

Solo vemos lo que miramos

Sabine Pfleger



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.



ENALLT ESCUELA NACIONAL
DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA
Y TRADUCCIÓN UNAM

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

senso 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 pénsum 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 sometiéndose 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.