

**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.



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 UNESCO<sup>1</sup> 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.

---

<sup>1</sup> <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.<sup>2</sup> El modelo de Bennett (1993) a continuación

---

<sup>2</sup> 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.

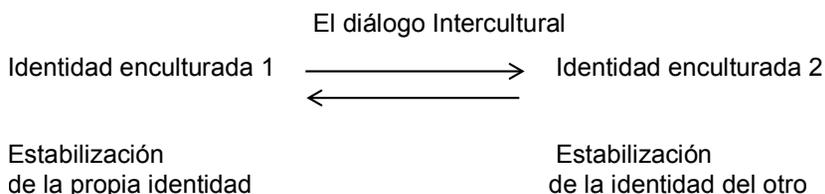


Gráfico 2. El diálogo intercultural

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 diálogo<sup>3</sup> 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-

---

<sup>3</sup> 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) Curiosidad<sup>4</sup>

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

---

<sup>4</sup> 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 instanciaciones 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.

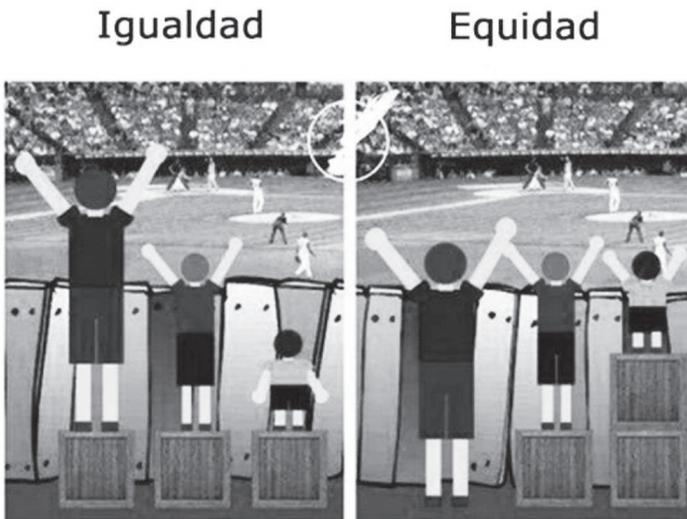


Imagen 2: igualdad *versus* equidad<sup>5</sup>

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.

<sup>5</sup> [www.saludpublicayotrasdudas.wordpress.com/2015/02/06/evaluacion-de-impacto-en-la-equidad-en-salud/](http://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».<sup>6</sup> 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-

---

<sup>6</sup> 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).<sup>7</sup>

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.

---

<sup>7</sup> 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.