabilidad de instanciaciones¹ lingüísticas y no-lingüísticas. En consecuencia, la cultura o la codificación cultural, es algo anclado cognitivamente que no constituye una competencia, sino una serie de modelos mentales con dominios, esquemas y guiones específicos para significar la interacción social que permiten procesar e interpretar formas de expresión individuales como parte de una colectividad.

Pertenecer a un ámbito cultural colectivo determinado produce una identidad enculturada, es decir, nos hace pertenecer a un grupo y también nos genera una determinación acerca de quienes no pertenecen a nuestro grupo.

Los modelos mentales culturales posibilitan la comunicación e interacción que favorecen una socialización fluida. Altmayer (1997: 16) sostiene que un modelo mental de interpretación cultural es parte de una arquitectura cognitiva o esquema del conocimiento que:

- a) Es común a un grupo social y sirve para interactuar con cierta constancia y estabilidad.
- b) Contiene un conocimiento abstracto y tipificado.
- c) Sirve para establecer relaciones entre lo almacenado y nuevas experiencias e información.
- d) Contiene un guion específico para la interacción.

Estos modelos mentales culturales se organizan alrededor de principios y parámetros básicos cognitivos de tiempo, espacio, causa y psicología (Talmy, 2000) que ofrecen los permisos y restricciones necesarios para la construcción de una expresión lingüística y la transmisión de la experiencialidad enculturada. Así, la cultura forma parte de una estructura conceptual general (Jacken-

¹ Instanciación es la ejemplificación u ocurrencia en una limitación de un evento espacio-temporal de una categoría tipo, (Peirce, 1906).

Solo vemos lo que miramos

doff, 1992) en la que se construye significación en entidades semánticas.

Esta estructura cognitiva profunda no solamente se manifiesta en el lenguaje, sino también en otros subsistemas cognitivos como el visual, el auditivo y el motriz. La construcción del mundo simbólico es corporeizada (Lakoff/Johnson, 1989; 1999) y su finalidad última es siempre compartir experiencias para alcanzar una escala humana en el entendimiento del mundo físico espaciotemporal circundante (Turner/Fauconnier, 2002).

En este entendido, todo discurso humano es una instanciación de múltiples sistemas cognitivos, estrechamente entrelazados o unidos mediante modelos mentales de interpretación cultural. La relación cognitiva más estrecha existe entre modelos mentales culturales y el lenguaje. Esto es porque la cultura y el lenguaje son los últimos dos sistemas cognitivos en desarrollarse durante el proceso de la evolución humana. Se puede comprobar cómo actúan de manera interactiva y comparten muchas de sus propiedades (Valenzuela, 2009; 2010). Los modelos mentales culturales cognitivos y su estructuración lingüística específica están indisolublemente vinculados:

[...] language and culture were the last two cognitive systems to evolve [...] presumably conditioned by the other cognitive systems already in place, systems such as the perceptions in different modalities, motor control, memory, attention and inferring (Talmy, 2000: 377).

El presente trabajo explora las implicaciones del *mirar*, esto es, de la relación que existe entre la cognición, el lenguaje y la cultura. Exploramos las implicaciones de tener una mente enculturada y, en consecuencia, una identidad enculturada. Queremos, a través de este recorrido inicial, entender un poco más sobre el contacto entre mentes o identidades enculturadas, algo que se describe como *contacto intercultural*.

La pregunta de fondo que nos guía es si es posible adquirir competencias interculturales, o si más bien se tendrían que explotar otras habilidades y actitudes que ya se encuentran en nuestra estructura cognitiva para lograr una comunicación entre personas enculturadas de maneras distintas. En consecuencia nos preguntamos qué es lo que estamos enseñando y que es lo que tendríamos que enseñar para capacitar a estudiantes de educación superior con las herramientas necesarias que les permitan posicionarse en un mundo cada vez más globalizado, y en el que la disposición hacia un diálogo intercultural resulta ser, cada vez más, una habilidad clave.

El capítulo I, *La relación de cultura, lenguaje y cognición social* explica la relación, tanto ontológica como epistemológica, entre cultura y lenguaje, así como sus implicaciones para una cognición no solo individual sino también social. En un primer paso se revisan brevemente los conceptos más tradicionales de cultura; luego se explora la relación entre los sistemas cognitivos de cultura y lenguaje, lo cual permitirá introducir un enfoque cognitivista y sociocomplejo de cultura. Desde este acercamiento, se aborda la cultura como un sistema cognitivo estructurante que provee al ser humano la oportunidad de salir de su solipsismo cognitivo mediante el lenguaje para crear todo tipo de comunidades y organizaciones sociocomplejas.

En el capítulo II, *Desde la cultura hacia la identidad enculturada y la intercultural*, se analiza la importancia del sistema cognitivo cultural para dar forma a una identidad individual y social, es decir a lo que llamamos enculturación. Se hace la distinción entre el concepto más esencialista de «identidad cultural» (Stauss & Quinn, 1997; Byram, 1989) y el concepto constructivista de «identidad enculturada» (Berger & Luckmann, 1988; Giddens, 1989; Pflieger, 2011) que implica que la identidad se forma y configura tanto con experiencias individuales como también con la incorporación e incrustación a un sistema cultural previamente existente fuera del

Solo vemos lo que miramos

cual es imposible la construcción de un mundo simbólico y la conceptualización del mundo físico espacio-temporal.

En el capítulo III, *La interculturalidad y la enseñanza de lenguas en la educación superior*, se discute, en primer lugar, el contacto *sui generis* que se da entre identidades enculturadas en un salón de una clase, en este caso el de segundas lenguas en la educación superior. Se hará amplia referencia a diferentes acercamientos que proponen que el contacto entre identidades enculturadas debe verse como una competencia, la competencia intercultural, pero no necesariamente discuten cuestiones teórico-metodológicas de fondo.

El capítulo IV, *El diálogo intercultural*, introduce dicho concepto como una propuesta teórico-metodológica alternativa que puede ser implementada en cualquier contexto de enseñanza de lenguas en la educación superior, para proporcionar un marco sólido como fundamento para la enseñanza intercultural. El diálogo intercultural sería una propuesta amplia de la cual se pueden desprender prácticas lingüísticas y no-lingüísticas específicas de acuerdo a las necesidades de cada centro o institución de enseñanza de lenguas.

En el capítulo V, *El caso del diálogo intercultural en el Departamento de Alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México*, Rubén Garcíadiego Ramos detalla un ejemplo prototípico de un centro de enseñanza de lenguas en la educación superior. Describimos la situación que se presenta para la enseñanza de lenguas en un contexto cultural de no-inmersión, representativo y tipificado para 16 lenguas extranjeras que se enseñan en este centro. También se discute el concepto del diálogo intercultural y lo que podría hacerse para su puesta en práctica con la idea de complementar y actualizar las clases de lengua.

CAPÍTULO I

**La relación entre cultura,
lenguaje y cognición social**

El acercamiento tradicional a la noción de cultura

Tratar de definir lo que se entiende o lo que se puede entender por *cultura* es una tarea titánica, como nos indica una sencilla consulta por internet que arroja un aproximado de 16 millones de resultados. Pocos términos tienen tanta flexibilidad y tanta aplicabilidad en un rango tan amplio de disciplinas.

Para tener un mayor entendimiento de lo que implica el surgimiento de la noción de interculturalidad, no podemos dejar de intentar una aproximación definitoria para la relación que guardan la cultura, el lenguaje y la cognición. Por lo tanto, es necesario revisar lo que generalmente se entiende por cultura, cuál es el acercamiento específico que se propone aquí y que constituye la base ontológica y epistemológica de este volumen.

Para tal efecto, no pretendemos hacer una revisión exhaustiva de las nociones de cultura a lo largo de los siglos. Rebasaría por mucho el marco de este libro. Lo que se propone es una revisión de los conceptos fundamentales que se han gestado en los dos últimos siglos, que han determinado nuestro entendimiento de *cultura*, y que aún tienen gran influencia en todo lo que construimos a partir de este concepto, como por ejemplo la noción de *interculturalidad*.

Se ha dicho que la naturaleza del hombre es su cultura. Desde la antigüedad se ha reflexionado sobre la oposición entre naturaleza y cultura, considerándose esta última como un producto exclusivo del ser humano. Tradicionalmente se entiende por cultura al conjunto de conocimientos y saberes que la humanidad (o sociedades específicas) han acumulado a lo largo de su historia y que se encuentran en oposición a la naturaleza biológica del ser humano.

En este sentido, no es de extrañarse que *cultura* se siga relacionando con la idea de *civilización*. Tener *cultura* significa, hasta la fecha, en muchos contextos, poseer grandes conocimientos, ser una persona refinada o, así se trate de un grupo social, tener instituciones complejas, una producción científica notable y destacadas

Solo vemos lo que miramos

manifestaciones en las bellas artes. Es, sobre todo en el siglo XVII, que se fusionan ambos términos: *cultura* y *civilización*, mismos que todavía hoy se usan en muchos contextos casi de modo indistinto (Thompson, 2002).

La idea de *kultur* (cultura) en un sentido más metafórico aparece en Alemania hacia el siglo XVIII, inicialmente con la misma connotación que dentro del contexto de la Ilustración (Herder, *der Volksgeist*, el espíritu del pueblo). La cultura como concepto adquiere rápidamente un gran prestigio entre los pensadores burgueses alemanes. Kant apunta que «nos cultivamos por medio del arte y de la ciencia, nos civilizamos [al adquirir] buenos modales y refinamientos sociales» (citado en Thompson, 2002: 187).

Es hasta el siglo XIX que se propaga nuevamente una distinción entre cultura y civilización, donde la primera refiere, de aquí en adelante, los valores profundos y originales del ser humano. Esta idea no tarda en relacionarse con lo que podríamos llamar el «orgullo nacional», a través del cual, cada pueblo se labra un destino específico y se asume en oposición a otros pueblos y «culturas». *Cultura* se relaciona a partir de ahora, indisolublemente, con la idea del *Estado-nación* y una *lengua nacional*. Así, un grupo de individuos se perciben como una comunidad imaginaria-simbólica que fortalece sus relaciones sociales mediante ideas, valores y creencias conjuntas, forjando un sentido de pertenencia que se expresa en una lengua común y compartida. Esta acepción triádica de *Estado-nación*, *cultura* y *lengua* domina hasta la fecha y reduce la noción de cultura a una manifestación artística-estética y científica objetivada y objetivable perteneciente a un Estado-nación determinado. Hablamos de los logros americanos, de la cultura francesa o de los valores del mexicano. La cultura se convierte en un bien canjeable, valorable, medible y jerarquizable (Anderson, 1991).

Durante el siglo XX se introduce un acercamiento distinto, fundamentalmente impulsado con la creación de los «estudios culturales» o los «estudios de la cultura» (Herskovits, 1945; Pelto, 1965; Murdoch, 1945), cuya motivación es entender el comporta-

miento humano en sociedad a través del estudio de las sociedades, alentado por las entonces incipientes disciplinas antropológicas y sociales (Kimball, 1965). Es mediante el método antropológico-sociológico que se logra el desarrollo de una primera teoría de la cultura que difiere del concepto de la cultura como una manifestación artística-científica (Kroeber & Kluckhohn, 1952: 20).

Podríamos decir que estas son las corrientes generales que proveen un marco epistemológico para todo un campo disperso de nociones e intentos de acercarse a *cultura* durante el siglo pasado. A la hora de hacer una revisión más diferenciada encontramos conceptualizaciones que permiten hacer agrupaciones,¹ desde teorías meramente descriptivas, históricas y normativas hasta psicológicas e incluso genéticas.

Las primeras definiciones descriptivas parten de la idea de que la cultura es todo lo implicado en la producción estética humana, así como todo aquello denominado «civilizado»:

culture in general as a descriptive concept means the accumulated treasury of human creation: books, paintings, buildings, and the like; the knowledge of ways of adjusting to our surroundings, both human and physical; language, customs, and systems of etiquette ethics, religion and morals that have been built up through the ages (Kroeber, 1945: 8-9).

Algo similar leemos en Herskovitz:

a culture is the way of life of people; while a society is the organized aggregate of individuals who follow a given way of life. In still simpler terms a society is composed of people; the way they behave is their culture (1948: 29).

¹ Nos basamos aquí en el cuadro de Kroeber & Kluckhohn, 1952: 21.

Solo vemos lo que miramos

Años más tarde se agrega a estas definiciones un componente más psicológico y social que toma en cuenta al individuo y su aprendizaje social, lo que le permite formar parte de un grupo, de una sociedad:

the traditional patterns of action which constitute a major portion of the established habits with which an individual enters a social situation (Murdoch, 1941: 141).

En esta definición ya se reconoce el proceso de formar *hábitos* sociales, aún así el centro de interés sigue siendo el individuo y cómo este se inserta en un entorno social (*social situation*). La cultura sigue siendo un sistema de normas, hábitos y costumbres diseñados de manera externa a la cognición y cuya finalidad es posibilitar la convivencia en sociedad:

a culture is a historically derived system of explicit and implicit designs for living (Kluckhohn & Kelly, 1945: 98).

En todas estas definiciones la cultura es un objeto externo, algo funcional creado por el hombre mediante la interacción lingüística para que un individuo pueda operar e interactuar en sociedad, crear pirámides y catedrales, escribir libros y tratados, generar una religión e inventar el *I-Pod* o fundar un Estado-nación como una comunidad simbólica compartida.

Y, sin duda alguna, todo esto es una parte esencial de la cultura. Pero es la parte visible, el resultado de complejos procesos socio-cognitivos de fondo que hasta hace poco no se discutían con la necesaria amplitud (Jackendoff, 1992). Pero cultura es mucho más que su parte visible, o mejor dicho, es más compleja que eso. Cultura es sobre todo la clave para una cognición social. Cultura es algo que nos distingue a los seres humanos de todos los demás seres vivientes en este planeta.

Cultura es esta única posibilidad de conectar mentes individuales hacia una colectividad del pensamiento y una interacción que tiene la finalidad de construir un entendimiento particular de los eventos más diversos, a partir de un número determinado de elementos almacenados (Varela, 1991; 2000).

Vista así, la cultura deja de ser un objeto externo, sino más bien ocupa un lugar de *esencia* humana porque supone un tipo de *organización cognitiva* que permite que mentes individuales superen su solipsismo en favor de una interacción social y colectiva en una cognición y una agentividad distribuida (Pfleger/Ruiz, 2015).

Toda interacción es enculturada y para entender mejor la cultura como un sistema estructurante y organizador de la cognición es preciso remontarnos un poco en la historia. Queremos elaborar un marco ontológico para entender mejor la relación entre cultura y el lenguaje como su medio de instanciación.

Cultura y lenguaje como fenómenos emergentes en un sistema cognitivo-social complejo²

En una revisión de la literatura especializada (Byram, 1989; Roberts, 2001) encontramos que en gran parte persiste todavía la idea de que la cultura y el lenguaje forman una especie de binomio indisoluble, y, como resultado, frecuentemente se toman por la misma cosa. Pero si bien la cultura y el lenguaje guardan una relación íntima, frecuentemente inseparables, no son la misma cosa, y es indispensable trazar una separación tanto ontológica como epistemológica.

La cultura y el lenguaje forman parte de un mismo continuo cognitivo cuya finalidad es siempre la construcción simbólica del mundo y la ubicación de identidad del ser humano. Cultura y len-

2 Gran parte de lo que se discute en este capítulo se retoma de lo originalmente planteado en Pfleger, 2015.

Solo vemos lo que miramos

guaje son, por tanto, dos polos de una misma estructura conceptual simbólica (Figura 1). Así, todo fenómeno del mundo simbólico tendrá que ser analizado en cuanto a su cercanía a uno u otro polo, siempre teniendo en cuenta que la cultura tendrá un elemento de transmisión y de socialización mediante el lenguaje y el lenguaje siempre instanciará, en mayor o menor grado, las nociones culturales.



Figura 1: Continuo cognitivo de cultura y lenguaje

Partiendo de este continuo cognitivo es posible diseñar un constructo ontológico y epistemológico basado en un acercamiento cognitivista, constructivista y sociocomplejo que abarque tanto relaciones genéricas como las más específicas entre cultura y lenguaje (Baumann, 1996; 2004; Morin, 2004; Vigotsky, 1978).

De esta manera se obtiene un marco complejo que permita entender las múltiples relaciones entre cultura y lenguaje, y al mismo tiempo, diferenciarlos en sus especificidades.

Desde el marco ontológico, la cultura y el lenguaje proveen una estructura semántica profunda de la mente humana que no solamente permite la formación de una identidad individual, sino, sobre todo, la construcción de un mundo simbólico compartido y consensuado.³ El lenguaje es el producto de un proceso de la enculturación de la mente que forma patrones cognitivos interconectados como modelos mentales, principios y parámetros cognitivos. Una vez desarrollada la estructura semántica, los patrones culturales se pueden inferir a partir de la instanciación lingüística. Donald (1991:14) observa que:

³ En este contexto hay que retomar a Hüther (1999/2007) que sostiene que el cerebro es, en primer lugar, un órgano social y sus procesos de cognitivización están destinados a crear comunidad.

Solo vemos lo que miramos

La construcción de estas etapas de la enculturación de la mente es de enorme complejidad y se basa en la percepción de eventos complejos, en la mimesis de estas percepciones y en la posterior conceptualización de la experiencialidad y su fijación en medios externos.

De acuerdo a las recientes teorías cognitivistas, como el *enactive approach* (paradigma de la escenificación, Froese, 2011; Stewart, 2014) es preciso hacer un recorrido de la cultura colocándola en el centro de la cognición. Esto es esencial para diferenciar el acercamiento que proponemos, centrado en la idea de que la cultura es un sistema estructurante de la cognición construido evolutivamente.

A lo largo de la evolución ha habido diferentes etapas de la enculturación del binomio mente-cuerpo para dar lugar a un sistema de significación complejo dinámico para todo tipo de interacción sociocognitiva. Distinguimos fundamentalmente cuatro etapas evolutivas que interactúan y dan lugar a la compleja organización cultural de un ser humano.

Primera etapa: la percepción de eventos complejos

El paso inicial en el desarrollo del sistema cultural complejo para la conceptualización del mundo es la percepción de eventos complejos (Donald, 1991: 125ff).

La capacidad de percibir eventos complejos incluye tanto rasgos de autoconciencia como de percepción del entorno y de sus agentes. La percepción de distintos elementos y su comprensión como acciones espacio-temporales lleva cognitivamente al desarrollo de una memoria episódica, es decir, a una capacidad de almacenar y memorizar diferentes eventos complejos que dan lugar a marcos perceptuales de espacio, tiempo y agentividad, y cómo todos estos interactúan en una relación causal física; lo que llamamos un episodio.

El almacenaje de los episodios en una memoria genera configuraciones mentales o modelos mentales (modelos idealizados, MCI)⁴ que permiten acceder a esta información para entender eventos posteriores, a partir del reconocimiento de rasgos y características similares. Esto constituye un paso esencial hacia una posterior categorización de episodios, y con ello, la base para poder enmarcar conceptualmente una acción. Las estructuras cognitivas se desarrollan alrededor de estratos de relaciones físicas como nociones espaciales (*distancia, dimensiones*), o marcos temporales (*secuencia, orden de los eventos, movimiento*) y nociones de fuerzas (*oposición, similitud*) que permiten una primera percepción de la *causalidad*. Estos elementos están presentes en lo que paulatinamente se convertirá en un marco conceptual de una acción y con ello la capacidad de instanciarlo lingüísticamente en una narrativa.

Turner llama a este marco conceptual de acción los *small spatial stories* (Turner, 1996) o pequeñas historias espacio-temporales. Una pequeña historia espacio-temporal es cualquier secuencia espacio-temporal básica que estructura nuestro entendimiento de un evento complejo y hace posible interactuar con este.⁵

El principio de la historia espacio-temporal es un esquema básico o prototípico que se vincula a una experiencialidad episódica determinada, que si bien varía siempre en su superficie, aparece relativamente estable y central en sus estratos de espacialidad, temporalidad o en el despliegue de fuerzas. Esto permite la transferencia a eventos futuros, a historias abstractas o a aquellas experimentadas por otros:⁶

⁴ MCI = Modelo Cognitivo Idealizado, (Croft & Cruse, 2004).

⁵ «There is a world, to be sure [...] but we grasp the world through the structures of the mind», (Pinker, 2007: 158).

⁶ Estudios recientes sobre las llamadas «neuronas espejo» demuestran que la capacidad de vivir el mundo en pequeñas experiencias encadenadas resulta posible incluso cuando no las realizamos físicamente, sino las vemos representadas (en otros, en el cine) o leemos de ellas en un libro o en un reportaje. En consecuencia podemos sentir la sed del otro o compartir (empáticamente) sensaciones ajenas, como cuando alguien se corta la mano y «sentimos» el

Solo vemos lo que miramos

there is a general story to human existence: It is the story of how we use story, projection and parable to think, beginning at the level of small spatial stories. Yet this level [...] is so unproblematic in our experience and so necessary in our existence that it is left out of account as precultural even though it is the core of culture.⁷ [...] What the innate apparatus of the mind contributes is a set of abstract conceptual frameworks that organize our experience – space, time, substance, causation, number, and logic.⁸

Mediante la proyección e integración de rasgos constitutivos experienciales-perceptuales se pueden entrelazar varias historias abstractas espaciales básicas hacia un tejido de conocimiento de eventos que resulta muy rico y complejo. Por supuesto, en este nivel todavía no tenemos un desprendimiento de la percepción inmediata del evento y los modelos de espacio, tiempo y causa se apegan a la observación física, más que a una conceptualización de los mismos.

There is a model of space and time in human perception and imagination, and various models of space and time in reality. Models of space and time (and substance and causality) embedded in language are foreign to physics and logic. [...] They are readouts of major aspects of human nature. [...] The peculiarly human versions of these categories organize our lives far-reaching ways. They determine the kinds of entities we count and keep track of, the compartments in which we sort people and things, the way we manipulate the physical environment to

dolor que le provoca la herida. Para mayor referencia, consúltese Giacomo Rizzolatti (2006), «Nulla mens sine cultura, nulla mens sine cerebro», versión electrónica en: <http://nohaymentesincerebro.blogspot.com/2006/06/nulla-mens-sine-cultura-nulla-mens.html>.

⁷ Turner, 1996: 15.

⁸ Pinker, 2007: 160.

our advantage, and the way we ascribe moral responsibility to people for their actions.⁹

La segunda etapa de la enculturación de la mente: la cultura mimética

Ahora bien, tener una memoria episódica, tipo almacén para las *small spatial stories* es un buen primer bloque de construcción cognitivo-cultural, pero reconocer un determinado evento de modo episódico y tener la capacidad de categorizar objetos y agentes involucrados en él sigue siendo una percepción aislada, basada en una memoria individual. Todavía no permite la coordinación entre varios individuos hacia una conceptualización colectiva de eventos complejos. Lo que llamamos un sistema conceptual cultural compartido que permite una cognición social.

Para poder hacer eso se requiere de un medio de representación simbólico de estos episodios que externe la individualidad de una memoria episódica hacia una colectividad. Dicho de otra manera, se requiere de la facultad de recrear y representar un episodio, sus objetos, sus actores conceptualmente, de manera distinta de la percepción física del momento.

En la etapa evolutiva cultural mimética se desarrollan medios de representación basados en avances de la modulación del tono de voz (*gritos, susurros, aullidos*) y cambios de la estructura muscular que permiten expresiones intencionales complejas como movimientos faciales (*levantar las cejas, fruncirlas*), cambios en la postura (*agacharse, arrastrarse*), la generación de gestos (*de advertencia, llamado de atención*) y signos (*para comer, para señalar sensaciones como sorpresa o enojo*). Se desarrolla una mimesis o representación simbólica intencional de los episodios con fines sociales (Donald, 1991: 163ff), esto es transmitirlos interaccionalmente.

⁹ Pinker, 2007: 162.

Solo vemos lo que miramos

La combinación creativa de estos recursos miméticos en la representación episódica lleva al desarrollo de una *cultura mimética*.¹⁰ En ella se conectan representaciones individuales de episodios del mundo físico espacio-temporal hacia secuencias miméticas intencionales cada vez más sofisticadas como la *danza, el juego o la música y la pintura*. En ellos se representan rasgos constitutivos del evento que son observables e identificables para *todos* los miembros de una comunidad. Se generan los primeros modelos mentales colectivos que no dependen únicamente del marco perceptual individual de la acción episódica, sino incluyen también un modelaje ritualizado de esta hacia primeras representaciones de eventos de la condición humana y los eventos del ciclo de vida (*nacimiento, fertilidad, la caza, la muerte*), y con ello el inicio de un sistema conceptual cultural compartido.

Aquí es donde frecuentemente ubicamos «la cultura» como aquello que se da en representaciones externas (pintura, música, arquitectura o ciencia, por mencionar solamente algunos). La mimesis permite una socialización consciente porque abre un espacio a la enseñanza o transmisión de episodios recurrentes y relevantes a nuevas generaciones, es decir, existe un primer proceso de enculturación mediante las representaciones de acciones repetitivas, los roles que confieren a los miembros de un grupo y las creencias y valores que conllevan.

Por lo anterior, vemos que el episodio es una estructura del conocimiento que abarca un evento complejo. Se manifiesta con rasgos de «*temporal contouring*», «*action correlation*» y «*realiza-*

¹⁰ La capacidad representacional sigue siendo relevante en nuestro contexto actual. Schaeffer anota al respecto que la capacidad de entender las ficciones artísticas presupone el desarrollo de una aptitud psicológica específica que se adquiere por socialización en la infancia para distinguir entre «hacer cómo que» y «hacerlo realmente». El niño jugando simula acciones (por ejemplo en el caso de tomar el té con los osos de peluche, la Mami y la abuela), mimetiza las mismas y aborda en un paso posterior el mundo de manera narrativa: «ahorita te sirvo a ti, tu siéntate aquí y luego voy a partir el pastel. Está muy rico, ¿verdad?» etc., Schaeffer, Pierre (1999) *Pourquoi la fiction?*, Paris: Seuil.

tion» (Talmy, 2000: 213). El episodio es una estructura mental tipo de primer orden que abarca todos los elementos de la percepción sensorial en un primer ordenamiento recurrente en tipos (*types*)¹¹ con espacialidad, temporalidad y fuerzas físicas que fijan la causalidad (Barsalou, 1999) alrededor de una representación inicial de actores y sus roles.

Los actores sociocognitivos ahora están empoderados para «escenificar» (Stewart, 2014) episodios de interacción. Perciben y conceptualizan propiedades comunes compartidas o rasgos conceptuales (Kleiber, 1995), pero es obvio que dentro de estos ordenamientos hay episodios más factibles porque resultan más apegados a una realidad observable y se encuentran vinculados a determinados roles tipificados. Hay, por tanto, una tendencia de depurar la memoria episódica hacia aquellos episodios *tipo* que resulten *prototípicos*, es decir, más céntricos sobre una escala de factibilidad y con ello, más apegados a un centro no marcado y neutral de la percepción,¹² lo cual concuerda con que a nivel de la instanciación léxica tengamos una preferencia para algo así como un «mejor representante» a la hora de ser confrontados con posibilidades de selección.

Esta preferencia por crear modelos de actores y acciones más prototípicos resulta lógica, toda vez que de ella depende la construcción de un mundo cultural compartido, y con ello la capacidad de interactuar.

Argumentamos entonces que la memoria episódica almacena primordialmente episodios tipo con una naturaleza prototípica, es decir, con marcos conceptuales de actores y de acción.

¹¹ Peirce, Charles 1906: 4.537.

¹² Concepto de *priming*, Pinker (2007).

Solo vemos lo que miramos

La tercera etapa de la enculturación de la mente: la cultura mítica

Pero el controlador mimético y su representación ritualizada de episodios tienen límites, ya que no permite proyecciones simbólicas independientes del evento complejo observado. Se puede ritualizar *la caza, la muerte, el nacimiento*, pero el ritual no permite representar modelos probables del mundo. Esto, porque tanto la memoria episódica, como el controlador mimético dependen de la percepción.

La imaginación, la facultad de crear mundos posibles, situaciones verdaderas o imaginarias requiere de representaciones simbólicas más poderosas, de modelos mentales que no dependen de la percepción, sino del discurso.

Los modelos mentales que se discuten a continuación conectan el lenguaje con la cultura a través de proposiciones, es decir, modelos mentales que dependen del discurso, de la interacción lingüística. Vemos la compleja interrelación entre los dos sistemas: *cultura y lenguaje*; pero también que el lenguaje, para poder efectuarse, depende de desarrollos previos de la enculturación de la mente.

El lenguaje permite evaluar la interacción, los agentes y sus estados psicológicos y emocionales para proyectar los resultados a futuros eventos o mundos posibles. Las relaciones de espacio ya no se observan simplemente si no se les confiere valor proposicional, por ejemplo una relación de *figura-fondo* (Talmy, 2000). Se le asignan valores proposicionales a los hechos observados. Es decir, lo que está en primer plano tiene un valor distinto al que tiene lo que está en el fondo. Se puede manipular esta relación proposicionalmente: *destacar, resaltar o exhibir*. El espacio adquiere un cúmulo de rasgos estables que marcan determinados significados. Las relaciones de tiempo pueden no tener una secuencia lineal con puntos de entrada o puntos finales. El tiempo se funcionaliza de acuerdo con la intencionalidad de la proposición. La construcción episódica

se desprende de la proposición del marco secuencial linear para lograr efectos comunicativos.

Las relaciones de causa se traducen a niveles psicológicos y sociológicos que no siempre tienen una correlación con fuerzas físicas subyacentes. Se utilizan estas fuerzas sociocognitivas para dinamizar el relato de eventos. No se observa únicamente que el cazador mató a la liebre con una flecha (fuerza física de la flecha que perfora el animal), sino se evalúa esta causalidad en cuanto a la probable intención del cazador y las razones del porqué (fuerzas psicológicas y sociológicas). Los modelos básicos adquieren una dimensión discursiva que permite un rico intercambio de experiencias y vivencias y, en consecuencia, la creación de sociedad.

Esta base proposicional permite ahora la creación de una versión colectiva del mundo físico espacio-temporal y de modelos probables de este mundo. Se posibilitan modelos mentales discursivos para la transmisión del saber sobre la naturaleza, sus reglas físicas, sus actores y las creencias y evaluaciones de sus acciones.

Pero las proposiciones no fluyen desordenadamente. Obedecen a un proceso ordenador que liga (*binding*)¹³ marcos conceptuales, representaciones miméticas y diferentes memorias. La narrativa es la modalidad lingüística básica del pensamiento que realiza esta tarea de ordenar e integrar instanciada en el lenguaje. Coulson (2000) sostiene que el lenguaje es una instanciación de estados cognitivos «tras bambalinas» (*backstage cognition*). Bordwell (2000: 3) cita el siguiente ejemplo que ilustra el postulado de Coulson:

¹³ El uso del término de «*binding*» en cognición es similar al uso que se le da en informática. Representa la idea de vincular propiedades y datos. En semántica conceptual, el *binding* es un proceso, en el que parámetros cognitivos vinculan (o atan) propiedades y datos de diferentes marcos conceptuales para producir significados emergentes. Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Solo vemos lo que miramos

(1) *Joey escucha la campana del carrito de helados.
Baja las escaleras con la cartera en la mano.*

Este pequeño fragmento discursivo en (1) lleva al receptor a construir implícitamente la proyección de que

(1a) *Joey quiere comprar un helado.*

Nuestro entendimiento de los hechos (1) va siempre más allá de lo que se encuentra realizado lingüísticamente (1a) siempre que compartamos el mismo marco o patrón cultural de fondo. En nuestro caso podríamos mencionar los siguientes patrones culturales:

- a) dinero se guarda en una cartera;
- b) dinero sirve para comprar un helado;
- c) hay que bajar las escaleras para llegar a la puerta de la entrada y salir de la casa a la calle;
- d) el carrito se puede parar en la calle y se puede hacer una transacción comercial en la que se cambia el dinero por un helado.

Bruner (1973) señala que la actividad cognitiva va siempre más allá de la información proporcionada y Fauconnier (1994: xxII) anota al respecto que el lenguaje en sí no tiene significación, sino que lo guía (*language does not carry meaning, it guides it*). Bordwell afirma desde la perspectiva cognitiva, que podemos entender la comprensión de un discurso multimedial: «como un proceso de cognitivización» (1992: 7), en el que nos vamos más allá de la información instanciada, la ordenamos de acuerdo a categorías, sacamos conclusiones provisionales y establecemos hipótesis acerca de lo que puede suceder en lo sucesivo. Turner, de igual manera, reconoce el carácter del lenguaje como instanciación para inferir los procesos cognitivos de significación:

when we understand an utterance, we in no sense are understanding just what the words say; the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear (Turner, citado en Fauconnier 1994: xxii).

Y queremos ampliar esta idea con Fauconnier (1994: xviii) postulando que:

language does not in itself do the cognitive building – it ‘just’ gives us minimal, but sufficient clues for finding the domains and principles appropriate for building in a given situation.

El lenguaje es entonces una cognición de segundo nivel para generar procesos de la construcción de significados que suceden a nivel de la cognición enculturada.

La instanciación lingüística nos sirve para hacer inferencias sobre los modelos mentales y los marcos conceptuales de otros agentes que se manifiestan en el discurso y guían así la comunicación. Se generan modelos y esquemas intersubjetivos:

language [...] builds up mental spaces, relations between elements within them. To the extent that two of us build up similar space configurations from the same linguistic and pragmatic data, we may ‘communicate’. (Fauconnier, 1994: 2).

Obtenemos un aparato poderoso para la construcción colectiva del mundo, una posibilidad para la cognición social enculturada.

Solo vemos lo que miramos

La cuarta etapa de la enculturación de la mente: la cultura teórica

Todavía falta un elemento más de la enculturación de la mente: la cultura teórica. Analicemos el siguiente ejemplo que narra un episodio de la serie televisiva Raíces (*Roots*):¹⁴

(3) Alex Haley llega, después de muchas averiguaciones, al pueblo Juffure en Gambia donde su antepasado Kunta Kinte fue secuestrado y esclavizado. Una vez en el pueblo desea averiguar sobre la genealogía de sus antepasados y es llevado con un anciano que funge como memoria del pueblo, de sus eventos destacados y de las familias que ahí habitaron a lo largo de los siglos. El anciano le narra a Haley en una secuencia ininterrumpida más de veinte generaciones desde el inicio del asentamiento hasta nuestros días. Su narración se estructura de la siguiente manera: «entonces vivió Kizzy que tuvo dos hijos, Maleb y Kan. Estos dos hijos tuvieron descendencia. Fueron dos hijos cada quien llamados.....».

Y así sigue la narración durante horas hasta que finalmente menciona el nombre del antepasado buscado: «... y tuvieron un hijo llamado Kunta Kinte».

Leyendo el ejemplo (3) es obvio que un registro civil escrito de nacimientos y decesos con datos precisos hubiera sido de mayor eficiencia para un acceso puntual o aleatorio que la memoria biológica del anciano, cuya narración depende de las relaciones de parentesco lineares y secuenciadas para no perderse.

¹⁴ *Roots* (1977), dirigida por Marvin Chomsky para el canal ABC. La serie se basa en la novela de Alex Haley (1976) *Roots: the Saga of an American Family*. Nueva York: Doubleday. Narra la historia de la familia de Alex Haley, de origen afroamericano, desde su esclavitud hasta su liberación. El fragmento aquí presentado es una adaptación de la autora.

La *cultura teórica* define el desarrollo de memorias externas tecnológicas y modalidades paradigmáticas que se acoplan a la arquitectura biológica proposicional.¹⁵ La cultura teórica genera modelos mentales basados en el discurso y el medio o la tecnología (*techno-logos*, Stewart, 2014: 21). El medio, como antes la percepción y el discurso, impone modelos y marcos conceptuales culturalmente codificados.¹⁶

Las memorias externas son paradigmáticas porque necesariamente requieren de un proceso formativo para acceder a ellas y se combinan con los modelos de la narrativa. En la cultura teórica tenemos el desarrollo de construcciones visuosimbólicas que resuelven el problema de los límites de una memoria biológica, con la creación de poderosas memorias tecnológicas colectivas que albergan, potencian, amplían y reorganizan la gran cantidad de conocimiento creado en la cultura mítica para accesos puntuales, repetitivos o aleatorios y selectivos.

¹⁵ Las memorias externas complementan las memorias biológicas que se rigen por parámetros más generales. Cognitivamente disponemos de un sistema de estimación que permite únicamente la expresión de números pequeños, al estilo de «uno», «dos» y para números grandes «muchos». Un sistema de razonamiento numérico más elaborado depende del desarrollo de una cultura más elaborada con medios externos para su representación y su enseñanza. Por eso, el anciano necesitaba apoyarse en secuencias rígidas vinculadas a la genealogía para poder proveer la información deseada. *Cfr.* en este contexto el ejemplo del sistema análogo de estimación matemática y el desarrollo de palabras para cifras y un sistema de razonamiento numérico citado en Pinker (2007: 138).

¹⁶ Si alguien no ha visto nunca la televisión, probablemente tendrá dificultades con las normas visuales establecidas en ella. No distinguirá que una secuencia de cortes y contracortes signifique la reproducción de un diálogo y probablemente tendrá dificultades en entender disociaciones espacio-temporales o se extrañará sobre una música incidental que acompaña una escena. Ser analfabeta significa no tener acceso al conocimiento formalmente expresado en un libro. Lo mismo sucede si tengo la facultad de leer, pero desconozco el discurso científico físico alrededor de las cuestiones de mecánica cuántica porque no tendré acceso a esta memoria externa.

Solo vemos lo que miramos

A lo largo de la ontogénesis, el ser humano ha elaborado nuevas y más variadas memorias externas generando primeras escrituras, la música barroca, la arquitectura *Bauhaus* o el *I-pod* y el internet, por mencionar algunos ejemplos. Todas son memorias externas que generan nuevos modelos mentales dependientes, tanto del discurso como del medio que los soporta.

Las justas, el teatro, las novelas de caballeros, los folletos, las pinturas, los cuentos a la *Grimm*, el cine *t* hasta la televisión son todas memorias externas que transmiten y actualizan constantemente el mito, sus actores, sus motivos e intencionalidades. Turner (1996: 14) lo formula de esta manera:

physics offers a representation of the world that leaves out agency, motive and intentionality and a range of structure that is part of the conceptual equipment of everyone, including physicists. [...] Where physics offers an impenetrable but accurate description in the form of a wave equation, story offers Einstein sitting in a chair.

Y si bien a lo largo del desarrollo de las memorias externas se le ha conferido a la imagen un lugar predominante, afirmamos que el controlador lingüístico con su modalidad narrativa, que permite la categorización de objetos, de eventos, de actores y roles, sigue siendo la guía principal de los procesos de construcción e integración de significación en las memorias biológicas y en las externas, tecnológicas.

Obtenemos ahora no solamente un modelo de cultura sociocognitivo y complejo que constituye un poderoso aparato para la construcción colectiva del mundo, sino también una posibilidad para la cognición social enculturada.

Esta arquitectura cognitiva representacional, como resultado de las etapas evolutivas de la *cultura mimética*, *cultura mítica*, *la cultura mítica* y *la teórica*, no excluye ningún aspecto de la vida

experiencial del ser humano. Cada nuevo miembro de la comunidad aprende todo lo necesario para «enculturarse» en su grupo mediante un elaborado aprendizaje sociocultural y lingüístico; aprende los modelos mentales para la interacción y comunicación con los miembros de su grupo.

Vimos cómo algunos aspectos de la cultura corresponden a una estructura semántica profunda de la mente que no es visible a primera vista y no se aprende fácilmente mediante la adquisición de la lengua. Otros aspectos culturales se ubican más en la, llamémosla, superficie cognitiva y pueden socializarse de manera sencilla entre los diferentes grupos sociales. Independientemente de si los elementos culturales están muy arraigados en la mente o más bien ubicados en una superficie lingüístico-cultural, tanto la cultura como el lenguaje son sistemas adaptivos dinámicos abiertos, por lo que constantemente pueden incorporar contenidos nuevos, modificar modelos existentes o descartar aquellos que dejan de tener una función sociocultural para la comunidad.

Así, a lo largo de los siglos de la existencia humana se genera un aparato cognitivo-conceptual enculturado de enorme complejidad que además varía de grupo en grupo, de comunidad a comunidad.

Estas reflexiones más ontológicas nos posibilitan ahora discutir aspectos más específicos de la relación de cultura y lenguaje y acercarnos al paradigma cognitivista de cultura.

Un enfoque cognitivista y sociocomplejo de cultura

Los enfoques cognitivos que se desarrollaron a partir de los años ochenta del siglo pasado se interesaban exactamente por esta naturaleza más cognitiva de cultura. Las diferentes vertientes pueden dividirse en dos grandes grupos cuyo interés está motivado por entender la transmisión, el aprendizaje y el uso de significados cul-

Solo vemos lo que miramos

turales (D'Andrade, 1992; 1995; Strauss y Quinn, 1997; Quinn, 2006), por un lado, y por el otro, conocer más acerca de las bases cognitivas de las creencias, actitudes y representaciones culturales.

Surge así el nuevo campo de la psicología social y el estudio de las interacciones lingüístico-pragmáticas (Myers, 2012; Sperber, 1996 y 2009; Moscovichi, 2000; Hirschfeld, 2004). Las preguntas que se abordan van desde preguntas sobre cómo los individuos forman los conceptos culturales en la interacción con otros individuos, hasta la pregunta de «cómo se transmite e internaliza la cultura y cuándo las representaciones culturales afectan las acciones tanto individuales y colectivas» (Rodríguez Salazar, 2006: 401).

Si seguimos esta última vertiente y entendemos que la cultura constituye un cúmulo de significados tipificados para la construcción conceptual de una comunidad simbólica, también queda claro que estos significados cobran su relevancia interaccional única y exclusivamente en tanto los construimos, transmitimos e interpretamos constantemente (Goodenough, 1981). En este sentido, «una teoría cognitiva de la cultura es necesaria debido a que no es posible explicar los significados culturales a menos que se vean como creados y sostenidos en la interacción entre las áreas extrapersonal e intrapersonal» (Rodríguez Salazar, 2006: 404).

Una aproximación cognitiva a la cultura implica entonces reflexionar en mayor detalle sobre las situaciones, eventos y experiencias colectivas en las que se arraigan tanto los patrones culturales como los procesos individuales de interpretación y transmisión de estos. O como lo definen Strauss y Quinn «la interpretación evocada en una persona por un objeto o evento en un tiempo determinado» (1997: 6). La meta es una explicación de «cómo las personas se comprenden a sí mismas, a los demás y al mundo, así como las relaciones entre cultura y acción» (Rodríguez Salazar, 2006: 407).

Siguiendo estas ideas, describiremos parte de la arquitectura cognitiva enculturada, sus principios y parámetros y de qué manera es compartida en un grupo o una sociedad para construir espacios para la cooperación colectiva.

Cultura, lenguaje y cognición social

*Whereas most other species depend
upon their built-in demons to do their mental work for them,
we can built our own demons.*

MERLIN DONALD

La naturaleza humana es compleja, mucho más compleja que la de cualquier otra especie en este planeta. Sobre todo porque hemos logrado algo que ninguna otra especie ha podido desarrollar: un sistema distribuido de pensamiento y memoria que rebasa los límites y las limitaciones del sistema neuronal aislado y solipsista: *cultura* y con ello una cognición social que amplía la cognición individual.

Jackendoff (2007) define de acuerdo a ello que la cognición social es la capacidad de interactuar socialmente e interpretar las acciones de los demás en el marco de dominios sociales. La cultura entonces es ese cúmulo de dominios sociales que se pueden transmitir, aprender y almacenar. La interrelación entre cultura, la vida en sociedad y la cognición es aparente. Donald llega incluso a afirmar que la mente humana es «*a hybrid product of biology and culture*» (Donald, 2001: prólogo XIII). En los mismos términos Morin afirma que el individuo es 100% biológico y 100% cultural, así como 100% individual y 100% social:

esto significa que en todo comportamiento humano, en toda actividad mental, en toda parcela de la *praxis* hay una componente genética, una componente subjetiva, una componente cultural, una componente social (2004: 59).

Solo vemos lo que miramos

La cultura es una manifestación de la complejidad biológica y social del ser humano. Se crean nexos entre determinantes biológicas y sus correspondientes actos simbólicos en los que confluyen percepciones y conceptualizaciones del entorno. Toda norma, toda prohibición o tabú, todo mito, cada regla tienen un sustento en actividades biológicas o responden a nuestra interacción con el entorno en el que vivimos. Para estudiar fenómenos de cultura y también de intercultura es preciso tener acercamientos interdisciplinarios que respondan a nuevos paradigmas teóricos. Morin argumenta por tanto que:

la discusión de lo que es una identidad biocultural no debe de ser reduccionista para luego no caer en simplezas que atienden nada más manifestaciones insignificantes de la superficie de la acción e interacción humana (2004: 62).

El ser humano es capaz de tener procesos cognitivos tanto individuales como colectivos en relación con su corporeidad y su capacidad de interacción y conceptualización. De esta manera, cada individuo es una identidad aislada y, a la par, se puede conectar e identificar con una colectividad, un grupo o una sociedad.

La cultura está en el centro de estos procesos. Por lo tanto estamos aquí frente a una apreciación de cultura que dista mucho de los acercamientos descriptivos o funcionales que predominaron todavía en el siglo xx. La cultura no es un objeto aislado del ser humano, si no:

a gigantic cognitive web, defining and constraining the parameters of memory, knowledge and thought in its members (Donald, 2001: prólogo xiv).

La cultura posibilita una distribución cognitiva de conocimiento entre muchas mentes y eso se logra mediante procesos como el aprendizaje, la cooperación, el comportamiento prosocial, y, por

supuesto, el lenguaje. La cognición social mediante cultura brinda un marco de actuación para la coordinación entre los individuos, los artefactos y el medio ambiente. Tiene varios componentes clave, de acuerdo con Vygotsky (1978):

- a) Realización de la información que está incrustada en las representaciones de interacción.
- b) La coordinación de la promulgación de los agentes incorporados.
- c) Las contribuciones ecológicas a un ecosistema cognitivo.

El sistema cognitivo es el entorno en el que los elementos se ensamblan e interactúan con respecto a un proceso cognitivo específico hacia una metacognición compartida. Y la cultura, o mejor dicho la enculturación de la mente facilita estos procesos cognitivos; nos comunicamos por recuerdos y experiencias, por conocimientos y objetos, personas y herramientas en nuestro entorno. La cultura en todas sus manifestaciones, y especialmente en las lingüísticas, nos permite existir a partir de un conjunto de modelos compartidos, ya sean modelos mentales internos o modelos mentales externos, los que generalmente consideramos como cultura en un sentido clásico.

Resumimos en este punto que la cultura y el lenguaje no son la misma cosa, aunque tienen muchos puntos en común que han desarrollado a lo largo del proceso evolutivo-social. El lenguaje es parte de la estructura semántica profunda de la mente donde comparte muchos elementos con otros procesos y sistemas enculturados, tales como modelos mentales visuales, modelos miméticos, entre otros. Pero la mayoría de estos modelos mentales requieren del lenguaje para ser socializados. Y así, el lenguaje sigue siendo una de las más poderosas herramientas, si bien no la única, para distribuir cognitivamente los modelos mentales enculturados.

Este es nuestro punto de partida para ahora dedicarnos a desarrollar nuestro acercamiento epistemológico desde la cultura hacia la identidad enculturada y la intercultura.

CAPÍTULO II

Desde la cultura hacia la identidad
enculturada y la intercultura

Identidad y complejidad social

Se puede abordar el tema de la identidad desde múltiples ángulos distintos; desde la literatura, la filosofía, la psicología o la antropología y la sociología (Baumann, 2005; Hall, 2003; Marcús, 2005). Hacerlo desde la teoría de la complejidad (Morin, 2004; Bastardas, 2010) brinda ciertas ventajas sobre acercamientos más lineares para comprender que la construcción de la identidad depende de múltiples factores, tanto internos como externos a un individuo.

La identidad es una estructura emo-cognitiva emergente (Barsalou, 2008: 248) de un sistema multi-agencial complejo, abierto, disipativo y dinámico en una situación sociocomunicativa.

Quizá resulte a primera vista foráneo hablar de la identidad como un «sistema» multi-agencial complejo porque puede convenir la impresión de que no se toman en cuenta los pensamientos, los sentimientos y los procesos de un ser humano por obtener una identidad distintiva e individual. Pero si entendemos el ser humano como la expresión de «una totalidad organizada de elementos heterogéneos interrelacionados» (Rodríguez Zoya/Aguirre, 2011: 4), se nos abre la posibilidad de comprenderlo como una entidad socio-compleja en la que muchos elementos y muchas relaciones se encuentran en una constante interacción, en un constante diálogo. No solamente hay una interacción de los elementos internos del cuerpo como los procesos a nivel celular o cognitivo (*biocomplejidad*, cfr. Marcos, 2009), sino también hay una interacción constante entre el ser humano y su entorno, siendo este tanto físico como social. Por *sociocomplejidad* (Bastardas, 2010) se entiende el cúmulo de las relaciones del ser humano a nivel físico, esto es, como interactúa el individuo con su entorno, el espacio que habita y como se construye emocional y culturalmente.

La sociocomplejidad también indaga sobre la intersubjetividad, es decir, cómo el sistema humano establece las relaciones con otros seres humanos, y con ello construye roles, arquetipos y re-

Solo vemos lo que miramos

presentaciones en general y de manera particular. Esto, en consecuencia significa, que para analizar la construcción de la identidad no se pone el peso epistemológico-metodológico sobre el individuo, si no se indaga sobre el individuo en sociedad y marcado por su entorno en el que se construye sociocognitivamente.

Si entendemos a la identidad como un fenómeno complejo emergente del sistema humano, nuestro análisis forzosamente tiene que incorporar nociones como la *corporeidad* del individuo (*embodiment*, Weiss/Faber, 1999) y su *cognición social* (Abrams/Hogg, 1999) mediada por la *narrativa* como una forma básica de organización del discurso social (Pfleger, 2015) lo que nos pone en condiciones de entender estas relaciones complejas del intercambio entre la corporeidad de un individuo y su entorno físico, la interacción entre su biología y su enculturación y cómo todo lleva a un sistema simbólico de representación de enorme complejidad social (Bastardas, 2000).

El ser humano es un sistema complejo que en todo momento actúa simultáneamente de manera biológica, psicológica, sociológica y racional-lingüística.

No podemos, por tanto, separar artificialmente las instanciaciones lingüísticas de la totalidad de las acciones que suceden en el ser humano y en su entorno. Constantemente, el ser humano actúa e interactúa dinámicamente con los estímulos que le ofrece este entorno. Es un proceso en el cual tiene que estabilizar permanentemente su integridad como individuo y como sistema en su totalidad, y al mismo tiempo tiene que ofrecer un punto de apertura hacia otros individuos en su entorno inmediato o lejano.

Identidad como constructo sociocultural

La identidad no es solamente un constructo individual, también depende del entorno social, del grupo o de los grupos a los cuales pertenece un individuo determinado. Solamente si se da una siner-

gia de muchas mentes (Donald, 2001) estamos posibilitados para entender y modelar nuestro entorno y con ello también entender las creencias, emociones y las representaciones de nuestra identidad y de la otredad de nuestros congéneres.

La construcción de una identidad es entonces primeramente social. Se forma en una cognición y un lenguaje distribuidos (Hutchins, 2006; Froese/di Paulo, 2010, 2011; Cowley, 2006) entre todos los miembros de una comunidad determinada. Solamente así se configuran los modelos conceptuales identitarios para los integrantes de la comunidad (*p.e.* roles y el lugar en la jerarquía social) y se fijan esquemas y modelos comportamentales dentro del grupo que a su vez establecen categorías como la distancia social o la jerarquía. Estos modelos se perpetúan y socializan en representaciones, rituales y prácticas sociales que tienen como resultado una determinada configuración social en la que el individuo se inserta, tomando su lugar y formando su identidad (Abrams/Hogg, 1999). Por supuesto, cada individuo, por la naturaleza de su experiencialidad propia, matizará, construirá y consolidará una versión identitaria específica de los patrones identitarios sociales que lo rodean. Abrams y Hogg (1999: 15) observan con respecto a la construcción de una identidad basada en un sustento sociocomplejo:

the relative stability of social environments and social norms combines with self-categorization and self-regulation to confer both continuity and flexibility in self-conception and behavior in terms of social category membership.

En consecuencia tenemos que hablar de la identidad como algo construido *con el otro y frente al otro* (Pfleger/Steffen, 2012). La construcción de la identidad siempre depende también del reconocimiento del otro como un agente sociocognitivo con el que tengo que regular la interacción en términos de *alteridad* y de *aliedad*. La identidad depende de un «otro» que nos hace ver diferencias y similitudes pero a través del cual también nos vemos reflejados.

Solo vemos lo que miramos

«La interacción *con el otro* y la interacción *frente al otro* generan los patrones de identificación necesarios para que tanto el individuo como el grupo se den una imagen de sí mismo» (Pfleger/Steffen, 2012: 9). De ahí se va construyendo una conciencia sobre el yo que en parte importante se da a través de la relación con otros que el individuo percibe como iguales a sí mismo, por un lado, y con aquellos que se perciben como diferentes, por el otro. Sin embargo, la convergencia nunca es absoluta porque al mismo tiempo el individuo emplea recursos lingüísticos para distinguirse dentro de su propio grupo.

Por consiguiente, es importante señalar que la identidad no solo es producto de los elementos compartidos con otros miembros de la comunidad sino que depende, sobre todo, de la interacción entre agentes en una situación sociocognitiva determinada que regulará los procesos de convergencia y divergencia.

Para poder entender quiénes somos y cómo vemos el mundo y a los demás, tenemos que poner atención sobre estos procesos reguladores en la situación enculturada.

La identidad en el espacio comunicativo, relacional e identitario (ecri)

La construcción de la identidad es fundamentalmente *relacional* y se da entre agentes en un espacio compartido con y frente a un otro. Todos interactuamos constantemente en un *espacio comunicativo, relacional e identitario* (ECRI, Pfleger, 2015).

Los individuos se encuentran permanentemente en la necesidad de construir(se) en una construcción conceptual-simbólica y espacial-temporal. Es un espacio simbólico en el que mínimamente dos agentes cognitivos asignan significaciones, re-significaciones y actualizaciones a esquemas codificados culturalmente. El ECRI es un espacio de intercambio regulador entre diferentes agentes y sus representaciones sobre el trasfondo de una realidad sociocultural dada.

El carácter del espacio comunicativo relacional es flexible en su estructura interna y no basado en categorías rígidas. Está abierto para que salgan agentes o ingresen otros. Con ello, las configuraciones identitarias que se generan tienen un valor «líquido» (Baumann, 2000), esto es, hay un constante movimiento y una alta fluctuación de los elementos que determinan la configuración identitaria.

Las instanciaciones discursivas y semióticas de un ECRI ponen de manifiesto la construcción autoidentitaria y heteroidentitaria de los actores involucrados. Pero dada la complejidad social de las interacciones, únicamente se pueden observar características más sólidas o más duraderas de la construcción identitaria en una perspectiva transversal, manifiestas en instanciaciones discursivas-semióticas y en los posicionamientos de los agentes en el continuo espacio-temporal.

La identidad se construye por medio de una serie de procesos comunicativos y de marcos lingüístico-culturales destinados a crear o fomentar las deseadas relaciones entre los actores sociales. El ECRI es un espacio de encuentro e intercambio constante que gira alrededor de un esquema conceptual de fondo. Podemos hacer uso de la imagen de una plaza pública con diferentes actores que intercambian perspectivas, ideas y posiciones sobre un determinado tema. Las personas no se encuentran en un punto fijo de la plaza, deambulan, hay encuentros y desencuentros con otros actores; recién llegados traerán nuevas informaciones, otros se marcharán después de sus intervenciones. El discurso y los conceptos están en constante movimiento y cambio. Los que fueron intervenciones singulares pueden tomar un carácter enormemente complejo con el paso del tiempo o se abandonan algunos de los temas, favoreciendo a otros.

Epistemológicamente, el espacio comunicativo relacional parte de varios supuestos de fondo, originados tanto en la lingüística cognitiva (Boroditsky, 2010; Andrews, 1998) como en la psicología y los estudios sobre las relaciones humanas:

Solo vemos lo que miramos

- a) La comunicación, en sentido de interacción simbólica-lingüística sirve, en primer lugar, para significar relaciones sociales (Chomsky/Fitch, 2002).
- b) Significar un hecho sociocultural relaciona a las personas de un grupo o una comunidad de práctica en determinadas constelaciones y dinámicas que generan nuevas perspectivas para la agentividad, así como para las nociones sobre identidad y alteridad en el grupo.
- c) Los mensajes no solamente transportan información sobre el contenido, sino también sobre las relaciones entre diferentes actores.
- d) Las conceptualizaciones y significaciones dentro del ECRI obedecen a parámetros cognitivos generales e implican procesos de reducción de rasgos, simplificación de cadenas causales y generalización de hechos sociales de fondo.
- e) El espacio comunicativo, relacional e identitario puede tener una emergencia espacial-conceptual muy compleja, a partir de una estructura cognitiva (esquema) simple de fondo.
- f) La temporalidad del espacio comunicativo, relacional e identitario es limitada.

El ECRI se construye temporalmente sobre un esquema, como unidad de representación del mundo (Arbib, 2008) que, a su vez, está inserto en una red coherente de otros esquemas conceptuales que configuran un modelo de la realidad circundante de la identidad, de la alteridad y de la aliedad. El aspecto del mundo de las experiencias o la *experientialidad* (Endress/Renn, 2002) compartida es vital para el esquema conceptual de fondo, porque sin ella los actores no pueden vincularse entre sí. Las interpretaciones, tanto individuales como sociales, dependen de patrones socioculturales compartidos y vividos en la comunidad, y de esquemas generales de la experiencia humana (por ejemplo, *amor* o *guerra*) así como de la historia de vida (*nacimiento*, *muerte*, *fortuna*, *desgracia*, para nombrar solamente a algunos).

Sin la familiaridad experiencial con un esquema conceptual no se pueden construir las interpretaciones individuales y sociales de la realidad circundante y, en consecuencia, el esquema es invalidado para su función de anclaje en los procesos e intercambios discursivos para la construcción de la identidad.

Los esquemas sobre los que se construye un ECRI están enculturados. Aunque existan esquemas muy generales que se reconocen transversalmente en muchos grupos, cada grupo produce una variante particular que lleva a patrones culturales distintivos que regulan la interacción. Con ello, la identidad de cada grupo está enculturada y personalizada por el individuo dentro de un grupo determinado.

La identidad enculturada

Hay que distinguir claramente dos procesos en la construcción de la identidad: la enculturación y la personalización (Coloma, 1993). Es decir, que mediante el proceso de socialización el sujeto recibe unos contenidos culturales específicos que son necesarios para su desarrollo y para su aprendizaje social como persona. Aprende esquemas y modelos culturales y todas las relaciones que establece con los demás contribuyen a la construcción de su identidad. A lo largo del aprendizaje social va personalizando los esquemas culturales y forjando una identidad individual.

Nuestra identidad es enculturada y, a diferencia de otros seres vivos, no estamos restringidos a reaccionar exclusivamente a los estímulos y las percepciones de nuestro entorno (*solipsismo*, Ayala 2003). Somos agentes cognitivos con la capacidad de modelar nuestro mundo de manera eficiente, incidiendo en él. La cultura de muchos, o estar enculturado en un grupo, produce un sistema semántico que se encuentra en la base de nuestra cognición y conecta las partes emocionales, psicológicas, las racionales, las perceptuales y las motrices para construcciones simbólicas complejas. La personaliza-

Solo vemos lo que miramos

ción de la enculturación nos convierte en representaciones individuales de esta colectividad enculturada. Merino (2004: 55) afirma que ambos procesos están interrelacionados porque:

una colectividad de individuos [desarrolla] sentimientos de pertenencia a un grupo determinado con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de otras colectividades.

Nuestro entendimiento del mundo depende de una enculturación de la mente, con lo cual podemos afirmar que la cultura es un sistema estructurante de la misma. No es algo dado *a priori* en la arquitectura mental, pero a través de los diversos procesos del aprendizaje social, de actitudes de cooperación y de un comportamiento prosocial constante, el sistema cultural se va imprimiendo en la mente y modela definitiva e irreversiblemente como miramos al mundo y a los demás.

Así, cada nuevo ser humano se inserta en la comunidad en la cual nace y aprende sus reglas y normas, sus comportamientos, creencias y valores. En el transcurso de su aprendizaje social la mente se deformará, transformará y adquirirá una enculturación distintiva, esto es, una estructura semántica distintiva para relacionarse con el entorno y los demás. El ser humano es «guiado por esquemas culturales por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas» (Harris 1977: 38).

No estamos condenados a operar de manera análoga como todos los demás seres vivos, nuestro modo simbólico nos permite transgredir las limitaciones de la mente individual y la programación determinista de un aprendizaje exclusivamente perceptual. Somos mentes híbridas: somos tanto biológicos como culturales. La cultura fomenta el desarrollo dinámico de modelos mentales que se perpetúan a través de diferentes actores sociales como hermanos, amigos, padres y profesores, así como a través de insti-

tuciones y normas explícitas e implícitas. La cultura inserta al ser humano en su entorno en una relación que se redefine, re-evalúa y actualiza constantemente a lo largo de nuestra vida. La cultura nos permite encontrar patrones para explicarnos objetos, relaciones y eventos en el entorno. La cultura o mejor dicho, la enculturación explota al máximo nuestro potencial cognitivo (Donald, 2001).

Se requiere de conciencia, de atención, de creatividad, de múltiples y variadas experiencias, de emociones y de constantes relaciones con los portadores de la cultura. Solamente así se genera esa compleja red de símbolos que nos permite crear un universo paralelo al mundo real.

La capacidad simbólica se genera culturalmente o para decirlo en palabras de Donald «*we acquire our symbolic skills from the outside in*» (2001: 252). Tenemos una identidad enculturada.

La enculturación sociocognitiva genera, entre diferentes agentes, un marco conceptual consensuado con el resultado de que la base semántica sea independiente del lenguaje. Esto provee muchas ventajas para el procesamiento de situaciones comunicativas. Los eventos recurrentes de nuestra experiencialidad diaria no requieren de un esfuerzo mental grande para entenderlos y adaptar nuestro comportamiento. La base semántica de significación enculturada nos provee con modelos y guiones de acción suficientes que se encuentran «listos para ser puestos en acción». El lenguaje surge en la situación social para transportar o instanciar estos modelos y guiones culturales posibilitando la interacción social de manera fácil y expedita. Mediante el lenguaje simulamos la mente del otro y podemos compartir experiencias sobre una base semántica enculturada. El lenguaje no es otra cosa que el dispositivo cultural más poderoso que tenemos (Donald 2001: 281).

La estructura semántica es parte de la estructura cognitiva general y subyace a cualquier expresión lingüística. No siempre tenemos un acceso consciente a esta enculturación. La mayoría de los conceptos culturales con los que operamos en nuestra vida cotidiana son tácitos, implícitos y socializados mediante miles de interac-

Solo vemos lo que miramos

ciones y experiencias a lo largo de nuestras vidas en un grupo determinado. Accedemos a ellas por medio de las expresiones lingüísticas para facilitar la relación con otros miembros de nuestro grupo. De manera consciente solamente accedemos a una pequeña parte, similar a la punta de un *iceberg*¹ en la que se encuentran todos los comportamientos visibles, costumbres observables o manifestaciones culturales percibibles. Así, podemos ver que los chinos comen con palillos, los alemanes respetan religiosamente a la luz roja del semáforo o que los mexicanos se saludan de beso. Pero la mayor parte de la enculturación de este *iceberg* semántico está por debajo del agua, o en términos cognitivos, la mayor parte de los patrones culturales semánticos (Altmayer, 1997) se encuentran inaccesibles a la conciencia, están «*entrenched*» (Barsalou, 2000) o arraigados. Estas partes atañen a los valores, creencias, las formas de pensar, y los modos de realizar acciones y rituales con un gran valor emocional y psicológico para un individuo en una comunidad. Aquello que está arraigado no solamente es mucho menos visible o accesible, sino también es mucho menos movable y dinámico.

Nuestra mente no genera el mundo visual, pero sí un mundo cultural (Donald, 2001) y, por ende, nos construye una base sólida para una identidad enculturada o una identidad cultural.

La identidad cultural entonces consiste de un cúmulo de esquemas culturales muy arraigados, tanto sociales como individuales, que nos proveen con un sentido de quiénes somos y a dónde pertenecemos. La cultura es el contenedor de almacenamiento perfecto y eficiente para garantizar una riqueza interaccional exitosa.

La enculturación de un individuo le facilita la interacción con otros. A través de la socialización y codificación en lenguaje, los «paquetes culturales» posibilitan una comunicación eficiente con los demás. En toda interacción verbal o no verbal activamos un esquema identitario de fondo. Cada individuo participa en la generación y perpetuación de los contenidos culturales de su grupo hacia un

¹ <https://www.languageandculture.com/el-iceberg-cultural>.

mundo cultural que sirve para entender y decodificar el mundo real circundante. La identidad cultural es el resultado de un proceso de construcción sociohistórico y de una socialización compleja con un número de estrategias, tales como el aprendizaje, la mimesis cultural y el comportamiento prosocial con el fin de enculturar cada «nueva» mente en un grupo determinado. El lenguaje es la expresión más poderosa de y para estos procesos. El lenguaje toma su significación desde la enculturación. «*Language piggybacks on culture*» (Donald, 2001: 280).

Interculturalidad

La identidad o las identidades hoy día están cada vez menos sujetas a nociones rígidas como identidad racial, identidad nacional o identidad lingüística (Baron-Cohen, 2003). La identidad moderna es *líquida* (Giddens, 1991; Baumann, 2005) y transgrede frecuentemente las limitantes territoriales artificialmente concebidas en siglos anteriores (*cf.* capítulo I).

Los medios de comunicación modernos, desde *Facebook* hasta *Whatsapp*, nos permiten construir comunidades de práctica más allá de los límites territoriales en los que nos movemos, la Internet y el aprendizaje masivo (MOOC) forman grupos en torno a intereses compartidos, indistintamente de la lengua original que hable el individuo, o la procedencia que tenga. Aunado a ello, el siglo XXI promete ser el siglo con mayor movimiento migratorio en la historia de la humanidad (fuente: ONU).

La identidad se sustrae cada vez más de las nociones sociológicas deterministas de antaño. Y más que responder a lengua o nación, la identidad se construye y configura en múltiples discursos, algunos complementarios, algunos heterogéneos, pero todos pieza de esta configuración simbólica que llamamos identidad.

Dada la íntima relación de la manifestación lingüística con la construcción de la identidad en situaciones enculturadas particulares,

Solo vemos lo que miramos

era solamente cuestión de tiempo para que se generaran preocupaciones epistemológicas para estudiar aquellas situaciones en las que individuos de lenguas-culturas diferentes entran en un contacto y, en consecuencia, necesitan resolver su negociación identitaria (Norton, 2000; Pavlenko & Blackledge, 2004; Austin-Millán, 2004). Un parámetro para estos estudios, quizás el más importante, sigue siendo el grado de *disimilitud* (Asunción-Lande, 1988: 182) entre los grupos y agentes humanos en contacto. Los ejes de estudio siguen siendo los conceptos antropológicos de *raza*, *etnia*, *nación*, *lengua* (Alsina, 1999). Los estudios de la *comunicación intercultural* o *interculturalidad* (Alsina, 2003) nacen con la idea de fomentar contactos culturales de un modo horizontal y sinérgico para favorecer el diálogo y la integración de agentes enculturados de manera distinta.

Hace cincuenta años surgen los primeros estudios sobre el contacto entre diferentes culturas, todos ellos muy centrados en el potencial conflictivo de estos encuentros que se define como un choque cultural (Oberg, 1960). Desde entonces hemos tenido un desarrollo constante de movimientos poblacionales y de nuevas formas de convivencias entre personas y culturas y el choque cultural ya no abarca todas estas situaciones. Con este nuevo trasfondo, se acuerda que toda relación entre culturas se defina como una *relación intercultural* que no siempre estará carente de conflictos, pero también guarda un enorme potencial para generar nuevas comunidades que trascienden los conceptos limitantes como frontera, raza, etnia o género.

Todo tiene su origen en el interés por documentar las diferencias culturales, visibles en prácticas divergentes, en áreas disciplinares de la antropología, sociología o la lingüística, mediante estudios de corte etnográfico. Pero en el marco de una mayor movilidad de personas y mercancías, el interés de los estudios se mueve hacia el potencial comercial y económico de las relaciones interculturales y da pie a estudios más formativos que descriptivos. Es el inicio de un

nuevo campo de estudio para la formación y preparación de individuos en un mundo cada vez más móvil y global. La UNESCO (2009: 46) formula la preocupación por la interculturalidad en el mundo de esta manera:

El encuentro intercultural depende de la superación de las resistencias propias, reconociendo nuestro etnocentrismo o hasta racismo, e iniciar el descubrimiento de la posibilidad de decisiones existenciales radicalmente diferentes.

Claramente se ve al encuentro intercultural como algo que hay que planificar y para el cual hay que prepararse. Se entiende que un encuentro intercultural no es automático. Esto porque la interculturalidad no es una condición emergente *per se* del sistema humano. El ser humano principalmente está capacitado para la interacción con otros seres humanos enculturados de la misma manera.

La enculturación de la mente, tal como la discutimos con anterioridad en este capítulo, produce una sensación de colectividad para cimentar a aquellos grupos que trabajan en colaboración y cooperación. La cultura es un sistema estructurante de la mente para que un ser humano se inserte a la comunidad en la que nació. La interculturalidad, por el contrario, es un concepto académico que se refiere a algo que hay que aprender de manera consciente para estar en condiciones de interactuar con personas de otro entorno y de otra identidad. En este sentido, la interculturalidad constituye realmente un área de estudio difícil de definirse, porque se ubica siempre entre, al menos, dos sistemas culturales y abarca un sinnúmero de modelos culturales divergentes. Y hay muchos acercamientos metodológicos pero no existen fórmulas o lineamientos claros de qué es lo que puede convertir a una persona en alguien interculturalmente capacitado.

Lo que queda claro es que *ver* las diferencias y similitudes culturales no es suficiente. Un contacto de identidades enculturadas

Solo vemos lo que miramos

de diferente manera implica siempre *mirar* la multiplicidad de formas de vida de los grupos sociales. Asimismo, obliga a *mirarse* a uno mismo, implica reconocernos con una forma de vida distinta al otro y entender la función social de cultura.

Pero la mayoría de los estudios no se centran en la particularidad y los mecanismos regulatorios de la situación comunicativa etiquetada como intercultural. Se sigue centrado en el individuo con la finalidad de cambiar en este la enculturación socializada y agregándole o cambiándole modelos y guiones enculturados. En consecuencia definió a la interculturalidad como una «competencia» (Hymes, 1971), algo que se puede aprender mediante el «entrenamiento» de situaciones comunicativas con identidades enculturadas de manera distinta. Esta idea atractiva de que se pueden aprender contenidos culturales tal como se aprenden otros conocimientos académicos ha generado en las últimas dos o tres décadas una explosión de propuestas didácticas, sobre todo en la enseñanza en lenguas extranjeras (Sánchez Pérez, 2005; Harrison, 1990) con la idea de formar a generaciones de alumnos una visión más amplia de la cultura de la cual estudian una lengua.

Todas las propuestas buscan transmitir competencias específicas con la finalidad de obtener un grado de comunidad compartida por personas provenientes de comunidades distintas. El problema radica en que el contacto entre estas dos (o más) identidades enculturadas de manera distinta no se puede partir de una base semántico-cultural en común, no se puede recurrir a modelos y guiones compartidos para negociar los significados de la interacción. La negociación intercultural no tiene las mismas estrategias de la negociación del significado con un agente de un entorno culturalmente similar, y se requiere, en consecuencia, de muchas otras habilidades como *la tolerancia, el respeto o la capacidad del cambio de perspectiva* para que la relación comunicativa resulte exitosa.

Aún si se domina la lengua del otro agente, no se puede asegurar el éxito de la interacción. La lengua instancia en cada agente sus

patrones culturales particulares, pero no permite un acceso consciente a aquellos elementos culturales que se encuentran cognitivamente muy arraigados (lo que está debajo de la superficie del agua en la metáfora del *iceberg* cultural).

El lenguaje puede sugerirnos que hay una cierta universalidad de patrones culturales, pero es engañoso, ya que lo instanciado en el lenguaje casi siempre se refiere a aquellas partes de la cultura que se encuentran visibles. En la superficie pueden aparecer estructuras muy universales y encontramos muchas similitudes entre diferentes lenguas: hay verbos transitivos en español y en alemán o hay estructuras para expresar una voz pasiva en inglés y en francés. Pero partir de una estructura lingüística e inferir ahí similitudes resulta ser un reduccionismo indebido. Porque cuando nos encontramos frente a aquellos elementos de las categorías abiertas de la estructura semántica de fondo constatamos que no son universales y en el contacto de dos (o más) identidades culturales es precisamente esta estructura semántica de fondo que obstruye el acceso a toda enculturación que se encuentra inaccesible de manera consciente.

Categorizamos el mundo a través de patrones culturales que nos imprime nuestra cultura específica. Miramos el mundo por los ojos de nuestra lengua, que no significa otra cosa que expresamos el mundo de acuerdo a nuestros patrones culturales socializados. La lengua nos genera una *weltanschauung*. Wilhelm von Humboldt (citado en Valverde, 1995: 32), uno de los representantes más importantes del relativismo lingüístico, lo formula así:

el principio que domina la totalidad del lenguaje es la articulación; su cualidad más importante es la disposición fácil y consistente, pero que presupone los elementos simples y en sí mismos inseparables. La esencia del lenguaje consiste en moldear el material del mundo fenoménico para darle la forma de pensamiento.

Solo vemos lo que miramos

Es innegable que la lengua guarda un vínculo estrecho con el sistema cognitivo cultural y podemos afirmar, en este sentido, que la adquisición de una segunda lengua siempre promueve una cierta adquisición de la cultura (Hamers/Blanc, 1989).

Pero para la adquisición de los modelos y guiones culturales específicos de otra identidad enculturada podría requerir toda una vida, y, dependiendo de la edad de aprendizaje, nunca lograrse del todo.

Lo que es necesario es una comprensión más profunda de lo que es interculturalidad, como aplicar el concepto a la situación comunicativa y qué lugar puede ocupar dentro de un programa de estudio, sea este vinculado al aprendizaje de una segunda lengua o no.

Para iniciar, sería útil entender que la interculturalidad constituye un valor transversal porque no está ligado a un campo de conocimiento en específico, sino transgrede las fronteras de las disciplinas y las permea al mismo tiempo, y con mayor razón necesitamos desprender a la interculturalidad del entrenamiento puntual de situaciones comunicativas.

Una *educación para la interculturalidad* (cfr. capítulos 3 y 4) debería enseñarse a la par con *La educación para la salud, la educación ambiental, la educación moral y cívica, la educación para la paz o la educación para la igualdad entre sexos*. Las estrategias didácticas de enseñanza para un valor transversal necesariamente requiere de otro enfoque y de contenidos adicionales, tales como:

- a) La información constante sobre el valor, su sentido y razones.
- b) El estímulo para hacer algo, para comportarse de determinada manera.
- c) El descubrimiento personal del valor.
- d) La introspección (reflexión y análisis de los propios sentimientos y reacciones frente a un valor, los motivos de su aceptación o rechazo).

- e) La imitación, propuesta de modelos, el ambiente, la vivencia del valor en la comunidad educativa.
- f) La experimentación o práctica activa, consciente y libre.
- g) La tecnificación, es decir, cómo se adquiere, cultiva y desarrolla.
- h) La confrontación: poner en situaciones que obliguen a reaccionar frente a un determinado valor.

En el orden práctico, tenemos que apostar por reconocer el mundo como un espacio globalizado que es local a la vez, haciendo valer el hecho que la identidad se da en la pluralidad cultural y que el futuro de la humanidad, por tanto, depende de la solidaridad entre mundos reales que se respetan, esto es, de una humanidad solidaria conviviente en muchos mundos.

Se necesitan enseñar desde *habilidades cognitivas* que atañen el conocimiento y la consciencia de la propia cultura y de otras, *habilidades afectivas* que propician la manifestación de emociones positivas y el control de las negativas y *habilidades comportamentales* que abarcan las habilidades verbales y no-verbales que determinan la capacidad de adaptación a una situación o contexto cultural.

En el siguiente capítulo exploramos más a fondo algunos aspectos de la enseñanza de interculturalidad en la educación superior.

CAPÍTULO III

La interculturalidad en la enseñanza de lenguas en la educación superior

Una de las áreas o dominios para transmitir valores interculturales es la enseñanza de lenguas. El proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural se da frecuentemente bajo la premisa implícita de que *aprender una lengua es aprender su cultura*. Un precepto que ya tocamos con anterioridad y que habremos de discutir a profundidad más adelante.

Pero antes de dedicarnos a este punto es necesario discutir algunos aspectos de la enseñanza intercultural en el salón de clase y como esta se distingue de interculturalidad en otros dominios sociocognitivos donde existe un contacto entre lenguas.

La clase de segundas lenguas: un contacto intercultural sui generis

El contacto entre identidades enculturadas de manera distinta dentro del salón de clase de lenguas extranjeras no es un dominio sociocognitivo natural.

Entendemos por dominio sociocognitivo natural toda situación de interacción que relaciona mínimamente a dos agentes enculturados de manera distinta que en el transcurso de la interacción tienen que regular su actividad de acuerdo a normas culturales divergentes para lograr una meta específica.

Así, un dominio natural se da cuando un hablante de una lengua autóctona entra en contacto con un hablante de una lengua dominante, por ejemplo en una situación de intercambio económico en un mercado de artesanías. Otro dominio natural se da cuando un turista pide informes a un nativohablante de la comunidad visitada. Otro ejemplo de dominio natural es la situación que vive un trabajador monolingüe que es enviado por su empresa para desempeñarse en otro país encabezando un equipo multicultural. En todos estos casos la interacción entre los agentes enculturados de manera distinta se da de una manera natural, y la negociación de los significados lingüístico-culturales requiere de un previo con-

Solo vemos lo que miramos

sensu sobre los modelos y guiones culturales de fondo para obtener un fin, ya sea una transacción económica, ya sea para encontrar las instrucciones viales correctas o para poder encabezar un equipo de trabajo. Los agentes tienen que resolver una serie de problemáticas; por un lado, tienen que activar sus conocimientos culturales propios de manera consciente y, simultáneamente, tienen que hacer apuestas culturales sobre el otro. Por el otro lado, tienen que hacer uso de sus conocimientos verbales y no-verbales, amplios o limitados, para un fin determinado.

Raras veces tenemos identidades enculturadas de manera distinta en contacto o representados de una manera natural y equitativa en el salón de clase de lenguas extranjeras. El salón de clase de lengua extranjera sigue siendo un espacio tradicional de aprendizaje académico. Es primordialmente unidireccional y monocultural. El grupo de estudiantes de lenguas pertenece, por lo general, a una misma cultura (o se enfrentan a una sola cultura desde una diversidad), y la interacción que sucede entre los alumnos o el profesor tiene como fin último «entrenar» contenidos lingüísticos específicos. La comunicación no sucede de manera natural dirigida a la resolución de una tarea concreta, como los descritos con anterioridad.

En el transcurso del aprendizaje de la lengua hay pocas situaciones comunicativas que incluyan representantes culturales auténticos, sus creencias, valores y actitudes, en las que la negociación lingüístico-cultural persiga un fin no destinado al aprendizaje mismo de la lengua en cuestión (Norton Peirce, 1995; Norton, 1997; Norton, 2000, Kramsch, 2009).

El profesor sigue ocupando un rol central en la transmisión de los contenidos académicos y puede ser una persona del mismo contexto cultural que los estudiantes o un representante de la cultura meta. Sin embargo, tampoco aquí tenemos una interacción natural por una serie de factores, desde la jerarquía, la autoridad o estructuras de poder del profesor en el salón de clase y la centralidad del cumplimiento con un pénsu lingüístico de fondo.

Los libros de enseñanza se restringen a proporcionar una visión cultural del contexto de la lengua-cultura meta y casi nunca incluyen la lengua-cultura de salida, con lo cual no existe –desde el material de estudio– una propuesta intercultural. Debido a la homogeneización de los libros de enseñanza que deben atender contextos de aprendizaje muy distintos en el mundo, no existen propuestas interculturales o estrategias como adquirir este conocimiento. Los libros se producen en el contexto de la lengua meta y se venden a través de editoriales multinacionales a diferentes países del mundo. No pueden, por tanto, recabar particularidades sobre identidades enculturadas de manera diferente. Más bien se producen con la idea del «*one fits all*».

Bajo esta perspectiva no puede existir un concepto claro para la educación intercultural en un salón de clase de lenguas tradicional porque la interculturalidad –tal como lo hemos elaborado en capítulos anteriores– implica siempre el contacto entre lenguas-culturas y la habilidad de negociar los contenidos culturales divergentes entre representantes o identidades enculturadas de una manera distinta.

En la realidad del salón de clase el concepto de la cultura se reduce a la producción artística, literaria, arquitectónica o musical que la sociedad de la lengua meta ha ido elaborando con el paso del tiempo (*la alta cultura*, Gellner, 1994: 42) y el aprendizaje se centra en la adquisición de conocimientos culturales. Esto implica y abarca conocer datos y hechos de las partes visibles de la cultura meta, a modo de un conocimiento divisible, cuantificable y sistematizable. A parte de los conocimientos de la alta cultura prevalecen los conocimientos sociolingüísticos como *saludos* o *presentaciones*, se habla de *registros* o de *convenciones*. La meta principal sigue siendo la evasión de estereotipaciones y malentendidos a través del entrenamiento sociopragmático de temas aislados y transmitiendo datos culturales desde la alta cultura hasta aspectos más folclóricos.

Solo vemos lo que miramos

La cultura así resulta algo formal, abstraída de su entorno y sus hablantes (Areizaga, 2002) y frecuentemente constituye nada más un aspecto adicional en la enseñanza de la lengua. En el centro permanece un pénsum morfosintáctico y léxico.

Pero en un entorno cada vez más globalizado es importante reflexionar sobre una educación intercultural más apegada a una realidad mundial cambiante que puede enriquecer el aprendizaje lingüístico del alumno y constituir dentro del marco de la internacionalización una formación académica verdadera. Los ciudadanos del siglo XXI necesitan, a lo largo de su vida, una educación que atienda las complejidades emergentes para que puedan ser agentes hábiles y competentes en cualquier parte de este mundo.

Porque aprender una lengua no es aprender (toda) su cultura

Regresamos al postulado inicial en el que se mueve la enseñanza de lenguas. La clase de lengua siempre se ha considerado como el espacio por excelencia para la educación intercultural porque se asume que aprender una lengua simultáneamente garantiza el aprendizaje de su cultura.

Pero la cultura es un todo un sistema estructurante de la mente (*cfr.* Capítulo 1) y raras veces es cuantificable y diseccionable, ya que los patrones culturales siempre disparan múltiples significados simultáneos entre los miembros de una misma comunidad. Así no podemos reducir a la cultura como aquello que se deja observar en una superficie. El lenguaje es una manifestación de muchos conceptos culturales, de actitudes y de creencias, pero un aprendizaje enfocado en contenidos sintáctico-semánticos, una progresión gramatical fija no ofrece la oportunidad de adentrarse en aquellos contenidos culturales que requieren de una interacción directa y natural, ni prepara para la negociación de contenidos culturales divergentes.

La enseñanza de lenguas se exige a sí misma enseñar a sus estudiantes una competencia comunicativa (Hymes, 1971), misma que incluye y se extiende a una competencia intercultural. Muchos estudios se han dedicado a explorar las posibilidades de la contextualización de la competencia comunicativa dentro del estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Canale & Swain, 1980; van Ek, 1986; Bachman, 1990; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995).

En este sentido hemos podido presenciar una serie de propuestas en los últimos años que buscan propiciar situaciones comunicativas que fomenten un comportamiento comunicativo «más natural» para el estudiante. Para que una comunicación sea eficaz se propone distinguir seis procesos fundamentales (Woods, 1998: 39):

- a) Percepción y comprensión
- b) Participación en la comunicación verbal
- c) Participación en la comunicación no verbal
- d) Muestra de interés
- e) Creación de una atmósfera óptima para interactuar
- f) Adaptación al contexto

Como se puede observar no se menciona la habilidad intercultural de manera explícita. Así que se puede o no dar en la dinámica de la clase y las relaciones interculturales pueden o no tener lugar. De ahí concluimos que la interculturalidad en el salón de clase puede ser clasificada como intercultural *ad hoc* sin ningún tipo de sistematización y sin estrategias. Pero la interculturalidad es mucho más que ejercicios aislados para construir una competencia, es una predisposición a nivel profundo de la conciencia de los sujetos, de las sociedades o de las comunidades culturales para interactuar (Alsina, 1997).

La interculturalidad en el salón de clase requiere de planificación, estructuración y sistematización. No puede ser relegada al postulado de que se adquiere a la par de la adquisición lingüística.

Solo vemos lo que miramos

Sin embargo, la mayoría de los marcos de referencia para la planificación curricular, tales como el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCER) manifiestan que aprender una lengua desarrolla simultáneamente una personalidad intercultural en el proceso de la adquisición de la lengua extranjera.

Eso sería, sin duda alguna, algo muy deseable porque sabemos que hablar más de una lengua brinda ventajas enormes para el egresado de cualquier campo académico. Ya sea porque uno es capaz de leer trabajos publicados en otras partes del mundo y, a su vez, redactar trabajos propios en otra lengua, o porque posibilita una ampliación de horizontes en cuanto al análisis, la descripción y la evaluación de un objeto de estudio. Saber una lengua adicional abre todo un mundo de oportunidades para el egresado de la educación superior y le permite insertarse en diferentes contextos laborales, ya sean estos de discusión académica o de investigación de punta.

Hablar la lengua no nos asegura que a nivel comunicativo que el estudiante sea realmente capaz de desarrollar y propiciar una comunicación intercultural. El concepto de la competencia intercultural y como desarrollarla queda vago e impreciso.

Mucho se habla de que las lenguas son una competencia clave, pero poco se hace para establecer una política congruente y definida que permita a los alumnos adquirir un conocimiento intercultural o una competencia intercultural que finalmente será la clave para una comunicación exitosa más allá de las fronteras lingüísticas. Si los alumnos requieren ser capacitados para estudiar en otros países, no serán suficientes los conocimientos de la lengua en sí, sino también necesitarán una educación intercultural que los prepare para el contacto con identidades enculturadas de otra manera.

Esta falta de preparación es especialmente grave en la educación superior, dado a que el auge de los programas de movilidad exige a los alumnos tener destrezas de interacción para otros entornos culturales. Se les exige a los alumnos de la educación que sean ciudadanos cada vez más abiertos a nuevos entornos. Este reclamo se lee de la siguiente manera en la declaración mundial

sobre la educación superior de la UNESCO:¹ Se dice en el artículo primero, incisos a) y d) que la misión y las funciones de la educación superior deben:

inciso b)

constituir **un espacio abierto** [las negritas son mías] para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de **formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo**, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;

inciso d)

contribuir a **comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas**, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural [negritas agregadas].

A pesar de que desde entonces ha pasado ya más de una década, hasta la fecha persiste tenazmente el credo de que los valores interculturales no requieren de una enseñanza explícita con prácticas de contenido y didácticas específicas, porque ya se encuentran estrechamente ligados al aprendizaje de una segunda lengua, y, por tanto, no necesitan de una atención especial o pormenorizada.

En el entendido de que *aprender una lengua inherentemente o automáticamente se aprende su cultura*, se deja un campo tan clave

¹ Declaración mundial sobre la educación superior (1998). UNESCO, versión electrónica en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Solo vemos lo que miramos

como la educación intercultural casi exclusivamente a la enseñanza de las lenguas, y ahí de manera más bien sobreentendida o implícita.

La competencia intercultural

La idea de competencia intercultural –si se encuentra presente en el currículo de la enseñanza de lenguas– se basa en línea directa con las nociones rígidas e inamovibles de *Estado-nación, lengua, cultura*. En el término de competencia intercultural se reflejan directamente las nociones esencialistas de cultura. Durante muchos años, la cultura se identificaba con la Cultura con C mayúscula, esto es, los grandes logros culturales visibles de una comunidad o sociedad en el campo de la historia, las artes, la literatura, para nombrar los más importantes. Hoy en día, el concepto de cultura que prevalece es el antropológico, esto es, el de cultura con c minúscula, entendiendo por tal las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad.

Indistintamente del acercamiento, vemos que se abarca el aspecto cultural en un sentido reduccionista y esencialista que se basa en comparaciones entre la cultura de salida y la cultura meta, frecuentemente construido de manera simplista, estereotipado y generalizado.

Los enfoques comunicativos, y con ello la competencia intercultural, privilegian una concepción instrumental del aprendizaje, obviando o reduciendo a un papel anecdótico la dimensión cultural. El aprendizaje de otra cultura es insuficiente para promover la comprensión entre culturas, ya que para alcanzar esta última finalidad, se requiere tener una conciencia de la propia cultura.

La competencia comunicativa intercultural se construye sobre la base de la competencia comunicativa, y la amplía para incorporar la competencia intercultural, y constituye así una dimensión de conocimiento del marco conceptual que comprende el conocimiento de los grupos sociales en el propio país y en el del interlocutor;

así como el conocimiento de los procesos de interacción en los niveles individual y social. Saber aprender y saber comprender constituye conjuntamente la dimensión de destrezas del marco conceptual. Saber aprender remite a la capacidad de aprender culturas y asignar significados a los fenómenos culturales de modo independiente (Byram, 1997).

Esto significa en la realidad del salón de clase que a nivel de la interacción intercultural se entrenan mayoritariamente temas pragmáticos específicos, dentro de lo que se conoce como la adquisición de una competencia intercultural. Todas las situaciones comunicativas que se entrenan son altamente restrictivas con una realización lingüística codificada que puede ser aprendida y memorizada, y sobre todo, calificada.

Pero comunicar interculturalmente implica mucho más, requiere de sensibilidades y estrategias para ser capaz de llevar un *diálogo intercultural* sin aprender *fórmulas* interaccionales, sino en cada interacción «la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso del diálogo y ayudar a otras personas a estabilizar la suya» (Oliveras, 2000: 38). Ya trabajos tempranos de Byram tienen una conciencia de este hecho, y así Byram & Risager (1999: 58) fijan que la competencia intercultural debe abarcar:

- a) Aquel aspecto de la competencia comunicativa que pone a la persona que aprende en contacto con el mundo cultural de un grupo particular de hablantes nativos; y
- b) la capacidad de reflexionar, de analizar la propia cultura desde una perspectiva externa y de comprender su relación con otras culturas con el fin de facilitar la comunicación.

Esto significa que lo que se busca es que la persona que aprende una lengua pueda ser un mediador entre culturas, pues es la mediación la que permite una comunicación efectiva. Los componentes de la competencia intercultural a desarrollar por un hablante competente como mediador intercultural serían:

Solo vemos lo que miramos

- a) Conocer los puntos de vista y perspectivas interculturales («saber ser»).
- b) Adquirir una capacidad para entender al otro como una persona con un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos.
- c) Obtener el conocimiento («saberes») de distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- d) Obtener capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones («saber comprender»): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos.
- e) Tener capacidades de descubrimiento y de interacción («saber aprender/ hacer»): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiendo a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- f) La visión crítica en el plano cultural («saber comprometerse»): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

Es un programa completo en su propio derecho que merecería un curso adicional a la par con la formación lingüística del estudiante (o cualquier otra formación académica).

La pregunta es, por qué todo este reclamo se carga a la clase de lenguas extranjeras. El conocimiento o la competencia intercultural debería ser parte del currículo de cualquier disciplina, pero tácitamente se entiende la clase de lenguas extranjeras como *el* lugar en

el que se debe de enseñar ese *saber ser*. Cuando realmente nos deberíamos preguntar si la interculturalidad no es un valor transversal de la formación de una persona, y, por tanto, estar presente en todos los contenidos educativos.

Sobre la base de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas en la educación superior pugnan diferentes modelos teóricos por ofrecer el mejor acercamiento a la interacción con individuos de otras culturas. Común a todos ellos es la noción de que comunicación intercultural es una variante de la *comunicación interpersonal* en la que intervienen personas con referentes culturales diferentes, pero percibidos como simétricos.

En las teorías basadas en el lenguaje como la *Teoría de la Gestión Coordinada de Significados y Reglas* (Pearce & Cronen, 1970; 1980) se asigna toda la importancia a la gestión de significados y coordinación de las normas en un episodio comunicativo, por lo que en una comunicación intercultural se debe encontrar la forma de una única interpretación para todos los participantes, con el fin de evitar malentendidos y estereotipaciones.

Las teorías más populares en el salón de clase de enseñanza de lenguas se agrupan alrededor de la Teoría de la *Adaptación Comunicativa Transcultural* (Kim & Gudykunst, 1987) según la cual es necesario tener la capacidad para recibir la información del nuevo contexto cultural, aprender la lengua y la habilidad necesaria codificada en ella para enfrentarse a nuevas normas y significados culturales. Es lo que los autores denominan como competencia comunicativa. Esta competencia se divide a su vez en tres tipos de subcompetencias: la cognitiva, la afectiva y la operacional. La primera se refiere al conocimiento de la cultura y la lengua del país de acogida, la competencia afectiva se refiere a la capacidad de motivación para enfrentarse a los diferentes retos que plantea el nuevo entorno cultural (habilidades para entender y empatizar con el otro) y la competencia operacional se refiere a la capacidad para actuar lingüísticamente.

Más prometedoras son las teorías cognitivas recientes que se centran en el proceso comunicativo y promulgan la creación de un

Solo vemos lo que miramos

tercer espacio en la comunicación intercultural (Brockmann, 1995). Basada en el *Interaccionismo Simbólico* (Blumer, 1982; Aguado Terrón, 1982), se propone que mediante la interacción de dos agentes enculturados de manera distinta se debe construir un nuevo espacio de interacción que contiene elementos compartidos que ingresan los agentes desde sus respectivas culturas de salida. Según esta teoría, la construcción cooperativa de una *tercera cultura* facilita el logro de la meta comunicativa. Las normas de fondo establecen que cada agente puede retener sus modelos y guiones culturales y negocian una especie de consenso entre ellos. En consecuencia, la construcción de una tercera cultura es un proceso interactivo y mutuamente beneficioso para los agentes. La presencia del espacio de la tercera cultura facilita el desarrollo de relaciones interculturales nuevas y efectivas en aras de beneficiarse mutuamente y lograr la meta específica u objetivo común de la interacción.

En este ambiente multiteórico, confuso y poco definido para la planeación educativa, el tema de la interculturalidad se regresa al salón de clase donde son los profesores de lenguas quienes, frecuentemente de manera aislada y casuística, experimentan en el campo de la enseñanza intercultural. El resultado de estos esfuerzos singularizados de integrar nociones de interculturalidad en el salón de clase es una casi infinita y colorida gama de propuestas aisladas, ideas sueltas y ejercicios a nivel micro, que si bien no tienen un carácter nocivo por sí solas, definitivamente no preparan al alumno para las tareas interculturales en su área de especialización académica.

Esto es una situación que no promueve la interculturalidad en el salón de clase y más bien lleva a frustraciones entre profesores y alumnos, igualmente. Si queremos preparar a los alumnos hacia seres abiertos a otra cultura será indispensable re-pensar las *curricula* en la enseñanza de lenguas. Se requiere una sólida planificación intercultural que incluya una formación académica hacia un diálogo

intercultural como un valor transversal. Ana Laura Gallardo (de la Secretaría de Educación Pública de México, SEP)² lo expresa así:

concebida así, la educación intercultural aludiría, entonces, a los múltiples contactos que van constituyendo la identidad de los sujetos a partir de la diversidad; esto es, a los procesos de recuperación, aprehensión, producción, intercambio, resignificación y empoderamiento de las mismas culturas. La educación intercultural implica el reconocimiento de nuestra identidad en el sentido de una invitación a entrar en el proceso de *diálogo intercultural*, como método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias dentro de cada cultura y, ante todo, para poner en tensión y conflicto su conservación y transformación, para posibilitar el conocimiento de la cultura propia y de otras culturas.

Si se toma en serio lo anteriormente dicho, se tiene que admitir que una educación para el diálogo intercultural depende del diseño de un espacio de enseñanza-aprendizaje muy distinto a la rigidez de un salón de clase de lenguas tradicional con sus ordenamientos lineales y progresivos, que se orientan en el sistema de la lengua y la evaluación de competencias lingüísticas.

También será necesario reflexionar en torno a los contenidos con el fin de pasar de una situación en donde el elemento cultural, si bien va, constituye un salpicón –tipo «alto en el camino»– entre temas morfosintácticos.

El aula tradicional tiene que convertirse en un espacio que se abre a la experiencialidad y a lo que implica vivir, sentir y experimentar, antes de memorizar, declinar y conjugar. Así se permite, por

² Gallardo Jiménez, A. L. (2009). El papel de los docentes-especialistas en la implementación de una propuesta educativa intercultural. *Decisio*, 29, septiembre-diciembre, p.p. 73-78.

Solo vemos lo que miramos

ende, la conceptualización de una *tercera cultura*, esto es, un ambiente de aprendizaje que no privilegia ni una identidad cultural ni la otra.

Peter Senge (1993) describe de una manera muy ilustrativa en su libro *La quinta disciplina en la práctica* como grupos logran una integración y una ampliación de sus conceptos, por ende, de su cultura, si el espacio de convivencia y de enseñanza se convierte en un área donde ni una cultura ni la otra resulten dominantes, donde los individuos aprenden a depender unos de otros para lograr una interdependencia en beneficio de todos. El grupo define así una tercera cultura de trabajo, basada en los intereses comunes (aquí: aprender una lengua) y donde se llega a una macro-cooperación en beneficio de todo el grupo ampliado. Se trabajan los temas de manera colaborativa, se simula un proyecto de inmersión en una cultura y la progresión del aprendizaje del binomio lengua-cultura es muy distinta a lo que proponen los libros comerciales de enseñanza de lenguas. No se trata de realizar ejercicios guiados que permiten al alumno comprar un boleto de tren o decir «gracias» en inglés. Se trata de sensibilizar, vivenciar, hacerse tolerante y conocer, fomentar la precepción hacia lo propio y lo ajeno. El diálogo intercultural es un *saber-ser*. Es un saber existencial en un mundo de diversidad y pluralismo cultural que permite encontrar soluciones a problemas mediante la construcción de redes de intereses. Aguado (1998: 40) sostiene que:

la educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales.

El programa que delinea Aguado nos lleva definitivamente a comprender que estamos frente a un reto nuevo de cambiar las *curricula* existentes, y no solamente en la enseñanza de lenguas. Es un programa que permea todas las áreas del conocimiento.

Tenemos que asumir la interculturalidad como una capacitación hacia un diálogo intercultural para crear un conocimiento transversal socialmente robusto. De esta manera, se reconoce y respeta la diversidad cultural, previniendo nuevas hegemonías y ofreciendo un contrapeso a una globalización centralizada o controlada por unas cuantas culturas.

Pero aquí nos concierne el área de la enseñanza de lenguas y lo que podemos plantear de manera efectiva para la educación superior. La presencia de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras nos obliga a redefinir muchos planteamientos pedagógicos y didácticos para empezar a concebir la comunicación en términos de eficacia y no de perfección gramatical. Hoy día, seguir concibiendo la enseñanza de lenguas como la transmisión de un *pénsum* morfosintáctico es un gran error porque no estamos preparando a los jóvenes para enfrentar esta realidad pluricultural y diversa.

No puede haber soluciones inmediatas, ni fáciles. Debido a la complejidad de la temática y porque la actitud intercultural implica el desarrollo de una personalidad abierta y dinámica, no puede haber «recetas» de cómo proceder. A lo largo de este libro hemos propuesto separarnos de la idea de la interculturalidad como una competencia y movernos epistemológicamente hacia la transmisión de la interculturalidad como un saber-ser.

Nosotros entendemos ese saber-ser como la indispensable capacitación para un diálogo intercultural que promueve un *shift* identitario (Talmy, 2002). Necesitamos capacitar a los estudiantes para realizar movimientos de una identidad enculturada monoculturalmente hacia una identidad con la capacidad de negociar los contenidos de sus propios modelos culturales. El diálogo intercultural es una habilidad indispensable en todo dominio en el que

Solo vemos lo que miramos

lenguas-culturas entran en contacto y requieren de la negociación de los significados culturales e identitarios de fondo.

Pensamos que ese *saber-ser* puede y debe ser enseñado en la enseñanza de lenguas, pero no está restringido a este dominio. Aunque no como algo adicional que irrumpe de vez en cuando la rutina del aprendizaje de la lengua, sino como un currículo completo que *acompaña* al aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

CAPÍTULO IV

El diálogo intercultural

Competencia intercultural *versus* diálogo intercultural

Antes de entrar en las particularidades del diálogo intercultural y sus elementos constitutivos, es necesario hacer una distinción y delimitación de la diferencia que existe entre la competencia intercultural, como el concepto predominante en la enseñanza de lenguas, y la capacitación hacia un diálogo intercultural.

La UNESCO¹ define al diálogo intercultural como algo que atañe a la comunicación necesaria entre los pueblos para un estado de paz en el mundo:

El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición *sine qua non* para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones.

Esto requiere de una serie de prácticas de interacción redefinidas, o una nueva definición de las prácticas para las cuales el diálogo intercultural opera como un marco de naturaleza macro.

Nosotros vamos a ir un paso más allá y definimos el diálogo intercultural como un concepto ampliado de la competencia intercultural que se logra en la formación de una actitud determinada en el individuo, una extensión de su *saber-ser*. Esto implica que el diálogo intercultural es un programa abierto sin prescripciones fijas o fórmulas entrenables.

El diálogo intercultural propone concentrarse en la situación comunicativa como el espacio en el que se da la interacción intercultural, así como en las metas que se quieren lograr a través de este diálogo.

¹ <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/>.

Solo vemos lo que miramos

Recordamos en este punto que, dada la naturaleza bio- y, sobre todo, sociocompleja de la construcción de una identidad, no puede haber formulas prescriptivas o reglas para definir la naturaleza del contacto entre identidades enculturadas de manera distinta.

Si bien, la incorporación de los estudios culturales a la práctica de la enseñanza en lenguas extranjeras (Sánchez Pérez, 2005; Harrison, 1990) ha proporcionado a generaciones de alumnos una visión más amplia de la cultura meta de la cual estudian la lengua, poco ha promovido en el cambio identitario o de la personalidad del estudiante. Eso porque el conocimiento de datos culturales por sí solos no garantizan una interacción exitosa y sensible entre personas de otros entornos culturales (Miquel, 2004). Y, a veces, sucede todo lo contrario. Se puede observar como los conocimientos culturales han llevado –sobre todo en los contextos de aprendizaje de no-inmersión– a una mayor confusión sobre cómo llevar a cabo una interacción intercultural adecuada (Pederson, 1995; Oberg, 2009) o, peor; ni siquiera se logra relacionar los contenidos culturales con el aprendizaje de la lengua, dejándole al elemento cultural en el salón de clase únicamente un papel secundario de diversión y relajamiento dentro del pénsun morfosintáctico y fonético a aprender (Miquel, 2004).

Un estudio piloto reciente (Pfleger, Garciadiego & Tiburcio, 2016) demuestra como estudiantes de alemán como lengua extranjera entienden al salón de clase como un espacio comunicativo relacional e identitario (ECRI, *cf.* capítulo 2) en el que buscan significarse como agentes y significar a los demás, en un nuevo entorno lingüístico-cultural. El estudio muestra que estudiar una segunda lengua no es exclusivamente una actividad intelectual racional que implica uso del pensamiento estratégico, sino más bien una tarea que involucra al individuo en toda su identidad holística con un proceso de construcción y re-construcción identitaria *Gestalt*.

Ya mencionamos que a nivel de una interacción intercultural se entrenan mayoritariamente temas pragmáticos específicos que encontraron su entrada al salón de clase a través de los cursos de

«entrenamiento intercultural» elaborados para el ámbito del manejo de empresas (Kohls, 1981; Landis, 2004). En consecuencia, todas las situaciones comunicativas que se entrenan son altamente codificadas y tienen, por tanto, también una realización lingüística igualmente codificada que puede ser aprendida y memorizada, y sobre todo, calificada.

Poco o nada ayudan estos entrenamientos culturales puntuales para un contacto intercultural y una interacción no estructurada en dominios comunicativos interculturales naturales. Pero esto es exactamente la naturaleza de un contacto intercultural natural o, más preciso, de un contacto natural entre dos identidades culturales; dos seres humanos codificados de manera distinta se encuentran y como no pueden partir de una base cultural en común tienen que negociar el significado de su interacción. Esta negociación no tiene las mismas estrategias de la negociación del significado con una persona de un entorno culturalmente similar porque se carece de un acervo de patrones culturales compartidos (Altmayer, 2004).

De ahí concluimos que la diferencia entre el concepto de la *competencia intercultural* y el *diálogo intercultural* radica fundamentalmente en que la competencia intercultural busca un tipo de programa de entrenamiento semántico-pragmático en adición a los demás contenidos lingüísticos que se aprenden en el salón de clase, mientras que el diálogo intercultural implica una sensibilización y un fomento de la percepción hacia la conceptualización que prepara para el contacto entre dos o más identidades enculturadas. En el diálogo intercultural damos el paso del *ver* hacia el *mirar*.

Este acercamiento enriquece notablemente el programa de la competencia intercultural clásica cuya finalidad política original es siempre una especie de «integración» o «asimilación» del agente a la nueva cultura.² El modelo de Bennett (1993) a continuación

² Es importante mencionar al respecto que el programa original de la competencia intercultural, tal como se describe en el MCER ha sido ampliado y revisado múltiples veces. Sobre todo los trabajos más recientes de Byram (1999, 2001)

Solo vemos lo que miramos

muestra esta idea. Se plantean diferentes etapas de la adquisición de una competencia intercultural que van desde la «negación cultural» hasta una «adaptación» e «integración» a la nueva cultura. Este modelo recuerda mucho lo que se hace en el contexto europeo en el que la finalidad primordial es la integración de un inmigrante o refugiado a la nueva cultura. No existe una simetría o equidad en las culturas representadas. Los problemas de este acercamiento unilateral cultural son evidentes y presentan serios riesgos de exclusión (Fundación FOESSA, 2008).



Gráfico 1. Desarrollo de la sensibilidad intercultural. (Adaptado de Bennet, 2004:153)

El modelo claramente reproduce nociones deterministas basadas en etnia, nación y lengua y excluye el diálogo entre las partes involucradas. A nivel metodológico, para lograr la meta de la integración cultural, se aprenden fórmulas sociolingüísticas a modo de un «entrenamiento» (Landis & Bennet, 2004).

Hasta la fecha, el salón de clase de lenguas extranjeras no es un programa de integración cultural, sino persigue la finalidad de completar una formación académica específica –la de aprender una lengua–.

muestran una mayor integración de contenidos del saber-ser, tales como la concientización y sensibilización hacia la propia cultura y la cultura meta de la lengua que se estudia. A pesar de estos cambios, se sigue viendo a la competencia intercultural como un saber adicional en la clase de lengua, se sigue vinculando al aprendizaje de los contenidos lingüísticos.

Lo que se busca en primer lugar es la capacidad de dialogar en un área de especialidad o interés académico, no integrarse a otro entorno cultural.

Pero el estudiante no percibe el aprendizaje de una lengua como únicamente darle etiquetas nuevas a una realidad conocida, sino frecuentemente se siente profundamente perturbado por el contacto con nuevos conceptos culturales a la par de una simultánea incapacidad de poder expresar lo que siente en la nueva lengua (Pfleger, Garciadiego & Tiburcio, 2015; Kaplan, 1993; Watson, 1995).

El estudiante actualiza constantemente, en los discursos, su posición de sujeto en el salón de clase, basado en su propia historia individual y personal. El posicionamiento de un sujeto siempre incorpora un repertorio conceptual y una localización de las personas involucradas en un intercambio discursivo, desde el cual se construye una imagen particular del mundo (Davies & Harré, 1999).

El salón de clase de lenguas extranjeras es un dominio de *sociación terciaria* (Byram, 2006) en el que se producen movimientos en el posicionamiento del sujeto, y, con ello, cambios en los marcos culturales que el individuo ha construido hasta entonces. Los sujetos son agentes sociocognitivos, no son pasivos, ni «llenen» roles, sino que construyen posicionamientos activos y dinámicos que se actualizan en el discurso en un marco espacio-temporal determinado:

«positioning» and «subject position», permit us to think of ourselves as choosing subjects, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our own subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot (Davies & Harré 1990: 41).

Solo vemos lo que miramos

En el diálogo intercultural la finalidad no es la integración de un sujeto a una lengua-cultura diferente, ni tampoco la transmisión de fórmulas lingüísticas para lograr este objetivo adaptativo. El diálogo intercultural no quiere cambiar la enculturación original del individuo, ni proponerle una nueva enculturación.

El diálogo intercultural ofrece maneras de capacitar a un individuo a seguir siendo quién es y adquirir estrategias y habilidades para comunicar con alguien enculturado de otra manera. Seguramente en el transcurso de este intercambio puede haber procesos de asimilación parciales de nuevos modelos y patrones culturales, pero seguirán existiendo a la par con los modelos y patrones culturales de salida. La meta del diálogo intercultural es una sensibilización y un fomento de la percepción hacia el otro y su manera de significar el mundo circundante, y, al mismo tiempo, sensibilizarlo para la propia versión simbólica de la realidad.

La idea de fondo en el diálogo intercultural no es aprender fórmulas interaccionales (saludos, presentaciones, fórmulas de cortesía etc.), se trata de adquirir, en cada interacción, «la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso del diálogo y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya» (Oliveras, 2000: 38).

El diálogo intercultural, como lo muestra la gráfica a continuación, es un camino de *doble vía* que se centra en el intercambio y la sensibilización con y hacia el otro, sin perder la propia cultura y tampoco integrándose a la cultura meta.

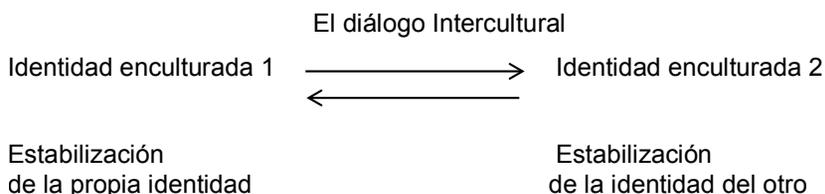


Gráfico 2. El diálogo intercultural

El diálogo intercultural implica entonces, primordialmente, la adquisición de una actitud particular en una interacción determinada, más que el acumular ciertos conocimientos tipificados cuyo rango de aplicación en interacciones interculturales reales resulta limitado.

Si ahora nos dedicamos a elaborar las partes sustanciales del diálogo intercultural, tenemos que decir que epistemológicamente el diálogo intercultural es una variante específica del diálogo³ con características de un sistema adaptivo complejo (Gershenson, 2013). En este sistema complejo del diálogo intercultural las interacciones entre los agentes y los componentes del entorno, son muy relevantes porque generan la necesaria información nueva para resolver el problema de fondo: un entendimiento entre diferentes identidades enculturadas.

Dada la naturaleza abierta de la interacción de todos los componentes que pueden tener relevancia en el diálogo intercultural es imposible hacerlo predecible, y mucho menos «entrenable» a partir de un cúmulo de elementos finitos y preestablecidos. El diálogo intercultural depende más de la adquisición de una serie de elementos comportamentales y actitudes que permiten una constante adaptación al entorno y a la interacción en curso (Holland, 1995). El diálogo intercultural tampoco permite predicciones sobre el éxito o fracaso de la interacción en curso porque constantemente cambian los componentes y, con ello, las interacciones.

Antes de elaborar los elementos constitutivos veamos algunas nociones adicionales que caracterizan al diálogo intercultural como proyecto curricular.

En primer lugar hay que decir que el diálogo intercultural no se puede separar de la institución en la que se imparte, ni de sus agentes porque es el dominio en el que se desarrollan las interacciones. En el caso de la enseñanza de lenguas, como sistema multi-

³ Diálogo lo concebimos como el espacio de interacción entre mínimamente dos agentes sociocognitivos.

Solo vemos lo que miramos

agencial incluye a estudiantes, profesores y personal administrativo de la misma manera. El diálogo intercultural es todo un proyecto político y social (Badía Alcalá, 2010) en el que no se trata de aprender una lengua y esperar que con ello uno aprenda automáticamente la otra cultura. Educar para un verdadero diálogo intercultural requiere que el proyecto educativo completo de una institución se someta a una revisión exhaustiva. En este entorno, la enseñanza de lenguas, sobre todo vista desde las instituciones de educación superior, pueden ser promotora de la idea y precursora para implementar contenidos curriculares que fomenten el cambio educativo y establezcan el diálogo intercultural como un valor deseable en la formación académica. La meta del diálogo intercultural es siempre el desarrollo de una personalidad abierta que permita a nuestros alumnos moverse con seguridad dentro de la cultura que está conociendo. Esto implica fomentar en los alumnos varios aspectos, tales como:

- a) Flexibilidad cultural
- b) Orientación social
- c) Disposición para comunicarse
- d) Capacidad para la resolución
- e) Paciencia
- f) Sensibilidad intercultural
- g) Tolerancia
- h) Curiosidad⁴

Para lograr estas características en una persona el diálogo intercultural depende del desarrollo de diversas habilidades. Se necesitan enseñar desde *habilidades cognitivas* que atañen al conocimiento

⁴ Algunos de estos aspectos ya se delinear en Byram (1997). Sin embargo, en este modelo antecedente no encontramos una discusión profunda del concepto de la creación de una tercera cultura, necesaria para poder generar un ambiente representacional equitativo en el salón de clase de las culturas en cuestión.

y conciencia de la propia cultura y de otras; *habilidades afectivas* que propician la manifestación de emociones positivas y el control de las negativas; y *habilidades comportamentales* que abarcan las habilidades verbales y no-verbales que determinan la capacidad de adaptación a una situación o contexto cultural.

A nivel del profesor de lenguas y de la institución necesitamos observar la inclusión de los siguientes conceptos. El programa que propone Gay (1986) abarca:

- a) Competencia cognitiva: adquisición de conceptos y planteamientos de la educación intercultural.
- b) Conocimiento y compromiso con una filosofía multicultural: la formación en las diferentes ideologías de la multiculturalidad y su acompañamiento de compromisos.
- c) Conocimiento de culturas en contacto: la adquisición de una mayor sensibilidad para percibir la diversidad como riqueza y no como déficit.
- d) Competencia pedagógica: adquisición de habilidades para identificar necesidades, poder interpretar libros de texto, elaborar adaptaciones curriculares, entre otros.

Los expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en instituciones de enseñanza superior, podemos contribuir a esta visión con la elaboración de nuevos currículos que no solamente enseñen las estructuras lingüísticas de una lengua, sino también lo que estas lenguas nos aportan en valores, ideas y conceptos que nos enriquecen. Tenemos que convertir el aula en un espacio que se abre a la conceptualización de una *tercera cultura* que permite vivenciar y experimentar antes de memorizar, declinar y conjugar. Hay que trabajar de manera colaborativa, hay que simular un proyecto de inmersión en una cultura y la interacción con el otro. Se trata de sensibilizar, vivenciar, hacerse tolerante y conocer, fomentar la precepción hacia lo propio y lo ajeno.

Solo vemos lo que miramos

Abarcar el diálogo intercultural en su justa dimensión es tener todo un programa en la educación superior que parte de la dignificación de los contextos culturales al considerarlos universos específicos y no fragmentos de algo. En el orden práctico, se apuesta por reconocer el mundo como un espacio globalizado que es local a la vez, haciendo valer el hecho de que la identidad se da en la pluralidad cultural y que el futuro de la humanidad, por tanto, depende de la solidaridad entre mundos reales que se respetan, esto es, de una humanidad solidaria conviviente en muchos mundos.

La enseñanza de lenguas extranjeras no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni una cuestión de aplicar «teorías del aprendizaje» al aula ni de usar los resultados de «pruebas de rendimiento» centradas en el sujeto. Y el currículo tiene que ser diversificado para estimular el interés en el otro, reconocer la pluralidad intrínseca en nuestro mundo. Necesitamos una educación intercultural más reflexiva que cambie la visión monocultural que todavía prevalece en la enseñanza de lenguas. Touraine (1997: 26) lo formula así:

[se trata de reconocer] a cada individuo el derecho a combinar, a articular su experiencia vital, personal o colectiva, la participación en el mundo de los mercados o las técnicas, con una identidad cultural particular. No se trata de reconocer la inspiración universalista de una cultura, sino la voluntad de individuación de todos los que intentan reunir aquello que de nuestro mundo, económicamente globalizado y culturalmente fragmentado, tiende a separar con fuerza creciente.

Un programa curricular del diálogo intercultural se basa en el entendimiento de que el sistema de la cultura es adaptativo y dinámico y parte de que la diversidad debe ser reconocida en y entre culturas (Gimeno Sacristán, 2011). La búsqueda de una convivencia equitativa debe ser el referente de fondo para la práctica educativa, pedagógica y didáctica.

Teniendo estos preceptos iniciales estamos ahora en condiciones de describir los elementos que tendríamos que observar e implementar en el currículo de la enseñanza de lenguas extranjeras para fomentar una actitud de diálogo a la par con la adquisición lingüística.

En el nivel de fondo de la interacción intercultural distinguimos los siguientes componentes: *dominio*, *parámetros* y *estrategias*. Si bien, para fines de su explicitación epistemológica, las estamos presentando aquí por separado, hay que tener en cuenta que todos los elementos son interdependientes y se dan de una manera imbricada.

El dominio en el diálogo intercultural

El dominio es la esfera en la que se realiza o se va a realizar el diálogo intercultural. Pero más que un territorio físico es un dominio conceptual (Evan, 2006). De todos los elementos estructurantes del dominio (espacio físico, agentes, relaciones sociales, rituales y narrativas circulantes, entre otros) se obtiene una configuración simbólica que regula las interacciones conceptualmente dentro del espacio físico espacio-temporal.

El dominio del diálogo intercultural es epistemológicamente un espacio comunicativo, relacional e identitario (ECRI, *cf.* capítulo 2). Incluye determinados esquemas conceptuales de fondo y agentes con identidad enculturadas diferentes. Esto significa que el dominio es una esfera conceptual compleja que abarca tanto aspectos físicos, temporales como interaccionales (agentes y acciones).

Los dominios del diálogo intercultural se construyen activamente entre los participantes. Son autoorganizados y dependen del objetivo común que fijan los agentes.

En términos muy macros podemos pensar en un dominio de «viaje de turismo» o también «negociación internacional» o «clase de lengua extranjera». Cada dominio macro tiene características

Solo vemos lo que miramos

eje y rasgos muy particulares que estructuran para los agentes *a priori* el espacio físico, sus determinantes temporales y, en consecuencia, la interacción. Dentro de cada dominio, se configura el ECRI de acuerdo a la meta comunicativa de los agentes. De esta manera no puede haber situaciones estandarizadas con acciones e interacciones normadas. Cada configuración ECRI es novedosa y dinámica. Podemos decir también que en la estructura de fondo del dominio se pueden reconocer elementos más fijos e inamovibles que en la superficie (y debido a la identidad enculturada de los interactuantes) lleva a la emergencia dinámica y creativa del diálogo intercultural.

Vamos a ilustrarlo con el ejemplo del dominio de la clase de lengua extranjera. En la estructura de fondo distinguimos elementos de espacio, tiempo, agentes, entre otros que parecen fijos y constantes: tenemos el salón de clase con sillas y mesas, un pizarrón y quizás un mapa y fotos de la cultura meta que aquí se va a estudiar. Tenemos un profesor con características particulares y por supuesto, estudiantes, un libro de enseñanza y la meta común de aprender una lengua extranjera.

Pero todos sabemos que la constelación dinámica que generan los agentes sociocognitivos (profesor y alumnos) dentro del espacio del salón de clase provoca constantemente nuevas situaciones, nuevos conflictos o logros. No hay dos clases iguales. Tanto más importante reconocer que el dominio fija únicamente algunos de los datos eje pero no todos. La imagen a continuación muestra las complejas relaciones que se pueden generar dentro del dominio de la clase de lengua y que constantemente están sujetas a cambios; los estudiantes se relacionan con otros alumnos, formando subgrupos, se relacionan con el profesor, con el material de enseñanza y con la cultura meta. Todo sucede simultáneamente y en constante dinamismo. Los sujetos se posicionan con y frente al otro (Pfleger, Steffen & Steffen, 2012) en relaciones de una dinámica de fuerzas sociales cambiante (Talmy, 2002):



Imagen 1: Posicionamiento(s) de sujeto en el salón de clase de lengua extranjera.

Vemos como en la superficie de la interacción en el salón de clase de lengua extranjera (y así para cualquier otro dominio) con una infinita gama de posibilidades de posicionamientos de sujetos que para fines de establecer un diálogo intercultural tenemos que controlar en la estructura de fondo. Solamente así podemos garantizar un intercambio intercultural con respeto y dignidad.

Nos movemos aquí en un paradigma de la sociocomplejidad, en el cual en la superficie emerge una diversidad de interacciones (*surface complexity*, Holland, 1995; Gribbin, 2004) que como tal se sustraen del control. En el caso de la lengua extranjera tenemos infinitas posibilidades de interacción y de realizaciones lingüísticas en la superficie de un encuentro intercultural. Es imposible entrenarlas todas.

Solo vemos lo que miramos

Se tiene que lograr el control del encuentro intercultural mediante la formulación de elementos simples en una estructura de fondo (*deep simplicity*) que permite encauzar las instancias e intercambios discursivos.

Aquí radica la diferencia más importante entre la noción de la competencia intercultural y el diálogo intercultural. Mientras que la competencia intercultural se centra en el entrenamiento de situaciones interaccionales de la superficie lingüística, el diálogo intercultural se centra en sensibilizar y concientizar actitudes en el agente y fomentar así su posicionamiento identitario. De esta manera se logra una modificación del saber-ser y con ello una preparación para el encuentro con identidades enculturadas de manera distinta. Los elementos de la estructura de fondo pueden ser traducidos a un currículo intercultural específico con contenidos didactizados para su aprendizaje.

Los parámetros en el diálogo intercultural

Uno de los elementos invariables y simples de la estructura de fondo del diálogo intercultural son los parámetros. Podemos entender un parámetro como un elemento imprescindible y orientativo para concientizar una actitud deseada en un sujeto aprendiente para fomentar el diálogo intercultural. Los parámetros guían la disposición de los agentes sociocognitivos de posicionarse de una manera favorable hacia un intercambio abierto al otro, centrándose en el espacio de la interacción intercultural.

Cada parámetro en sí es de enorme complejidad y su contenido requiere ser especificado de acuerdo al dominio del diálogo intercultural. Para el diálogo intercultural identificamos como parámetros constitutivos de la estructura de fondo *la equidad, la reciprocidad, el objetivo común, así como la autenticidad, la consistencia y el reconocimiento y respeto a la diversidad.*

Parámetro: equidad

Otro de los parámetros constitutivos para que se dé un diálogo intercultural es la equidad, entendida como «dar justicia» a las particularidades de los agentes, más allá de las diferencias de sexo, proveniencia, raza, altura, vestimenta, ideas y valores u otros.

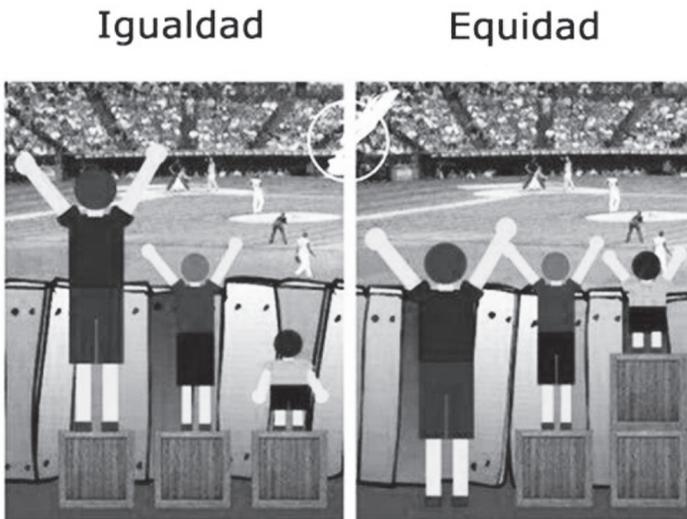


Imagen 2: igualdad *versus* equidad⁵

La imagen muestra claramente la diferencia entre una igualdad de condiciones y una equidad de condiciones. Cada uno de los agentes que interactúan en el diálogo intercultural lo hace bajo sus particularidades y especificidades. El parámetro de equidad garantiza que cada sujeto tenga las mismas oportunidades para hacer valer sus derechos, sin importar de donde provenga.

⁵ www.saludpublicayotrasdudas.wordpress.com/2015/02/06/evaluacion-de-impacto-en-la-equidad-en-salud/.

Solo vemos lo que miramos

Cada dominio tiene sus propias especificidades para lograr el cumplimiento del parámetro de equidad. Podemos elaborar detalles para la *equidad educativa* (Jiménez Fernández, 2002; Cardona, 2005), la *equidad socioeconómica* o la *política*, pero el objetivo de fondo no cambia: alcanzar la máxima inclusión de todas las personas involucradas en el diálogo intercultural en un determinado dominio hasta alcanzar un verdadero entendimiento mutuo.

Se incurre en inequidad educativa si no se ofrecen alternativas curriculares que tomen en cuenta la diversidad en un salón de clase. Hasta ahora, nuestras *curricula* proponen muy poco para promover la equidad desde la diversidad, por ejemplo tomando en cuenta las biografías de aprendizaje de nuestros estudiantes. Hasta la fecha, no prestamos atención a las identidades individuales de los alumnos cuando inician sus estudios de una lengua extranjera. Los vemos simplemente como un grupo de estudiantes y antepone-mos que todos tengan el mismo interés de aprender inglés, alemán o chino.

Existen para el contexto pocos estudios (Pfleger, Garciadiego & Tiburcio, 2016) que indagan sobre los posicionamientos de sujeto que se dan en el salón de clase a partir de la diversidad de identidades que ahí confluyen. Si queremos lograr una equidad entre los estudiantes necesitamos conocer los inequidades entre lo que aparentemente son grupos homogéneos de estudiantes, esto es, adultos jóvenes de educación superior.

Esto implica conocer sus biografías personales y de aprendizaje para poder generar una plataforma de equidad desde la cual van a entrar en diálogo con representantes reales y/o virtuales del nuevo contexto lingüístico-cultural.

A nivel práctico se logra esto mediante una reflexión sobre la propia cultura, percibida como colectiva y las versiones individuales de cada estudiante y aquellas actitudes y posturas que podrían ser favorables para interactuar, en primer lugar, con alguien que no comparte ciertos modelos culturales *intragrupalmente* para luego crear la necesaria equidad también hacia el diálogo con sujetos *extra-*

grupalmente (Kramsch, 2009; Norton, 2013). Así se estabiliza la propia identidad y se reconoce como diversa en sí y no monolítica.

En un segundo paso es fácil entender que el otro tampoco es una entidad monolítica, sino un sujeto individual dentro de una diversidad compleja. Así se pueden abordar los modelos culturales divergentes que potencialmente pueden generar conflictos para el diálogo intercultural. En adaptación de Schmelkes (1995) delineamos algunos aspectos didáctico-pedagógicos que pueden coadyuvar a lograr a nivel de las prácticas una equidad en el diálogo intercultural:

- a) Hacer un compromiso del cuerpo docente con una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos.
- b) Fomentar la orientación hacia la solución de problemas.
- c) Capacitar al personal cohesionado, colaborador. Existe consenso, comunicación y colegialidad.
- d) Promover el involucramiento de todos (alumnos, profesores y personal diverso) en la toma de decisiones.
- e) Poner énfasis en el reconocimiento del desempeño positivo.

Todos los elementos constitutivos de la estructura de fondo del diálogo intercultural son interdependientes y deben darse simultáneamente. Así, el parámetro de la equidad se relaciona íntimamente con el parámetro de la reciprocidad.

Parámetro: reciprocidad

Entendemos por reciprocidad la correspondencia que se establece entre un agente sociocognitivo y otro dentro de un diálogo intercultural que implique un esquema conceptual de fondo de *dar* y *de tomar*. Esto significa que cada uno de los agentes presentes en el diálogo intercultural tiene que adquirir una actitud de que el diálogo

Solo vemos lo que miramos

intercultural consiste en un intercambio equitativo de bienes conceptuales y enculturados.

El agente se concientiza a dar comprensión, sensibilidad, entendimiento y, a su vez, recibe lo mismo de la contraparte (Gouldner, 1960; Lévi-Strauss, 1969). Esto antepone que cada uno de los agentes involucrados en el diálogo intercultural se conduzca con (auto-)responsabilidad así como mutualidad, asumiendo la obligación de tener una actitud abierta hacia el otro y su enculturación distinta.

Se busca lograr un nivel de simetría en la negociación de los significados y patrones culturales. Esa simetría se basa en todo momento en un principio de cooperación, esto es, en la constante búsqueda y definición de bases comunes a partir de las cuales se puede dar la negociación de los significados mediante la participación activa de todos los involucrados. La negociación incluye bienes conceptuales, símbolos y valores que se traducen a formas equitativas de comportamiento.

La meta de esta negociación recíproca es fortalecer la idea de una *tercera cultura* (Brockmann, 1995) que emerge de las culturas involucradas (la cultura de origen y la cultura meta) y promueve un interaccionismo simbólico que no se centra en las dificultades comunicativas, si no en los resultados de la comunicación. La tercera cultura no es un constructo fijo, antes bien requiere de la elaboración y actualización constante en el diálogo intercultural. Así, la tercera cultura emerge de manera autoorganizante de la interdependencia del parámetro de reciprocidad con la equidad y ofrece la posibilidad de la construcción cooperativa de una comunicación intercultural más efectiva (Brockmann, 1995; Fritz *et al.*, 2000). La reciprocidad se vincula asimismo con la idea de la *solidaridad* en la que se devuelve por igual lo que se recibe.

Delineamos, en adaptación de Chen & Starosta (1998), los siguientes pasos prácticos de la construcción de una tercera cultura en el diálogo intercultural, los cuales pueden ser implementados en el salón de clase:

- a) Promover una comunicación *intracultural e intrapersonal* basada en las etapas de conciencia y presentación unilaterales, caracterizadas por la curiosidad y motivaciones iniciales para la comunicación intercultural.
- b) Facilitar una comunicación *intercultural interpersonal* basada por los estadios de búsqueda de información, de reciprocidad y de ajuste mutuo. Todo intento de superioridad de una de las partes puede desfavorecer la construcción de la tercera cultura.
- c) Proveer herramientas para una comunicación *intercultural retórica*, donde las dos partes empiezan a considerar no solo su propia perspectiva cultural y se establecen las funciones de convergencia e integración de aquellos elementos que constituirán la tercera cultura.
- d) Generar espacios para una *comunicación metacultural* basada en el intercambio simbólico y reinterpretación y los primeros intentos de acción mutua. Se propician dos estadios de reajuste y asimilación mutua, que favorecen respectivamente la reducción de desviaciones respecto a las normas establecidas y el establecimiento de la negociación como aspecto natural en la interacción. Aspectos que a su vez, favorecen trascender de las diferencias entre los referentes culturales que se fusionan en la tercera cultura.

A partir de este listado se pueden elaborar métodos didácticos que fomenten en los estudiantes el aprendizaje de la equidad y la reciprocidad. Pero el diálogo intercultural vive, sobre todo, de que todos los agentes involucrados tengan un mismo objetivo común en la interacción.

Solo vemos lo que miramos

Parámetro: objetivo común

Una de las principales condicionantes para construir un espacio para el diálogo intercultural es que todos y cada uno de los agentes tengan un mismo objetivo claramente definido. Bajo objetivo común entendemos una negociación equitativa y recíproca para lograr en el diálogo intercultural fin previamente establecido. Este fin puede ser sencillo desde «lograr una comunicación lingüística» hasta objetivos muy complejos como «lograr la edición de un libro en un equipo intercultural».

El diálogo intercultural solamente puede darse si todos los agentes conocen el objetivo y están de acuerdo en su delineación. Cada agente acuerda dialogar a favor de logro del objetivo dejando a un lado eventuales intereses personales (Nambisan/Sawhney, 2007).

En el dominio de una clase de lengua, se puede pensar que un objetivo común podría ser «Vamos a aprender a ser equitativos y recíprocos». Pero este objetivo es todavía muy macro y podría ser demasiado amplio y general para proteger la equidad y la reciprocidad de todos los agentes en el salón de clase. Hay que negociar los contenidos de un objetivo común de manera diferenciada en el que se desvanecen intereses personales y se favorecen métodos de aprendizaje cooperativos (Ovejero, 2000; Serrano/Calvin, 1994). Con este parámetro el dominio de *clase de lengua* se convierte en un generador de factores de socialización.

El objetivo común es dinámico y debe ser revisado con frecuencia para mantenerlo actualizado. Dentro de un objetivo macro es preciso establecer niveles meso y micro. Esto significa que el objetivo común tiene que ser revisado con frecuencia para mantenerlo vigente. Para ello se han probado como útiles las prácticas de exploración y seguimiento de las necesidades de los alumnos y el profesor en el salón de clase. Concretamente, se pueden hacer entrevistas a profundidad y dedicar un espacio semanal al inter-

cambio de ideas y puntos de vista entre estudiantes y profesor para detallar un objetivo común consensuado entre todos.

Este punto nos lleva a otro parámetro constitutivo del diálogo intercultural: la consistencia. En diferentes momentos ya discutimos el hecho de que un diálogo no puede vivir de fórmulas prescriptivas. Un diálogo es siempre adaptivo en relación a sus agentes, la situación comunicativa y la representación de fondo. Por eso consideramos que la consistencia en lo que se propone entre los agentes es esencial si queremos encauzar el diálogo hacia el logro del objetivo común.

Parámetro: consistencia

La consistencia es un parámetro indispensable que nos faculta en todo momento visualizar la meta del diálogo intercultural y estar en condiciones de crear un plan de acción para lograr las metas que se desean obtener. En este sentido entendemos la consistencia en un sentido amplio como lo propone la psicología cognitiva (Heider, 1946; 1958). Se plantea que la relación entre pensamientos, creencias, actitudes y conducta produce una motivación que a su vez activa conductas que buscan equilibrar el diálogo. Estas relaciones equilibradas o balanceadas son esenciales para el diálogo intercultural.

Como ya se menciona en el *Libro Blanco* (2008), el logro del diálogo intercultural no es una tarea simple ni fácil. No se pueden esperar resultados inmediatos a partir de pocas intervenciones. El diálogo intercultural se construye lentamente y requiere de una gran consistencia, no perdiendo de vista el objetivo común como meta final.

Para el salón de clase de lengua extranjera no podemos contar con resultados cuantificables inmediatos. Lo que tenemos que hacer es un análisis exhaustivo de las particularidades de una institución

Solo vemos lo que miramos

para detectar áreas de oportunidad y retos a superarse (*cf.* capítulo V). El diálogo intercultural es todo un proyecto político de pequeños pasos. Cada uno de ellos es un logro, un movimiento hacia un entorno más comprensivo, con mayor apertura hacia identidades enculturadas de manera diferente.

Quizás uno de los parámetros más conocidos dentro del diálogo intercultural sea el parámetro de reconocimiento y respeto a la diversidad. Se ha tratado con frecuencia como sinónimo de interculturalidad, sobre todo en los estudios indigenistas (Terborg, 2009).

Parámetro: *reconocimiento y respeto a la diversidad*

El reconocimiento y el respeto a la diversidad es un «patrimonio cultural de la humanidad».⁶ El reconocimiento y el respeto a la diversidad son nucleares, más no exclusivos, en el diálogo intercultural. Se define el artículo 6 de la declaración de la UNESCO que:

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico –incluida su forma digital– y la posibilidad de que todas las culturas puedan acceder a medios de expresión y difusión, son garantes de la diversidad cultural.

Con este programa, el parámetro de reconocimiento y respeto a la diversidad el diálogo se convierte en todo saber-ser por sí mismo.

Para la práctica en el salón de lenguas extranjeras, tendríamos que incorporar en el currículo una serie de materiales adicionales que den fe de la diversidad cultural dentro un entorno determi-

⁶ Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, 2001.

nado. En la práctica didáctica habría que demostrar esta diversidad en múltiples ejemplos porque en ningún contexto de convivencia humana existe una sola cultura monolítica. Así como tampoco existe una sola lengua. Se tienen que transmitir las variantes de una lengua *matrix*, así como otras lenguas *incrustadas* (Myers-Scotton, 1983). Es necesario fomentar en la práctica de la enseñanza de lenguas un punto de vista multicultural y multilingüístico en oposición de la ideología monocultural vigente, para entender el valor del trabajo intelectual y comunicativo que se produce en muchos contextos diferentes de manera variada (da Silva, 2007). Se trata de construir una actitud nueva que considera el conocimiento de dos o más lenguas, de conocer dos o más contextos culturales como algo valioso que merece reconocimiento.

Asimismo, hay que construir en los estudiantes el conocimiento de que ser bilingüe o multilingüe y multicultural es la norma y el monoculturalismo pertenece a un pensamiento ideológico que persigue fines nacionalistas que se oponen a una idea de convivir en respeto mutuo.

Los parámetros se vinculan ahora con una serie de estrategias concretas que garantizan la interacción en el diálogo intercultural. Las estrategias son acciones macro planificadas y definen una serie de pasos o de conceptos nucleares que sirven para lograr el objetivo común del diálogo intercultural.

Las estrategias en el diálogo intercultural

Las estrategias se vinculan íntimamente con los parámetros y tienen que darse en concordancia con estos. Las estrategias también son elementos constitutivos de la estructura de fondo del diálogo intercultural y construyen el fundamento para las prácticas lingüístico-culturales que los actores acuerdan dentro de su dominio de interacción. Las estrategias son acciones planificadas (Hermida et

Solo vemos lo que miramos

al. 1992) cuyo fin es, en nuestro caso, preparar el entorno óptimo para que los agentes lleven a cabo el diálogo intercultural.

Esto significa que antes que fijar las prácticas del diálogo intercultural hay que trabajar con los agentes aquellas estrategias que preparan el terreno del diálogo intercultural. Identificamos fundamentalmente cinco estrategias: fomento de la *auto- y heteropercepción*, *sensibilización*, *concientización conceptual-lingüística*, *narrativización* y *neutralización de fuerzas sociales de oposición*.

Las estrategias demuestran claramente que no necesitamos aprender un cúmulo definido de expresiones lingüísticas con la idea de que estas garanticen un alto grado de éxito en la comunicación entre diferentes identidades enculturadas. Es más pertinente cultivar una serie de acciones vinculadas a actitudes del «saber-ser» y una sensibilidad personal. Así se logra una mejor preparación frente a la posibilidad de entrar en comunicación e interacción con identidades que se encuentren enculturadas de una manera distinta.

Estrategia: fomento de la auto y heteropercepción

Esta estrategia se relaciona directamente con el parámetro de la equidad. Frecuentemente cuando se habla de interculturalidad la mirada está centrada en entender al otro. Pero, como ya lo expusimos, la construcción de la identidad y la comprensión del otro es una relación de interdependencia entre el *yo* y el *otro*. Por tanto, necesitamos reflexionar simultáneamente sobre cómo nos vemos y miramos a nosotros mismos, y cómo vemos y miramos al otro. Solamente así es posible responder a una relación de equidad.

Recordemos en este punto el modelo de Bennet (2004) al que hicimos referencia con anterioridad. Si pretendemos aculturar, integrar o asimilar a nosotros mismos o a un otro, construimos automáticamente una relación de inequidad que no toma en cuenta ni respeta las particularidades culturales de cada quien y les da su debido lugar en reciprocidad.

La estrategia de fomentar tanto las auto- como las heteropercepciones atañe sobre todo a las estereotipaciones que hacemos de nosotros o del otro, y que potencialmente pueden impedir una relación equitativa. Eso porque estamos presos de nociones fijas que guían nuestra construcción de significación y obstaculizan el diálogo con el otro.

Para la clase de lenguas esto significa que forzosamente deben estar representadas ambas lenguas-culturas en el salón de clase. Necesitamos transitar constantemente entre ambos para concientizarnos a sus diferencias y a sus similitudes. Podemos así también entender los estereotipos como parte de una construcción de significación inmediata y rápida (Kahnemann, 2015), pero, que para fines de un diálogo óptimo, necesitamos ampliar estas categorizaciones iniciales para construir una comprensión más diferenciada y detallada de quienes somos y de quién es el otro. Es una transición del *ver* hacia el *mirar*.

Pauldrach (1992) propone en este sentido una «semántica confrontativa» que parte de la idea de que las significaciones complejas contenidas en palabras o frases o discursos no se abren al alumno hasta que conozca el entorno sociocultural que los produjo. De esta manera, tenemos que abrir el salón de clase hacia un aprendizaje sociolingüístico más completo, más allá de un aprendizaje cultural de conocimientos estandarizados.

Estrategia: sensibilización

La sensibilización junto con el fomento de la percepción es una estrategia indispensable para llevar a cabo cualquier diálogo intercultural (Bachmann/Gerhold *et al.*, 1995; Zeuner, 1997). Dependiendo de la meta comunicativa o del objetivo en común, se requiere de una reflexión constante acerca de las motivaciones del otro.

Tenemos que sensibilizar a los estudiantes al porqué de las reacciones del otro y tenemos que fomentar en ellos la percepción hacia los modelos culturales que están comprometidos en el diálogo.

Solo vemos lo que miramos

Pero más que poner el peso sobre las diferencias, la sensibilización y el fomento de la percepción se concentran en aquellos valores sociales, normas o creencias culturales similares que pueden servir de puente para negociar el objetivo común en el diálogo intercultural. La meta es construir un nuevo conocimiento alterno al que se tiene almacenado (Thomas, 1993), separado de las culturas involucradas. La sensibilización y el fomento de la percepción siempre se dan cuando:

eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden (Thomas, 1993: 382).⁷

Esta estrategia se relaciona estrechamente con la siguiente estrategia de concientización conceptual-lingüística, porque a nivel de la superficie del diálogo intercultural es preciso traducir los contenidos semántico-conceptuales a instancias lingüísticas adecuadas.

Cuando usamos el término de «adecuado», no nos referimos necesariamente a una cadena morfosintáctica normada, si no a un saber semántico que nace de la sensibilización y el fomento de la percepción.

⁷ Una persona que se encuentra en contacto con alguien de otro entorno cultural trata de entender el sistema de orientación de valores, de pensamiento y de acción de éste, y procura integrarlo al sistema propio de orientación de valores, así como aplicarlo en el espacio de la acción intercultural [traducción propia].

Estrategia: fomento de la concientización conceptual-lingüística

Es probablemente la estrategia que más se ha trabajado en el salón de clase de lengua extranjera. Porque a través de las instanciaciones lingüísticas diferentes, desde el orden de palabras o de las selecciones léxicas, los estudiantes se dan cuenta de las diferencias culturales de fondo que podrían estar en juego.

Sin embargo, tenemos que ir más allá de entrenarlas. Necesitamos promover la conceptualización de similitudes alrededor de nociones cognitivas como tiempo, espacio, agentes, acción y su papel en la creación simbólica de un mundo divergente al nuestro. Esto implica eliminar el precepto de que en la clase de lengua nada más se hable en la lengua meta.

Para conceptualizar similitudes y diferencias culturales necesitamos de la lengua de origen, no solamente como una herramienta racional, sino también como *tertium comparationis* para entender las diferencias culturales. Zeuner (1997: 9ff), basándose en Neuner (1994) propone establecer una serie de categorías experienciales desde la antropología que puedan servir de *tertium comparationis* para los miembros de las dos o más culturas que interactúan. Las 17 áreas que propone van desde categorías experienciales como la *vida/la muerte* hasta la *comunicación* y las *relaciones sociales*. La finalidad de estas categorías es encontrar temas de interés común para facilitar la comparación intercultural incorporando las nociones lingüísticas que las expresan.

Nuestra propuesta se distancia de los listados temáticos aislados porque pensamos que mediante la fijación de un objetivo común dinámico se fijarán aquellas temáticas suficientes y necesarias que se negociarán entre los agentes en un diálogo intercultural específico.

Esta manera de trabajar va más allá de lo que actualmente entendemos por enseñanza de una lengua extranjera porque implica una concientización activa de los alumnos hacia modelos culturales propios y ajenos y como estos se traducen a conceptos culturales

Solo vemos lo que miramos

arraigados. Va a ser indispensable hacer investigación de contenidos y prácticas culturales, elaborar mapas mentales y relacionar lo cultural con las estructuras lingüísticas (Krumm, 1992).

Con eso pasamos a la siguiente estrategia que mueve el peso del aprendizaje lingüístico desde formas paradigmáticas hacia contenidos narrativos (Bruner, 1973). En los discursos narrativos se construyen y crean experiencias (Bottineau, 2014).

Estrategia: narrativización

Esta estrategia es probablemente una de las más complejas a ponerse en práctica en el salón de clase porque requiere de la elaboración de materiales de estudio muy particularizados, que atienden perfectamente las necesidades específicas de una comunidad de aprendizaje determinada. Y no solamente eso. Necesitamos salones de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mucho más experienciales. Los contenidos culturales tienen que ser vividos, experienciados en toda la amplitud del concepto (Husserl, 1990).

Un camino para lograrlo es la incorporación de narrativas al aprendizaje; narrativas (auto-)biográficas, narrativas colectivas, cuentos, literatura y medios audiovisuales de ambos contextos culturales. La idea es la inmersión en un espacio en el que constantemente están presentes todas las manifestaciones culturales y una diversidad de agentes que las instancian.

Mediante las narrativas se puede convertir el salón en un espacio comunicativo relacional e identitario. Los estudiantes y el profesor tienen que concebirse a sí mismos como parte de una comunidad imaginada con un objetivo en común (Anderson, 1983), en la que «imaginada» se refiere a comunidades que no son, «*immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination*» (Kanno y Norton, 2003: 241). Esta comunidad es un constructo emo-cognitivo mediante el cual el individuo logra identificarse con los demás miembros de su grupo. Aquí pueden

sentirse a gusto y desarrollar conceptos y prácticas compartidas. García Garrone observa en su estudio (2013: 60):

Ellos [los estudiantes] son protagonistas activos de un programa de aprendizaje de LE pueden estar alineados en distintas direcciones, temporales, espaciales, sociales, o culturales. Lo cual, impacta desde su identidad en su proceso como elemento favorecedor o inhibidor de aprendizaje de acuerdo al peso que se le otorgue a una u otra *comunidad imaginada* en relación a la nueva situación. Pues, el *pertenecer* lleva implícito el compartir significados. De manera que esas representaciones internas del aprendiz implicarán avances o resistencias hacia la nueva lengua y la nueva cultura que se aprende.

El lenguaje no es un objeto de estudio aséptico y disociado de la identidad de los agentes. El lenguaje es, en primer lugar, un medio para socializar con otros (Chomsky, 1995) e integrar así a los individuos a una comunidad, a enculturarlos. Mediante el lenguaje los individuos transmiten sus experiencias en la forma básica del lenguaje, la narrativa (Pfleger, 2015: 1):

la capacidad de narrar, de concebir nuestro entorno a través de historias, el poder comunicar nuestras experiencias de vida compartiéndolas en forma de cuento, conectándolas a historias más amplias de la condición humana nos hace lo que somos: seres sociales de cognición superior.

La narrativa es una articulación sistémica dinámica que no se restringe exclusivamente al lenguaje. Incluye toda una estructura emo-cognitiva (Barsalou, 1989) y con ello un lugar privilegiado para manifestar rasgos identitarios diversos. En la práctica del discurso narrativo, el sujeto se construye una visión de sí mismo, del otro y de su entorno dentro de sus marcos culturales socializados (Pfleger, 2015).

Solo vemos lo que miramos

La identidad individual (*self*; Bem, 1972) es el producto de una narración o de una autoficción (Alberca, 2007) en la que el narrador, en este caso el agente sociocognitivo, reúne elementos de eventos autobiográficos con interpretaciones ficcionales de su historia de vida y de todos sus episodios, eventos y experiencias. Definimos a este constructo como narrativa identitaria.

La posición de sujeto en la narrativa identitaria produce efectos discursivos que significan su realidad circundante y le confieren sentido a sus experiencias dándole una posición al «yo» y al «otro». En la narrativa, los sujetos ponen de manifiesto los marcos culturales colectivos en los que se insertan y también aquellos que son parte de su individuación (Bottineau, 2014). La narrativa identitaria construye así paralelismos de la experiencialidad con el mundo físico espacio-temporal.

Pero la narrativa no solamente construye elementos de una identidad individual, sino también la construcción compartida y conjunta de un sistema cultural. Aquí circulan, se modifican, construyen y mueven las ideas, las creencias y los intereses de los seres que integran una comunidad, también la comunidad del salón de clase, o la comunidad imaginada de aprendientes de una lengua extranjera.

Estrategia: neutralización de fuerzas sociocognitivas de oposición

«El éxito del diálogo depende de la apertura de miras, de la voluntad de dialogar y de permitir que los demás expresen sus opiniones» (*El Libro Blanco*, 2008), por lo que siempre hay que reconocer que las particularidades lingüísticas son instanciaciones de superficie de nociones y modelos culturales subyacentes.

En el centro del diálogo intercultural está la comprensión de la diversidad de prácticas y visiones en el mundo para lograr que aquellos que interactúan y llevan a cabo este diálogo sean capaces

de lograr su meta en común, sin perder su identidad cultural. Dentro de la diversidad presente, los agentes tienen que buscar la *máxima facilidad compartida* (Terborg/García Landa, 2012) para no solo sobrellevar malentendidos, sino también estabilizar sus identidades.

La máxima facilidad compartida puede ser entendida como un balance conceptual-lingüístico entre identidades enculturadas en el que todos los agentes se sienten cómodos en la interacción. Este balance se ve constantemente amenazado por fuerzas sociocognitivas en pugna (por ejemplo, intereses divergentes, posiciones ideológicas o de poder en pugna, entre otros). Es indispensable neutralizar estas fuerzas para garantizar el logro del objetivo en común en el diálogo intercultural.

En todo encuentro existen fuerzas sociocognitivas que operan en una dinámica similar a fuerzas físicas (Talmy, 2003). Las fuerzas pueden ser de oposición, de cooperación o neutras para la interacción. En el caso del diálogo intercultural frecuentemente nos enfrentamos a fuerza conceptuales de oposición que nacen de la oposición de los modelos culturales con los que los agentes entran en contacto. La dinámica de fuerzas de oposición conceptual provoca continuamente movimientos entre los modelos culturales propios y los ajenos. Pero el proceso de la estabilización de identidades enculturadas en el diálogo intercultural requiere de un balance, un punto fijo de orientación. Movimientos constantes en la comprensión de modelos y guiones culturales divergentes pueden desestabilizar la dinámica de la interacción. En el peor de los casos se puede provocar un rechazo hacia modelos culturales de la nueva cultura. Por eso es importante neutralizar esta fuerza sociocognitivas que puede causar estrés entre los estudiantes y sentimientos encontrados hacia la cultura meta.

El estudiante no siempre será capaz de lograr esta estabilidad identitaria por sí mismo, por lo que se requiere de la intervención del profesor como un mediador entre las fuerzas conceptuales en pugna. El profesor como mediador en la educación intercultural

Solo vemos lo que miramos

puede ser circunscrito como un «provocador de experiencias» (Pfleger, 2012), que no solamente elige y selecciona los contenidos (formas de saber), sino también los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar de desarrollar la personalidad intercultural en el alumno (el saber-ser).

Los conocimientos morfosintácticos del lenguaje se ponen a disposición de los temas interculturales más amplios en una red de significación. La base del trabajo en la clase de lenguas es generar modelos diferentes de la interacción humana y las experiencias que ahí se construyen. Esto le permitirá al estudiante el reconocimiento y la reconstrucción de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, formas de comportamiento y valores.

En la metodología mediacional las tareas individuales y grupales deben ser equilibradas. Puede que las capacidades y las destrezas lingüísticas básicas se desarrollen así más lentamente, pero también los bloqueos en el aprendizaje serán menores y el estudiante mejorará su autoestima en el proceso de aprendizaje. De forma adicional, el profesor se sentirá profesionalmente mucho mejor porque cambia su papel de «hacedor del conocimiento» a mediador entre las partes y agente activo en esta mediación de los conceptos.

Pensamos que de esta manera el aprendizaje de una lengua se vuelve un conocimiento relevante e indispensable para extender las fronteras de una identidad cultural y no solamente un conocimiento útil para un fin determinado.

El diálogo intercultural, como ya lo mencionamos con anterioridad, es todo un proyecto político de una institución. Es indispensable formar a los profesores para este nuevo papel en el salón de clase. El profesor como mediador debe ser capacitado para:

- a) Ser consciente de sus propios valores, estereotipos, prejuicios.
- b) Manejar un concepto amplio de cultura e intercultural.

- c) Poseer conocimientos teórico-prácticos sobre los grupos con los que trabaja, pero partiendo de las propias personas, sin generalizar ni etiquetarlas.
- d) Comprender las partes entre las que media, sin tomar partido por ninguna de ellas.

Si este programa se pone en práctica, el profesor se convertirá en una persona clave para neutralizar fuerzas sociocognitivas de oposición que se originan en la presencia de diferentes modelos culturales. El profesor puede balancear estas fuerzas haciendo respetar los diferentes sistemas de valores y actitudes, así como creencias y formas del pensamiento. Esto antepone una instrucción de los parámetros que aquí explicitamos para lograr actitudes positivas de respeto, tolerancia y comprensión.

Con lo anterior reunimos todos los elementos necesarios y suficientes del diálogo intercultural. Todos ellos interdependientes. El siguiente esquema resume estos elementos constitutivos:



Esquema 1: El diálogo intercultural

Solo vemos lo que miramos

El diálogo intercultural tiene como fin desarrollar mejor el saber-ser de estudiantes en contextos cada vez más globalizados que, aunado al conocimiento de una lengua, requiere también de la capacidad de no solamente *ver*, sino *mirar* conscientemente al otro. Resumimos la meta de aprendizaje con Liddicoat (2002: 26) de esta manera:

[for an intercultural dialogue] it is necessary to engage with the linguistic and non-linguistic practices of the culture and to gain insights into the way of living in a particular cultural context. Cultural knowledge is not therefore a case of knowing information about the culture; it is about knowing how to engage with the culture. It is important that the scope of culture learning move beyond awareness, understanding and sympathy, and begin to address the ways in which culture learning will be practiced by learners. Cultural knowledge is, therefore, not limited in its use to a particular task or exercise, but instead it is a more general knowing which underlies how language is used and how things are said and done in a cultural context.

La educación para el diálogo intercultural en la educación superior es todo un proyecto político-social-educativo. Tenemos que dar un giro y empezar a diseñar espacios de enseñanza-aprendizaje académicos muy distintos a la actual rigidez de un salón de clase tradicional que únicamente proporciona ordenamientos lineares y progresivos, orientados en el sistema de la lengua y la evaluación de competencias.

También tenemos que ser más críticos. Lo que tiene mucho sentido en un contexto europeo, no lo tiene en otros entornos culturales. Las realidades sociales son diversas y frecuentemente necesitan la fijación de otras metas y objetivos.

Una planificación intercultural debería prestar mayor atención a lo propio y lo local para poder atender de manera más eficiente el aspecto global. Sería deseable crear marcos de referencias propios

para contenidos académicos específicos. El diálogo intercultural es un primer paso en esta dirección. En esta visión podemos contribuir a la elaboración de nuevos currículos que no solamente enseñen las estructuras lingüísticas de una lengua, sino también lo que estas lenguas nos aportan en valores, ideas y conceptos que nos enriquecen.

Tenemos que convertir el aula en un espacio que se abre a la conceptualización y a la experiencialidad que permite vivir y experimentar antes de memorizar, declinar y conjugar.

CAPÍTULO V

El caso del diálogo intercultural en el currículo del departamento de alemán del centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (cele/unam)

Educación para la globalización

Probablemente nunca antes en la historia de la humanidad las personas han tenido contacto y se han desarrollado en contextos ajenos al propio tan fácilmente como en la actualidad. Con ello el mundo experimenta rápidamente cambios y transformaciones que ponen en tela de juicio los contextos y parámetros establecidos que hasta ahora nos habían dotado de una estabilidad identitaria.

Conceptos binarios como *Estado-nación*, *lengua-cultura*, *mayoría-minoría* van difuminándose, puesto que resultan insuficientes para definir los fenómenos emergentes del proceso globalizador. Esto trae como consecuencia incertidumbre e inquietud acerca del entorno, los valores y la existencia del ser humano; lo que hace necesarias nuevas herramientas para hacer frente a los retos que presenta la cada vez más cambiante, realidad, «la modernidad líquida» (Bauman, 2002).

Ante la rapidez de los intercambios globales, de los procesos migratorios, de los acuerdos internacionales y de los eventos mundiales, se originan situaciones de contacto en donde concurren repetidamente personas e instituciones que no siempre están bien preparadas para encontrarse. En otras palabras, del incesante proceso globalizador emergen un sinnúmero de dominios en los que puede darse el diálogo intercultural.

Es por ello que la globalización, con su desarrollo de las tecnologías de la información, el entrelazamiento de las economías del mundo y el consecuente aumento en la circulación de bienes y personas, plantea nuevos retos en la formación de recursos humanos. Así lo manifiesta la UNESCO:¹

[...] la educación tiene una misión importante que cumplir en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica.

¹ UNESCO (2006: 8) Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.

Solo vemos lo que miramos

Mediante programas que alienten el diálogo entre estudiantes de diferentes culturas, creencias y religiones, la educación puede contribuir de modo importante y significativo a propiciar sociedades sostenibles y tolerantes.

Es en este contexto que cobra importancia el desarrollo de programas que promuevan la movilidad de recursos humanos, la vinculación de las instituciones de educación superior con sus entornos regionales, nacionales e internacionales y la adquisición de lenguas extranjeras.

Las lenguas extranjeras y el mcerl

Uno de los primeros esfuerzos para conciliar la necesidad del aprendizaje de otras lenguas con la realidad global es el que hizo el Consejo de Europa en 1991 con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER)² que aparece por primera vez en español en 2002 y que surge como un documento normativo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas extranjeras. México participa en su desarrollo como miembro observador del Consejo de Europa.

Las consideraciones que hace el Marco de Referencia respecto a la integración de la interculturalidad como una característica a desarrollar por el estudiante de una lengua extranjera originaron una serie de reflexiones y consideraciones acerca de la importancia que tiene la integración este aspecto en la enseñanza aprendizaje lenguas.

Los modelos de *cultura* que presenta el marco, influenciaron fuertemente las metodologías en el área. La visión tradicional y

² Versión electrónica http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm.

esencialista de la cultura como un saber conformado por un cúmulo de conocimiento declarativo, adicional a la enseñanza del sistema lingüístico, transita en este documento hacia un *saber hacer* que considera el conocimiento de lo cultural como una habilidad más, en una visión comunicativa-funcional de la lengua donde todo elemento debe tener una función para lograr la comunicación.

Bajo esta perspectiva, se desarrolla el concepto de la *Competencia Intercultural* en paralelo a las demás competencias comunicativas en otra lengua. Meyer (1991: 137) la define así:

intercultural competence, as a part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one's own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilizing one's self-identity in the process of cross-cultural mediation, and helping other people to stabilize their self-identity.

Interculturalidad y educación

El enfoque por competencias (Chomsky, 1965; Holland, 1973), ha permeado diversas áreas en la educación y ha cobrado tal importancia que el Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un *Marco de Referencia Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (2007).

De acuerdo a este documento, estas competencias constituyen un factor fundamental para el desarrollo de la innovación, la productividad y la competitividad laboral en el contexto de la creciente internacionalización del ámbito económico y financiero. Inspirados

Solo vemos lo que miramos

en el Marco de Referencia para las Lenguas, los miembros de la Comisión Europea establecen ocho competencias clave para el aprendizaje permanente:

1. **Comunicación en la lengua materna**
 2. **Comunicación en lenguas extranjeras**
 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
 4. Competencia digital
 5. Aprender a aprender
 6. Competencias sociales y cívicas
 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
 8. Conciencia y expresión culturales
- [Negritas agregadas]

Es a partir de instrumentos como éste, que la comunicación en lenguas extranjeras, y en consecuencia su enseñanza-aprendizaje, van asumiendo cada vez más un papel protagónico en el desarrollo de la educación para la era globalizada. El mismo marco define la comunicación en lenguas extranjeras de la siguiente forma:

La comunicación en lenguas extranjeras [...] está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales –trabajo, hogar, ocio, educación y formación– de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.³

³ Consejo y Parlamento Europeo, 2007: 5.

Como puede apreciarse, la enseñanza y comunicación en lenguas extranjeras, están ligadas necesariamente al entendimiento intercultural. La interculturalidad se presenta entonces como una característica.

A pesar de su origen, el discurso de la educación intercultural no restringe su mirada solo hacia el interior de Europa y el carácter dominante de las lenguas europeas en los ámbitos científico, cultural, económico y político. También se destaca el deseo de participar activamente en una sociedad internacional cada vez más competitiva. De esta manera, no solamente se toman en cuenta las relaciones intraeuropeas las que fomentan la consideración de políticas culturales y educativas supranacionales, sino también la creciente movilidad de ciudadanos de otros países hacia la comunidad europea y de ciudadanos europeos hacia el resto del mundo, lo que lleva a redimensionar la importancia de la interculturalidad a nivel mundial.

Tomando en cuenta esto, la UNESCO (2005: 8) proporciona una definición de lo intercultural en su *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*:

La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

Con base en esta definición se origina un nuevo documento denominado *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural* para orientar la política educativa a nivel mundial en la materia considerando tres principios fundamentales:

Principio I. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura.

Solo vemos lo que miramos

Principio II. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.⁴

Diversidad en la consideración de lo intercultural en el mundo

A pesar de los numerosos documentos orientadores en el tema, las reflexiones acerca de lo que se pretende lograr con la educación intercultural, y sobre todo el cómo, están todavía en un nivel incipiente, incluso en Europa.

La formación de profesores, el desarrollo de *curricula* y la creación de políticas institucionales que integren y fomenten la interculturalidad avanzan lentamente, mucho más que las necesidades surgidas de los movimientos migratorios que caracterizan hoy por hoy a la realidad global.

Por otro lado, hay que considerar que educar interculturalmente no significa lo mismo en todos lados; se han dado diferentes interpretaciones a la educación intercultural de acuerdo a las diferentes realidades de cada latitud, alejándose de la concepción inicial que menciona Dietz (2013: 12):

Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como «países de inmigración», en gran parte

⁴ UNESCO (2006: 34).

de Norteamérica, Oceanía y Europa, el discurso multicultural se ha convertido en la principal base de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas.

Siguiendo el orden de ideas de Dietz, en la Europa Continental el discurso educativo busca transversalizar el fomento de las competencias interculturales en beneficio de las minorías inmigrantes y, sobre todo, de la mayoría de acogida, para hacer frente a los desafíos de la diversidad de los educandos y de la creciente complejidad sociocultural de la sociedad europea.

En los Estados Unidos y el Reino Unido, por otra parte, se busca multiculturalizar los sistemas educativos mediante diversos mecanismos de «acción afirmativa» y «discriminación positiva» que permitan el empoderamiento de minorías étnicas.

En América Latina lo intercultural significa principalmente la secularización del indigenismo colonial y aparece en un discurso de redefinición de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Esta nueva «educación intercultural bilingüe» nace con el afán de superar las limitaciones, tanto políticas como pedagógicas, de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Proyectos internacionales de la UNESCO en la materia, como el *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina* siguen esta dirección.⁵

La educación lingüística en México

Después de considerar algunas de las distintas visiones de la educación intercultural en el mundo y sus orígenes, es relevante considerar

⁵ http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es.

Solo vemos lo que miramos

con que contexto educativo se enfrenta la implementación de lo intercultural en México.

Siguiendo a los postulados de la Comisión Europea se considera como primordial la comunicación en la lengua materna, ya que esta se considera fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas que necesita un ciudadano para enfrentarse al conjunto complejo de interacciones, tanto orales como escritas, que implican participar en la sociedad contemporánea.

Estudios recientes (Lomas, 2014) analizan la situación de la enseñanza de lengua materna y las competencias comunicativas en diversos contextos de habla española, centrándose en el dilema que conlleva la implementación del enfoque comunicativo y la manera en que han influido o no las prácticas educativas en la enseñanza de la lengua materna. Se destaca que tras la perspectiva estructuralista y conductista de los años setenta en la enseñanza de lenguas, el contexto mexicano da un giro hacia la implementación del enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de lenguas (tanto maternas como extranjeras) a principios de la década de los noventa (Díaz, Gracida & Sule, 2014). A pesar de ello, un primer diagnóstico de la OCDE a través de su programa PISA (*Program of International Student Assessment*, 2000) muestra a México en el lugar 31 de 32 países evaluados en cuanto a la identificación de competencias de uso de la lengua. Doce años más tarde la situación había mejorado un poco y México ocupó el lugar 52 de 65.

Esto da cuenta de que a pesar del intento de mejorar las competencias lingüísticas, los estudiantes no están aprendiendo lo necesario para enfrentar los desafíos de su tiempo, situándolos frente a una grave desventaja respecto de las oportunidades que ofrece el contexto mundial. Siguiendo a Díaz (2015) la adopción oficial del enfoque comunicativo en la enseñanza de las competencias lingüísticas en la educación básica, cuando menos a nivel discursivo, no se vio necesariamente reflejada en el trabajo del aula. Diversos factores, como la difusión de nuevas metodologías, la actualización de maestros, el sistema educativo centralizado, la diver-

sidad geográfica y los contextos socioculturales del país determinaron esta situación. La complejidad de la realidad nacional no ha permitido que se establezca todavía de manera plena el cambio del enfoque centrado en el entrenamiento de las estructuras del sistema lingüístico, por uno que considere el lenguaje como un instrumento pleno de interacción y comunicación.

La situación es similar en el nivel bachillerato en donde, si bien existen diversos programas que toman en cuenta el cambio de enfoque, no ahondan en la manera en que se lleva a cabo, y se sigue dando un lugar central a los contenidos gramaticales en las clases de lenguas. La cuestión central sigue siendo una deficitaria educación en la enseñanza de la lengua materna en México:

El hecho de que los estudiantes de educación básica, secundaria y media superior (e incluso superior) no tuvieran un conocimiento suficiente del lenguaje implicaba un problema de extrema importancia, puesto que ello no sólo incide en el desempeño profesional en la vida adulta, sino igualmente en la participación en el vida cotidiana como ciudadanos plenos. (Díaz, Gracida & Sule, 2014: 183-184).

Considerando que las habilidades comunicativas en lengua materna son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía plena en cualquier contexto, lo son más si tienen que servir como fundamento para desarrollarse en otra lengua. El desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua materna y el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua extranjera están íntimamente relacionados. Aun cuando el enfoque comunicativo funcional se dio también en la enseñanza de lenguas extranjeras, no se ha establecido plenamente y ya nos encontramos frente a un cambio de paradigma que los tiempos cambiantes imponen: la consideración de un enfoque intercultural.

Solo vemos lo que miramos

Interculturalidad y lenguas en el contexto mexicano

En este punto de la cuestión, cabe preguntarse a qué condiciones se enfrenta la adopción del modelo educativo intercultural en relación a las lenguas en nuestro país. Retomando la relación entre la interculturalidad y las lenguas, esta presenta dos escenarios en el contexto mexicano. Por una parte, referirse a la interculturalidad en la enseñanza de lenguas en México implica mayormente, como en toda Latinoamérica, hablar de la relación entre lenguas mayoritarias y minoritarias, entendiéndose estas últimas como las lenguas indígenas en relación al español. En este contexto, las experiencias e instituciones que fomentan la relación entre lo intercultural y las lenguas autóctonas son numerosas. A pesar de estos esfuerzos educativos interculturales en este rubro, Dietz (2012: 64) detecta que en el ámbito indigenista:

Los miembros de comunidades de lenguas y culturas autóctonas se encuentran en desventaja, no sólo en lo que atañe la defensa y preservación de su patrimonio cultural, sino también en cuanto a sus posibilidades de desarrollo social o acceso al bienestar económico y educativo.

El otro escenario se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras para la educación intercultural como una necesidad resultante del proceso de globalización. En analogía a lo que acontece entre las lenguas indígenas y el español, guardando las respectivas proporciones, se da una relación de desigualdad educativa entre el español y las lenguas extranjeras (Pfleger, 2012).

Para poder acceder a una situación laboral, académica o personal más equitativa en el campo de preparación profesional y para poder propiciar sociedades sostenibles y tolerantes es necesario fortalecer la educación intercultural en el nivel superior de la educación, tal como lo menciona el Consejo de Europa a través de su *Libro Blanco* (2008: 37) para el diálogo intercultural:

Las instituciones de educación superior desempeñan un papel importante en el fomento del diálogo intercultural, a través de sus programas de educación, como actores en la sociedad y como foros para el diálogo intercultural. Como afirma el Comité Directivo de Educación Superior e Investigación, la universidad se define idealmente por su universalidad –su compromiso con la apertura de espíritu y la apertura al mundo–, basada en valores heredados de la Ilustración. Por lo tanto, la universidad tiene un enorme potencial para generar «intelectuales interculturales» que participen activamente en la vida pública.

De ahí que la relación interculturalidad y enseñanza de lenguas extranjeras cobre mayor importancia en el nivel universitario. Si bien la educación intercultural constituye una de las líneas de acción principales en las convocatorias de cooperación internacional en materia educativa, aún hoy lo intercultural es un elemento retórico presente en los discursos educativos que no siempre afecta a las prácticas educativas.

Nos enfrentamos a una situación muy similar a la que ocurrió durante la transición del enfoque estructuralista-conductista hacia el enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de lenguas. El discurso teórico, junto con la normatividad institucional, no permanecían todavía la realidad de la enseñanza de lenguas en el salón de clase. Algunos ejemplos de programas e instituciones que utilizan la etiqueta «intercultural» en el sentido de encuentro de dos naciones, culturas o lenguas son la *Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa* que ha desarrollado un currículo interdisciplinario e intercultural. Otro ejemplo es la *Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad La Salle* que integra una materia opcional llamada «interculturalidad» después de cursar cuatro cursos de lengua extranjera. Por otro lado, la *Universidad de Guadalajara* a través de su *Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades* ofrece una maestría en «estudios interculturales de lengua, literatura y cultura alemanas».

Solo vemos lo que miramos

Como se puede apreciar con este pequeño panorama, el interés por la inclusión de los aspectos interculturales en el proceso educativo universitario mexicano es creciente. Sin embargo, la metodología de una enseñanza intercultural no aparece claramente especificada en los diversos programas. Esto sin mencionar la falta de una formación de profesores específica que puedan capacitar al estudiante para el respecto o la sensibilización hacia los aspectos interculturales.

También es evidente que no existe una política lingüística clara respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel superior en México. Cada institución hace esfuerzos aislados en distintos grados por establecer una política educativa al respecto. Esto trae consigo que los intentos por lograr que la enseñanza de lenguas extranjeras sea parte integral del proceso educativo muestre, en muchas ocasiones, elementos inconexos entre sí.

Tomemos como ejemplo a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como la institución de educación superior más representativa de nuestro país. Al igual que a nivel nacional, el panorama dentro de la UNAM es diverso. No se cuenta con una política universitaria definida y uniforme con respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las diversas facultades y escuelas que conforman la institución. Los niveles a alcanzar, la certificación y los programas difieren entre sí y, por ende, los estudiantes frecuentemente no poseen el nivel adecuado de inglés u otra lengua extranjera para hacer frente a la competencia en su ámbito profesional.

Ante esta situación la UNAM creó en 2007 la *Coordinación General de Lenguas* (CGL) que entre sus acciones ha iniciado programas de actualización de profesores, de desarrollo de infraestructura, de fomento del aprendizaje autónomo y de revisión de los programas de inglés a nivel bachillerato. En la Facultad de Derecho se ha iniciado la revisión curricular de inglés y se hizo una propuesta de examen diagnóstico.

A instancias del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM y de otros centros de lenguas de universidades del interior del país, como la Universidad Veracruzana, la de Zaca-

tecas, La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y la Universidad Autónoma del Estado de México, se fundó en 2008 la *Red Mexicana de Centros de Lenguas en Instituciones de Educación Superior* (REDMEXCELIES). La CGL de la UNAM ha participado en el 1º y 2º *Coloquios Nacionales de Políticas Lingüísticas en Universidades Públicas* organizados por la Universidad de Guadalajara en donde se identificaron los siguientes lineamientos en común a considerar por los expertos:

- a) Establecer metas lingüísticas en común (A2-B2 del MECRL) y un marco común de referencia lingüística (MECRL).
- b) Postular el estudio del idioma inglés como lengua prioritaria en las políticas de idiomas en México.
- c) Desarrollar el estudio del idioma inglés en sus cuatro habilidades.
- d) Desarrollar las habilidades de lecto-comprensión (adquisición de la sintaxis, fonética, semántica, morfología y pragmática del lenguaje).
- e) Incorporar el estudio del idioma inglés apoyado en modelos de estudio mixto que combinan el estudio del idioma en ambientes presenciales, en línea y en los centros de auto-acceso o hemerotecas.
- f) **Recomendar que el estudio del idioma extranjero no sea exclusivo de los ambientes virtuales, esto debido a que el proceso de adquisición de la lengua debe de ir acompañado del apoyo y monitoreo de un facilitador, así como de situaciones de interacción en donde el uso del lenguaje es concebido como un instrumento social que permite la negociación de significados y el desarrollo de relaciones interpersonales.**
- g) Actualizar y capacitar a los profesores.
- h) Buscar el reconocimiento, la profesionalización y la certificación de los docentes de idiomas.

Solo vemos lo que miramos

- i) Promover la certificación de idiomas a través de instrumentos de validez nacional e internacional.
[negritas agregadas]

Por otra parte durante 2005 la UNAM creó la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COEL) para dar cabida a una mayor diversidad de lenguas. La COEL llevó a cabo en 2007 un diagnóstico de la enseñanza de lenguas en la UNAM del que resultó un documento de 69 páginas de extensión intitulado La enseñanza de lenguas en la UNAM que da cuenta del estado de cosas en las distintas carreras y dependencias universitarias. Dicho documento proporciona información acerca de los requisitos de lenguas de cada carrera en las distintas adscripciones, de la disponibilidad de instalaciones y materiales, de los responsables de las secciones o departamentos de lenguas, de las modalidades de enseñanza y de la situación del fomento del diálogo intercultural en las clases de lengua extranjera.⁶

Como se desprende de este breve panorama, podemos decir que todavía no existe una política clara respecto a las lenguas extranjeras. La conformación de una planificación lingüística en el ámbito universitario es un proceso complejo y que implica tiempos mayores que los que marcan las necesidades de formación profesional y de comunicación de los estudiantes. Este proceso está actualmente en etapas incipientes.

Con respecto a la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras la situación es muy similar a la que prevalece en la educación básica y en la educación media. No se ha redimensionado la perspectiva que considera al lenguaje como un cúmulo de fenómenos lingüísticos de cuyo conocimiento debe dar cuenta el estudiante en un examen puntual. Todavía estamos experimentando una transición, en diversas etapas de desarrollo, del enfoque estructuralista-conductista hacia el enfoque comunicativo-funcional. Con ello, la

⁶ http://www.caahya.unam.mx/diagnostico_coele_jun-08.pdf

inclusión de un enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras está todavía poco definida.

Nuevamente, el referente es la UNAM para mencionar la encuesta que se llevó a cabo por parte de la *Subcomisión de Promoción del Diálogo Intercultural en el Área de Lenguas de la COEL* en 2008, para dar cuenta del grado y de la forma de inclusión de aspectos interculturales dentro de la metodología de la enseñanza de lenguas en las escuelas y facultades de la UNAM. La encuesta tomó en cuenta 40 cursos de 15 lenguas extranjeras diferentes que se imparten en 11 entidades de la UNAM. El documento da cuenta de los datos obtenidos en relación a tres rubros básicos que son:

- a) La existencia de actividades interculturales para estudiantes y profesores;
- b) la elaboración de materiales específicos del aspecto intercultural, y
- c) la existencia de convenios y los fundamentos legales que permitan una formación intercultural para estudiantes y profesores.

La información que arroja este instrumento refleja el contexto de desarrollo de la planificación lingüística en México en la que existe una conciencia fuerte de la necesidad de incluir los aspectos interculturales en la enseñanza de lenguas, pero no hay claridad acerca de lo que se pretende y de cómo se puede lograr el desarrollo de la interculturalidad en clase.

La encuesta da cuenta de la existencia de una serie de convenios de cooperación con instituciones extranjeras que fundamentalmente están orientados a la enseñanza tradicional de lenguas, es decir, sirven para la actualización de profesores con cursos del manejo de la lengua extranjera, o de aspectos específicos de la enseñanza de contenidos lingüísticos o bien para el intercambio de estudiantes con el fin de mejorar el desempeño en la lengua que aprenden.

Solo vemos lo que miramos

Otros fomentan el suministro de materiales para el aprendizaje de la lengua o con contenidos informativos acerca de los fenómenos culturales de actualidad en los países en donde se habla la lengua meta. Con respecto a los materiales muy pocas instituciones reportan la existencia de materiales o proyectos orientados al fomento del diálogo intercultural. Muchas veces se trata de documentos que únicamente dan cuenta de las manifestaciones culturales de la lengua meta. De la misma manera, las actividades exponen a los estudiantes o profesores a estas manifestaciones (festivales culturales, de cine, muestras gastronómicas, conferencias, seminarios de actualización) sin que se integre el ambiente de un diálogo intercultural.

De este documento se desprende que la interculturalidad en las clases de lenguas extranjeras a menudo se confunde con la exposición de los participantes a las manifestaciones y productos visibles de la cultura de la lengua meta, ya sea esta la «alta» cultura o la cotidiana. Sin tomar en cuenta la naturaleza reflexiva y sensibilizante del diálogo intercultural.

El contexto local como referente real: el Departamento de Alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (cele) de la unam

En el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México se ejemplifican plenamente todos los aspectos que hemos tocado al describir el contexto mundial y nacional de la educación lingüística, así como el desarrollo de lo intercultural en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. En primer lugar, y como parte de la principal institución pública de educación superior en México, el CELE (2012) tiene como misión:

Desarrollar e impulsar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes modalidades; la certificación, la formación y actualización de recursos humanos; la investiga-

ción en lingüística aplicada y la extensión y difusión de estos servicios de calidad a la sociedad mexicana en general y a la comunidad de la UNAM en particular, para lograr su desempeño académico, laboral y profesional.

Para ello, y como actividad académica sustancial del centro, se imparten 17 lenguas (alemán, árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego moderno, hebreo, inglés, italiano, japonés, náhuatl, portugués, rumano, ruso, sueco y vasco) a los estudiantes de los ciclos profesional y de posgrado de la UNAM.

Sin embargo, estos cursos no forman parte del plan curricular de ninguna de las carreras o posgrados que ofrece la universidad. Los estudiantes participan de manera opcional y por interés propio en los cursos, lo que frecuentemente implica una motivación muy fuerte cuando menos al inicio de los curso de lengua extranjera.

Aunado a esto, se ofrecen en el CELE diversos cursos y diplomados, y se realizan labores de investigación en distintas áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como lo expresa la visión institucional del centro:

Al servicio de los estudiantes de la UNAM, el CELE aspira a ofrecer rigor académico en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la formación de docentes y asesores de Mediateca, en la certificación y en la profesionalización del ejercicio de la traducción en México a través de la formación de traductores. Asimismo, aspira a realizar investigaciones en lingüística aplicada que, por una parte, den respuesta a las necesidades de las áreas de docencia y, por otra, impulsen el desarrollo de la investigación en las múltiples áreas y disciplinas que se involucran en este campo de conocimiento.

Vamos a ejemplificar la situación de lo «intercultural» en la enseñanza de lenguas extranjeras con los cursos de alemán como lengua extranjera.

Solo vemos lo que miramos

En un primer paso analizamos los agentes sociocognitivos que pudieran tomar parte en el desarrollo del diálogo intercultural. Los participantes directos en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera son mayoritariamente estudiantes mexicanos de diversas carreras universitarias y posgrados de la UNAM, en menor medida trabajadores administrativos o académicos de la misma universidad, y por último estudiantes extranjeros participantes de los programas regulares que ofrece la universidad, o bien de sus diversos programas de intercambio. En el departamento de alemán se puede hablar de una población estudiantil de 700 a 800 estudiantes por semestre, aproximadamente.

La contraparte docente se encuentra conformada principalmente por profesores mexicanos hispanohablantes con formación humanística a nivel profesional (Lengua y literatura modernas alemanas, lingüística o enseñanza de alemán como lengua extranjera) o con una formación de profesores de alemán a nivel diplomado. En lo referente a profesionales de otras áreas, estos acceden a la docencia en el CELE mediante un examen de conocimiento de lengua, metodología y práctica docente que aplica la mencionada la Comisión Especial de Lenguas (COEL). Existen, en mucho menor proporción, profesores extranjeros nativo hablantes y no nativo hablantes con formación similar a la anteriormente descrita. Dentro de este último grupo destacan los profesores extranjeros invitados como lectores de dos programas de intercambio académico con Alemania y Austria. Se cuenta con un total de entre 20 a 30 docentes por semestre. Además de estos se cuenta con practicantes y asistentes extranjeros, así como asistentes estudiantes extranjeros provenientes de Alemania y de Austria que cada año realizan prácticas docentes en las instalaciones del Centro, quienes además se responsabilizan de actividades extracurriculares como son los círculos de conversación.

Con respecto del dominio mismo podemos referir que los cursos se imparten con una duración semestral por nivel. Cada curso básico consta de diez horas de clase por semana (dos diarias) en un

periodo de dieciséis semanas (160 horas de enseñanza por nivel aproximadamente). En el nivel intermedio se imparten tres cursos a razón de 6 horas (dos horas por tres días) semanales durante 16 semanas (96 cada curso). El total del curso general consta de 1,088 horas de instrucción a desarrollar en cuatro años idealmente y se imparte a lo largo de todo el día con horarios variados que inician a las 8 de la mañana y concluyen a las 8 de la noche.

En la estructura curricular se contempla desarrollar módulos independientes con diversas temáticas, aunque por el momento, los cursos que ofrece el Departamento de Alemán comprenden un módulo central compuesto por ocho niveles anteriormente descritos y se encuentra orientado por un documento institucional denominado *Marco de Referencia para las Lenguas* (MREPE) y por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Por lo que se pretende que después de los tres niveles básicos se alcance el nivel A2 *Basic user, Way stage*, en el que el estudiante pueda ser capaz de comunicarse de manera elemental en situaciones comunes de la vida cotidiana. Al término del quinto nivel, se alcanza el nivel B1 *Independent user, Threshold*, que permite hacer frente a cualquier situación de la vida diaria y profesional. Y finalmente, después de cursar los ocho niveles de los que consta el módulo central, se alcanza el nivel C1 *Proficient user, advanced*, que proporciona al hablante una competencia con la que puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad. Los niveles del referido marco europeo se distribuyen de la siguiente manera:

Curso general de alemán en el CELE	Nivel de lengua del MCREL	Certificación otorgada
Nivel 1	A1 Nivel principiante	
Nivel 2	A1/A2 Nivel principiante/ elemental	

Solo vemos lo que miramos

Nivel 3	A2 Nivel elemental	ÖSD Zertifikat A2 (Grundstufe Deutsch)
Nivel 4	B1 Nivel elemental/ intermedio	
Nivel 5	B1 Nivel intermedio	ÖSD Zertifikat B1 (Zertifikat Deutsch)
Nivel 6	B2 Nivel intermedio alto	
Nivel 7	B2 Nivel intermedio alto	ÖSD Zertifikat B2 (Mittelstufe Deutsch)
Nivel 8	C1 Nivel avanzado	ÖSD Zertifikat C1 (Oberstufe Deutsch)

Cuadro 1: Niveles de alemán que se imparten y su certificación.

Durante el nivel básico la evaluación se realiza esencialmente por medio de la aplicación de dos exámenes semestrales de conocimientos puntuales, uno a mitad de semestre y otro al final, que giran esencialmente en torno a la evaluación de conocimientos declarativos de estructuras lingüísticas y su aplicación en situaciones ya establecidas en las modalidades orales y escritas. Estas evaluaciones están reguladas por el Departamento de Alemán y son necesarias para acreditar cada nivel.

Asimismo, se cuenta con un programa de certificación de conocimientos de la lengua ofrecido semestralmente por el *Diploma Austriaco de Lengua (Österreichisches Sprachdiplom, ösd)* que se fundamenta plenamente en los niveles anteriormente referidos del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Cabe señalar que esta certificación internacional es un punto de orientación muy importante para el desarrollo de los cursos, la elaboración de exámenes departamentales y la elección del libro de texto para los cursos.

Condiciones para el diálogo intercultural

Después de ofrecer un breve panorama del dominio y los posibles agentes en un diálogo intercultural en el CELE, analicemos las condiciones para implementar el diálogo intercultural como parte de la planificación lingüística (*cf.* capítulo IV).

La normatividad institucional da cuenta del inicio de un cambio de paradigma al hacerse eco de las tendencias mundiales con respecto a las capacidades que se requieren de un profesionista para que enfrente los desafíos y satisfaga las necesidades de un mundo cada vez más cambiante y globalizado. De ello da cuenta el MREPE:

Los egresados de los cursos de lengua del CELE podrán desarrollarse, académica y laboralmente, en contextos plurilingües y multiculturales, son una sensibilidad y conciencia que les permitan responder, de una mejor manera, a las necesidades de la sociedad mexicana.

Como se desprende de este texto, las nociones de lo plurilingüe, lo multicultural y la necesidad de responder a los desafíos sociales están presentes en el discurso escrito que sirve como fundamento para regular la actividad cotidiana en las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras. Siguiendo al estrato más específico, nos encontramos una situación muy similar al analizar los objetivos de los cursos de alemán del CELE (Velasco & Steffen, 2011):

Ofrecer cursos generales de lengua-cultura de los países germano hablantes que flexibilicen las modalidades de enseñanza (modalidad escolarizada y no escolarizada, enseñanza presencial, semipresencial, a distancia y aprendizaje autodirigido), en los que se desarrollen habilidades lingüísticas comunicativas, sociales y de manejo de tecnología. Asimismo el Departamento de Alemán fomentará un aprendizaje autónomo

Solo vemos lo que miramos

y significativo en un ambiente crítico de **diálogo intercultural** respetuoso entre México y los países germano hablantes. [negritas agregadas]

En este documento incluso se menciona explícitamente la noción de diálogo intercultural, así como las cualidades ideales que debería tener todo estudiante para alcanzar una ciudadanía plena. Con todo ello se da cuenta, de que el principal centro de lenguas de la UNAM se quiere poner a la vanguardia en lo que respecta a tomar en cuenta las tendencias mundiales de desarrollo educativo.

Sin embargo, las ideas innovadoras aparecen con mucha más rapidez que la aplicación de los instrumentos y las políticas educativas necesarias que las lleven a su práctica en la vida cotidiana. Es este el caso de la consideración del diálogo intercultural en la normatividad de la enseñanza universitaria de lenguas.

En la actualidad, el dominio del CELE cuenta con diversos ámbitos en los que se toma en cuenta el aspecto intercultural. Los espacios de mayor contacto intercultural se dan en el salón de clase entre los estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos, académicos y edades. También se establecen vínculos interculturales entre los estudiantes y los profesores extranjeros, así como entre los profesores mexicanos y extranjeros. Otro espacio intercultural es la clase misma al obtenerse información acerca de los alemanes, su lengua y sus entornos culturales. Las fuentes principales son el libro de texto y el profesor mismo. Se cuenta con espacios de educación informal intercultural con la participación de los estudiantes en los festivales culturales temáticos que organiza la institución en cada semestre.

Si bien se pretende fomentar la interculturalidad con estas actividades, el fundamento teórico tras ellas sigue siendo una visión esencialista de cultura referida como productos, conocimientos fácticos, costumbres y rituales de un grupo social determinado. En el fondo sigue tratando a la interculturalidad como una competencia más de la misma manera que se ven a las estructuras lingüísticas

como el fundamento de la competencia comunicativa. Es decir, se busca un entrenamiento semántico-pragmático de conocimientos declarativos acerca de las costumbres y rituales de la otra cultura.

Pero como ya discutimos ampliamente en el capítulo IV, el diálogo intercultural representa un currículo adicional al dominio de las clases de lenguas extranjeras porque propone enriquecer el posicionamiento identitario con habilidades que pertenecen al saber-ser. Solamente este saber-ser prepara un individuo para el contacto entre dos o más identidades enculturadas. En consecuencia, necesitamos una planificación lingüística-cultural renovada que forzosamente se debe centrar en un nuevo paradigma interactivo-constructivista del lenguaje y de la cultura. Ahí es donde falta cerrar la brecha entre acercamientos conductistas o comunicativos-funcionales y el paradigma interactivo-constructivista necesario para el saber-ser en el diálogo intercultural.

Es algo que podemos observar en la práctica cotidiana. La gran mayoría de los estudiantes de la UNAM que acceden al CELE al inicio del ciclo de estudios profesionales o de posgrado han sido entrenados en el enfoque estructuralista-conductual para el aprendizaje de lenguas desde los ciclos educativos anteriores.

Esto trae como consecuencia que la enseñanza de lenguas extranjeras esté centrada en transmitir un cúmulo de conocimientos declarativos acerca del sistema lingüístico, cuya memorización es comprobada posteriormente en un examen puntual.

De este modo podemos ver que aunque pretendemos que el estudio de una segunda lengua vaya más allá de una actividad intelectual racional para involucrar al individuo en toda su identidad holística con un proceso de construcción y re-construcción identitaria en el diálogo intercultural, las condiciones actuales están en otra etapa de desarrollo.

Respecto de los rubros de las estrategias del diálogo intercultural, el CELE da cuenta de que aun cuando el interés por la inclusión de los aspectos interculturales en el proceso educativo es creciente, la metodología de una enseñanza intercultural no aparece clara-

Solo vemos lo que miramos

mente especificada en los diversos programas involucrados. Esto sin mencionar la formación de profesores que puedan capacitar al estudiante al respecto, la elaboración de materiales específico para lograr la sensibilización hacia los aspectos interculturales. Los esfuerzos realizados hasta la fecha no logran que la enseñanza para un diálogo intercultural sea parte integral del proceso educativo en la enseñanza de lenguas.

Podemos constatar que si bien se han dado ya algunos pasos en la dirección de incluir los aspectos interculturales en la clase de lengua extranjera, todavía falta mucho camino por recorrer. A futuro tendremos que establecer políticas educativas más concretas que permitan un verdadero desarrollo intercultural:

La comunicación intercultural tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos situados en culturas nacionales estables y homogéneas (Kramsch, 2001: 205).

En el siguiente cuadro mostramos una serie de directrices como punto de partida para la implementación de las condiciones propicias para un diálogo intercultural en el dominio de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior:

Política lingüística	Se hace indispensable cambiar la situación actual para paliar la desigualdad existente en la competencia profesional, a nivel nacional e internacional, por la falta de habilidades comunicativas e interculturales en los estudiantes de lenguas extranjeras.
	La planificación educativa tiene que preguntarse qué tipo de formación adicional se necesita para llevar a un estudiante a ser capaz de participar en un diálogo intercultural.

Política lingüística	Hay que explorar los marcos institucionales para determinar si existen fundamentos legales para apoyar el desarrollo de una política lingüística y el fomento del diálogo intercultural como parte de la misma.
	Hay que aprovechar los marcos institucionales incipientes en el desarrollo de políticas lingüísticas respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación a nivel superior para trabajar nuevas planificaciones de manera interdisciplinaria.
	Hay que fomentar la investigación en el campo del diálogo intercultural.
Objetivos	La clase de lengua extranjera debe tener como finalidad el capacitar a un estudiante a seguir siendo quién es para adquirir estrategias y habilidades que le permitan comunicarse con alguien enculturado de otra manera.
	El aprendizaje de una lengua extranjera no sólo debe sensibilizar al estudiante acerca de la percepción del otro y su manera de significar el mundo circundante, sino también acerca de la propia versión simbólica de la realidad.
Formación docente	Hay que capacitar a los profesores en cuestiones metodológicas, más allá de la metodología de enseñanza del sistema lingüístico.
Aspectos curriculares	El currículo debe tener en cuenta que el aprendizaje de lenguas extranjeras no es parte de un programa de integración cultural, mucho menos en un contexto de formación profesional universitaria de no inmersión. La capacitación para el diálogo intercultural tiene como finalidad completar la formación académica específica que se requiere para desarrollar capacidades de diálogo en un área de especialidad o interés académico, en otras palabras, para participar en un diálogo intercultural, no integrarse a otro entorno cultural.
	El currículo de un curso de lengua extranjera tiene que enriquecerse con la inclusión del saber-ser que conlleva el paradigma interaccional constructivista

Solo vemos lo que miramos

	<p>en paralelo a la adquisición del saber-hacer que implica la competencia lingüística.</p>
<p>Aspectos teórico-metodológicos</p>	<p>Hay que buscar foros para el desarrollo interdisciplinario de principios metodológicos que tomen en cuenta la clase de lengua en un contexto extra europeo más allá de las consideraciones puramente lingüísticas y fomenten la inclusión de las condiciones necesarias para el diálogo intercultural.</p>
	<p>El diálogo intercultural no parte de una adquisición aditiva y seriada de conocimientos o habilidades para incentivar el diálogo intercultural, como es el caso del sistema lingüístico. Es un conocimiento en su propio derecho relacionado al saber-ser.</p>
	<p>Se tienen que fomentar procesos de aprendizaje que tengan que ver con relativizar disposiciones cognoscitivas de la cultura de origen que se pensaban evidentes, para hacer un acercamiento a otro sistema de valores.</p>
	<p>El conocimiento intercultural tiende a ser más procedimental que declarativo. Se trata de adquirir una nueva forma de estructurar, organizar y aplicar no solo el conocimiento lingüístico adquirido, sino también el de las estrategias, prácticas e interacciones para participar en un diálogo intercultural.</p>
	<p>La capacidad de participar en un diálogo intercultural no implica una imitación de un modelo preestablecido, sino el desarrollo de estrategias para que el estudiante pueda enfrentar las experiencias propias de la mejor manera.</p>
	<p>El fomento del saber-ser es esencial para el diálogo intercultural, ya que este es fundamentalmente para el encuentro de agentes sociocognitivos en un espacio interaccional para negociar la significación de esta interacción y la construcción simbólica conjunta hacia una tercera cultura.</p>

Cuadro 2: Directrices para la planificación del diálogo intercultural

Queda claro que el desarrollo del diálogo intercultural depende de una integración global de la enseñanza de lenguas a todo el sistema de la educación superior. Abad, Cucó e Izquierdo (1993: 50-51) postulan:

[...] es preciso distanciarnos de cualquier propuesta que convierta a la escuela en un nicho aislado del resto de las instancias y espacios sociales; antes bien, esta manera de entender la realidad y las relaciones, o mejor, las interacciones entre concepciones diversas (en los contenidos y en las formas), debe trascender a toda la comunidad escolar. Es decir, un tal planteamiento requiere de la participación cooperativa de todos los agentes implicados (Camps, 1993; García, 1994) en las prácticas educativas, sean éstas escolares o extraescolares. En efecto, será demasiado pedir que la escuela, con sus propias fuerzas tuviera que eliminar todos los obstáculos que jalonan el camino hacia una sociedad intercultural. Para ello es imprescindible crear una cultura y unas estructuras de participación con poder real en la toma de decisiones, una actitud de tolerancia y el convencimiento de que lo distinto puede ser enriquecedor desde el momento en que pone en cuestión hasta los cimientos más aceptados, implícitos y dados por supuesto. Por este motivo, "La opción intercultural considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural."

A lo largo de este volumen hemos abogado por la creación de verdaderos currículos interculturales que promuevan la faceta de un saber-ser hacia el fomento de una personalidad intercultural capacitada para el diálogo con muchas identidades culturales. Barros García y Kharnasova (2001) determinan que actualmente la:

Solo vemos lo que miramos

situación [...] parece oscilar entre un optimismo que aprueba los esfuerzos institucionales por ampliar debidamente la presencia del componente cultural en los programas [...] y un pesimismo en la práctica real de la interculturalidad en las aulas, basado en la supuesta evidencia de que ni los materiales, ni las guías docentes, ni las líneas de formación del profesorado están bien definidos para promover y desarrollar la interculturalidad.

A pesar de las críticas, pensamos que la clase de lengua extranjera podría ser un espacio prometedor para iniciar esta tarea de la formación para un diálogo intercultural y con ello fomentar la idea de estudiantes más capacitados y mejor preparados.

Estamos todavía a tiempo de remediar las nuevas desigualdades educativas que se generan a partir de *curricula* insuficientes y que no preparan a los alumnos a un mundo cambiante, más demandante, multilingüe e intercultural.

Bibliografía

- Abad, L., A. Cucó & A. Izquierdo (1993). *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Popular-JCI.
- Abrams, D. & M. Hogg (1999). *Social identity and social cognition*. Londres: Blackwell.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *XXI, Revista de Educación*, 7, p.p. 43-52.
- Aguado, T. (2008). Proyecto INTER: una guía para aplicar la educación intercultural en la escuela. En Ipland, J. (coord.). *La atención a la diversidad: diferentes miradas* (p.p. 267-282). Huelva: Hergué.
- Alberca, M. (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alsina, R. M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Altmayer, C. (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Múnich: Iudicium.
- Ángel, I. (2015). *Las teorías de aprendizaje, marco de referencia para los nuevos Modelos Educativos*. México: Instituto Universitario Veracruzano.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: verso.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Areizaga J. (2002). *La dimension cultural en los libros de texto*. Madrid: Síntesis.

Solo vemos lo que miramos

- Asunción-Lande, N. (1988). Comunicación intercultural. [versión PDF]. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Bloque3/Políticas/Lec3.pdf>
- Austin-Millan, T. (2004). Comunicación intercultural. Fundamentos y sugerencias. [Serie Cuadernos de Estudio y Discusión, No 2]. Recuperado de <http://www.estudiosindigenas.cl/documentos/documentos%20originales/cominter.pdf>
- Ayala Soriana, E., (2003). *Perspectivas teórico-prácticas de la educación intercultural*. Almería: Universidad de Almería.
- Bachmann, S., S. Gerhold, B. Müller & G. Wessling (1995). *Sichtwechsel Neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Band 1*. Múnich: Klett Edition Deutsch.
- Bachmann, S., S. Gerhold, B. Müller & G. Wessling (1996). *Sichtwechsel Neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. Múnich: Klett Edition Deutsch.
- Badía-Alcalá, P. (octubre, 2010). Hacia una política educativa intercultural. *I congreso en la red sobre interculturalidad*. Congreso llevado a cabo en Málaga, España. Recuperado de <http://www.congresointerculturalidad.net>
- Barro, A., S. Jordan & C. Roberts (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En Byram, M. & M. Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (p.p. 82-104). Madrid: Cambridge University Press.
- Barros Garcia, B. & G. Kharnasova (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual, *Porta Linguarum*, 18, p.p. 97-114. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero18/6%20%20Benami%20Barros.pdf
- Barsalou, L. (2008). Perceptual Symbol Systems. Language and Simulation in Conceptual Processing. En De Vega, M. *et al. Symbols and Embodiment: Debates on Meaning and Cognition* (p.p. 247-283). Oxford University Press.

- Bastardas i Boada, A. (2010). Complejidad eco-socio-cognitiva. ¿Hacia un nuevo paradigma para las ciencias humanas? En *Perspectivas de la sociocomplejidad*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/complexityperspectives>
- Bauman, Z.(1996). From Pilgrim to Tourist or a Short History of Identity. En Hall, S. *et al.* (eds.). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage Publications.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2001). *Community*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z.(2004). *Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Beacco, J.C. & M. Byram (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Language Policy Division.
- Bennet, M. (1993). Becoming Interculturally Competent. En Wurzel, J. (ed.). (2004). *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (p.p. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bem, D. (1972). Self-Perception Theory. En Berkowitz, L. (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 6, p.p.1-62). Nueva York: Academic Press.
- Berger, P. & T. Luckmann (1988). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Boeckmann K. B. (2006). Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11, p. 3.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the Fiction Film*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Boroditsky, L., A. Inamori, B. L. Long & C. M. Fausey (2010). Constructing Agency: the Role of Language. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00162
- Brockmann, J. (1995). *The Third Culture: Beyond the Scientific Revolution*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Bruner, J. S. (1973). *The Relevance of Education*. Nueva York: Norton.

Solo vemos lo que miramos

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., B. Gribkova & H. Starkey (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Calderón Campos, M. & M. T. García Godoy (1991). Aproximaciones al estudio de español como lengua extranjera o lengua segunda, *Revista Hispánica de los Países Bajos*, 6.
- Camps, V. (1993). Los valores de la educación. *Revista Complutense de la Educación*, 6 (2), p.p. 17-32.
- Byram, Michael (1997). *Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. & R. Schmidt (eds.). *Language and Communication* (pp. 2-27) . Londres: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, (1), pp.1-47.
- Cardona Moltó, C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Casmir, F. & A. L. Asunción-Lande (1989). Intercultural communication revisited: conceptualization, paradigm building and methodological approaches. *Communication Yearbook*, 12, pp. 278-309.
- Chen, G. M., & W. J. Starosta (1998). A Review of the Concept of Intercultural Awareness. *Human Communication*, 2, pp. 27-54.

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Holanda: Foris.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei, & M. Thurell (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), pp. 5-35.
- Coloma J. (1993). Estilos educativos paternos. En Quintana, J.M. (ed.). *Pedagogía Familiar* (pp. 54-69). Madrid: Narcea.
- Comisión Europea (2008). El libro blanco sobre el diálogo intercultural. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Coulson, S. (2000). *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Nueva York y Cambridge: Cambridge University Press.
- Cowley, S. J. (2006). Distributed Language: Biomechanics, Functions and the Origins of Talk. En Lyon, C., C. Nehaniv & A. Cangelosi (eds.). *The Emergence and Evolution of Linguistic Communication* (pp.105-129). Londres: Springer.
- Croft, W. & D. A. Cruse (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, B. & R. Harré (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20 (1), pp. 43-63.
- D'Andrade, R. G. (1992). Schemas and Motivation. En D'Andrade, R. G. & C. Strauss (eds.). *Human Motives and Cultural Models* (pp. 23-44). Cambridge: Cambridge University Press.

Solo vemos lo que miramos

- D'Andrade, R. G. (1995). *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deacon, Terrence W. (1997). *Symbolic Species. The Co-Evolution of Language and the Brain*. Nueva York: Norton.
- De Fina, A. (2011). *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, C., Y. Gracida & T. Sule (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en México. En Lomas, C. (ed.). *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp.176-188). México: Flacso-Octaedro.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Donald, M. (2001). *A Mind so Rare*. Nueva York: Norton.
- Endreß, M. & J. Renn (eds.) (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Constanza, Alemania: UVK.
- Evan, V. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Londres: Routledge.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fritz, W., A. Möllenberg & M. Chen (2000). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts [versión en línea]. En *Projekt Interkulturalität, TU Braunschweig*. Recuperado de <http://www.wiwi.tu-bs.de/marketing/publikationen/ap/download/AP00-11.pdf>
- Froese, T. & E. Di Paulo (2011). The Enactive Approach. Theoretical Sketches from Cell to Society. *Pragmatics & Cognition*, 19(1), pp. 1–36. doi 10.1075/pc.19.1.01froissn.
- Froese, T. & E. A. Di Paulo (2010). Modeling Social Interaction as Perceptual Crossing: An Investigation into the Dynamics of the Interaction Process. *Connection Science*, 22(1), pp. 43–68.
- Fundación FOESSA (2008). *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: FOESSA.

- García-Garrone, P. (2013). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y cultura para la paz* [Tesis de maestría no publicada]. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- García Martínez, A. (1994). La formación intercultural del profesorado. *Anales de Pedagogía*, 12-13, pp. 65-80.
- Gay, G. (1986). Multicultural Teacher Education. En Banks, J.A. & J. Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 154-177). Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gell-Mann, M. (1994). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. Nueva York: Holt.
- Gellner E.(1994). *Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals*. Londres: Penguin Books.
- Gershenson, C. (2013). Facing complexity: Prediction and Adaptation. En Massip, A. et al. *Complexity Perspectives on Language and Society* (pp. 3-13). Heidelberg: Springer.
- Giddens, A. (1995). La trayectoria del yo. En Giddens, A. *Modernidad e identidad del yo* (pp. 93-139). Barcelona: Península.
- Gimeno-Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gribbin, J. (2000). *In Search of Schroedinger's cat: Quantum Physics and Reality*. Nueva York: Bantam Books
- Gudykunst, William B. et al. (eds.) (1996). *Theories in intercultural communication*. Newbury Park: Sage.
- Goodenough, W. (1981). *Culture, Language and Society*. Massachusetts: Benjamins.
- Gouldner, A. (1960). The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25, (2), pp.161-178.
- Gumperz/Benett (1980). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Hall, S. (ed.) (1997). *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*. Londres: Sage.

Solo vemos lo que miramos

- Hall E. & M. Hall (1993). *Understanding Cultural Differences*. Houston: Gulf.
- Harris, M.(1977). *Cannibals and Kings: The Origins of Cultures*. Nueva York: Vintage.
- Harrison, B. (ed.)(1990). *Culture and Language Classroom*. London: Modern English Publications.
- Hauser, M. D., C. Noam & W. Tecumseh Fitch (2002). The Faculty of Language: What it is, Who has it and How did it Evolve. *Science* 22, Vol. 298 (5598), pp. 1569-1579.
- Heider, F. (1946). Attitudes and Cognitive Organization. *Journal of Psychology*, 21, pp.107-112.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relation*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hermida, J. et al. (1992). *Administración y estrategia*. Buenos Aires: Ediciones Mochi.
- Herskovits, M. (1945). *The Processes of Cultural Change*. Nueva York: Bobbs-Merrill.
- Herskovits, M. (1948). *Man and his Works*. Nueva York: Knopf.
- Hirschfeld, L. (2004). The cognitive foundations of cultural stability and diversity. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (1), pp. 40-46.
- Holland, J. H. (1995). *Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity*. Londres: Helix Books.
- Hollyday, A., M. Hyde & J. Kullman (2004). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Hüther, G. (1999/2000). *Die Evolution der Liebe. Was Darwin bereits ahnte und die Darwinisten nicht wahrhaben wollen*. Frankfurt/Main: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge: MIT Press.
- Husserl, E. (1990). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. En Huxley, R. & E. Ingram (eds.). *Acquisition of Languages: Models and Methods* (pp. 3-23). Nueva York: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En Gumperz, J. & D. Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ibarretxe-Antuñano, I. & J. Valenzuela (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Jackendoff, R. (2007). *Culture, Consciousness, Language*. Cambridge: MIT Press.
- Jiménez Fernández, C. (coord.) (2002). La atención a la diversidad: educación de los alumnos más capaces. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54 (2 y 3). Recuperado de <http://www.uv.es/soespe/bordon54-2y3.htm>.
- Johnson-Laird, Ph. (1981). *Mental Models: Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson-Laird, Ph. (2006). *How We Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Kant, I. (1790) [1987]. *Critique of Judgment*. (Trad. Pluhar, W.S.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Kimball, S. T. (1965). *Culture and Community*. Nueva York: Stacks.
- Kluckhohn, C., & W. H. Kelly (1945). The Concept of Culture. En Linton, R. (ed.). *The Science of Man in the World Crisis* (pp.78-105). Nueva York: Columbia University Press.
- Kahnemann, D. (2015). *Thinking Fast and Slow*. Nueva York: Carnegie.
- Kaplan, S. (1993). *Humanscape: Environments for People*. Ann Arbor, Mich: Ulrich's Books.
- Kim, Y. Y., & W. B. Gudykunst (1987). *Cross-Cultural Adaptation. Current Approaches*. Newbury Park: Sage.

Solo vemos lo que miramos

- Kohls, R. et al. (1981). *Developing Intercultural Awareness. A Cross-Cultural Training Handbook*. Londres: Nicholas Brealey.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kroeber, A. & C. Kluckhohn (1952). *Culture: A critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage.
- Krumm, H.-J. (1992). Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 6, pp.16-20.
- Landis, D. et al. (ed.)(2004). *Handbook of Intercultural Training*. Londres: Sage.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1989). *More than Cool Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh, the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Lee, W. S., J. Wang, J. Chung & E. Hertel (1995). A Sociohistorical Approach to Intercultural Communication. *Howard Journal of Communications*, 6 , pp. 262-291.
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Elementary Structures of Kinship*. Boston: Beacon.
- Liddicoat, A. J. & A. Sacriño (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Liddicoat, A. J. (2013). *Language-in-Education Policies: The Discursive Construction of Intercultural Relations*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Liddicoat, A. J. & K. Muller (eds.). (2002). *Perspectives on Europe: Language Issues and Language Planning in Europe*. Melbourne: Language Australia.
- Massip, A. & A. Bastardas-Boada (2013). *Complexity Perspectives on Language and Society*. Heidelberg: Springer.

- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En Buttjes, D. & M. Byram (eds.). *Mediating Languages and Cultures* (pp. 136-158). Londres: Multilingual Matters Ltd.
- Miquel, L./ Neus S. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua [versión electrónica]. *Revista ELE*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/111162/72261>
- Morin, E. (2004). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Moore, C. (1980). Major Definitions of the Concept of Culture: A Review of the Literature. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED229292.pdf>
- Moscovichi, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Londres: Polity Press.
- Murdoch, G. (1945). The Common Denominator of Culture. En Linton, R. (ed.). *The Science of Man in the World Crisis*. New York: Columbia University Press.
- Myers, David G. (2012). *Social Psychology*. Nueva York: McGrawHill.
- Myers-Scotton, C. (1983). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Nambisan, S./Sawhney, M. (2007). *The Global Brain: Your Roadmap for Innovating Faster and Smarter in a Networked World*. Philadelphia: Wharton School Publishing.
- Neuner, G. (1994). Fremde Welt und eigene Erfahrung - Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. En Neuner, G., Mitarbeit von & M. Asche (eds.). *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Tagungsdokumentation* (pp. 14-39). Universität Gesamthochschule Kassel 1994. (Kasseler Werkstattberichte zur Didaktik "Deutsch als Fremdsprache, Heft 3).

Solo vemos lo que miramos

- Norton, B. (2015). Language and Identity. En Hornberger, N. & S. McKay (eds). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Norton, B. (2012). *Identity and Language Learning*. Londres: Multilingual Matters.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.
- Norton, B., & T. K. Oohey, (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35(2), pp. 307-322.
- Oberg, K. (2009). Culture Shock and the Problem of Adjustment to the New Cultural Environments. *World Wide Classroom Consortium for International Education & Multicultural Studies*, 29 Sept 2009.
- Oliveras, Á. (2000). *Análisis de malentendidos en el aula*. Madrid: Edinumen.
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/didactica7.htm>
- Pauldrach, A. (1992). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6, pp. 4-15.
- Pavlenko, A. & A. Blackledge (2004). *Negotiation of Identity in Multilingual Contexts*. Londres: Multilingual Matters.

- Pelto, P. J. (1965). *The Study of Anthropology*. Nueva York: Scribner.
- Pedersen, Paul (1995). The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World. *Contributions in Psychology*, No. 25. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Pearce, W.B. & V. Kronen (1980). The Coordinated Management of Meaning (CMM). En Gudykunst, W. (ed.). *Theorizing About Intercultural Communication* (pp. 35–54), Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Peirce, C. (1906). *Prolegomena to an Apology to Pragmaticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfleger, S. & A. Ruiz (2015). *May the Force be with You. How Magical Forces Can Help Us to Gain Control in Events with Uncertain Outcomes. A Brief Discussion of the Mexican Spanish ¡Échale ganas!* [Ponencia no publicada].
- Pfleger, S., R. Garciadiego & J. Tiburcio (2015). Identidad y segundas lenguas. Memorias del 16vo ENPLE. México: UNAM.
- Pfleger, S. (2015). *Frontera, mujeres y hombres oscuros. La conceptualización narrativa-mediática del feminicidio en Ciudad Juárez*. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo.
- Pfleger, Sabine (2014). Die Rolle des Lehrers im interkulturellen Unterricht Lateinamerikas. En Herzig, K., S. Pfleger, K. Pupp-Spinassé & S. Sadowski (eds.). *Transformationen: DaF-Didaktik in Lateinamerika. Impulse aus Forschung und Unterrichtspraxis (ALEG-Bd. 4)* (pp. 61–77). Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Pfleger, S. (2013). Diálogo intercultural para una realidad global. *Eutopia, Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, 18, pp. 6-11.
- Pfleger, S., J. Steffen & M. Steffen (2012). *Alteridad y aliedad. La construcción de la identidad con el otro y frente al otro*. México: UNAM/CELE.

Solo vemos lo que miramos

- Pfleger, S. (2012). «...existe un universo inmenso de oportunidades...». La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplode una nueva desigualdad educativa? En Fernández Hernández, S. & J. H. Sinningen (coords.). *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*. México: UNAM/ CEPE.
- Pfleger, S. & C. Simon (2010). Interculturalidad y la enseñanza de ELE en México: el caso de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, a distancia. En Villalba, F. & J. Villatoro (coords.). *Aportaciones a la educación intercultural. Ponencias del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación* (pp. 190-200). Málaga: Prácticas en Educación.
- Pinker, S. (2007). *The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature*. Nueva York: McGrawHill.
- Quinn, N. (2006). The Self. *Anthropological Theory*, 6, pp. 365-387.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture. Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roberts, C. et al. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodríguez Salazar, T. (2006). Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), pp. 399-430.
- Rodriguez Zoya, L. & J. Aguirre (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómadas, Revista Critica de Ciencias Sociales*, 30, pp. 1-17.
- Rubén, B. D. (1977). Guidelines for cross-cultural communication Effectiveness. *Group & Organization Studies*, 2, pp. 470-479.
- Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), pp. 713-737.

- Sacristán, J. G. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Sánchez Pérez, A. (2005). *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Murcia: SGEL.
- Senge, P. (1993). *The Fifth Discipline*. Nueva York: Doubleday.
- Schmelkes, S. (1995). La calidad educativa y la formación de docentes. *Sinéctica*, 7, pp. 1-17.
- Serrano, J.M. & M. T. Calvin (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.
- Schaeffer, P. (1999). *Porquoi la fiction?* París: Seuil.
- Shotter, J. (2000). «Inside Dialogical Realities: From an Abstract-Systematic to a Participatory-Wholistic Understanding of Communication. *Southern Communication Journal*, 65, pp. 119-132.
- Sperber, D. (1996). *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*. Blackwell: Oxford.
- Sperber, D. (2009). Culturally Transmitted Misbeliefs. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, pp. 534-535.
- Starosta, W. (1991). Third Culture Building: Chronological Development and the Role of Third Parties. Ponencia presentada en el *Annual Meeting of the International Communication Association*, Chicago.
- Stewart, J., O. Gapenne & E. A. Di Paolo (eds.) (2011). *Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Strauss, C. & N. Quinn (1997). *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L. (2000). *Towards a Cognitive Semantics*. Cambridge: MIT.
- Terborg, R. & L. García-Landa (2012). Muerte y vitalidad de lenguas indígenas. México: UNAM/CELE.
- Thomas, A. (1993). Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. En Alexander, T. (ed.). *Kulturvergleichende Psychologie* (pp. 377-424). Gotinga, Alemania: Hogrefe Verlag für Psychologie.

Solo vemos lo que miramos

- Thompson, G. (2002). *World History and Cultures*. Pensacola: Pensacola Christian College.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind: The Origins of Thought and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Turner, M. & G. Fauconnier (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Nueva York: Basics.
- Todorov, T. (1984). Tipología de los hechos de sentido. En *Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. México: Siglo XXI.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: División de las Expresiones Culturales y las Industrias Creativas.
- UNESCO (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/CGEIB/wp-content/uploads/2015/06/147878s.pdf>
- UNESCO (2007). Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina UNESCO. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es
- Valenzuela, J. (2011). Sobre la interacción lengua-mente-cerebro: la metáfora como simulación corporeizada. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, pp. 111-128.
- Valenzuela, J. (2009). *Trends in Cognitive Linguistics. Theoretical and Applied Models*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Valenzuela, J. (2010). Cognitive Linguistics and computational modeling. *Textus XIII (2010): Special issue: Cognition and the brain in language and linguistics*, 23(3), pp. 763-794.

- Valverde, A. (1995). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. Cuicuilco [online]. 2010, vol.17, n.48, pp. 133-147.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Varela, F. (2000). El yo emergente. En Brockman, J. E. *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica* (pp. 196-208). España: Tusquets Editores.
- Varela, F. (1991). *Autopoiesis and a Biology of Intentionality*. París: CREA.
- Varela, F. (1988). *Conocer*. Barcelona: GEDISA.
- Vilà Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Madrid: MEC-CIDE.
- Velasco, L. & J. Steffen (2011). Perfil del egresado de los cursos generales de alemán. En *Plan de estudios de los cursos generales de alemán en el CELE*. [no publicado].
- Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7(3), pp. 309-319.
- Weber, A.L. (1992). The Account-Making Process: A Phenomenological Approach. En Orbuch, T. L. (ed.). *Close Relationship Loss: Theoretical Approaches* (pp. 174-191). Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiss, F. & H. Gail (1999). *Perspectives on Embodiment. The Intersections of Nature and Culture*. Nueva York: Routledge.
- Wodak, R., R. De Cillia, M. Reisigl & K. Liebhart (1999). *The Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Woods, P. (1998). El arte y la ciencia de enseñar. En Woods, P. *Investigar el arte de la enseñanza* (pp. 29-48). Barcelona: Paidós.

Solo vemos lo que miramos

Zeuner, U. (1997). *Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden* Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(1), 16 pp. Recuperado de http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm.

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), se terminó de imprimir en diciembre de 2015 en los talleres de XXXXXXXXXXXXXXXX El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset sobre papel bond blanco de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Kepler Std y Trade Gothic LT Std en sus diferentes familias.