

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 licenciante 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 licenciante.



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 V

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

Educación para la globalización

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

Las lenguas extranjeras y el mcerl

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

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

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

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

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

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

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

Interculturalidad y educación

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

³ Consejo y Parlamento Europeo, 2007: 5.

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

Diversidad en la consideración de lo intercultural en el mundo

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

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

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

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

⁴ UNESCO (2006: 34).

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

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

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

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

La educación lingüística en México

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

Interculturalidad y lenguas en el contexto mexicano

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

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

Condiciones para el diálogo intercultural

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

Cuadro 2: Directrices para la planificación del diálogo intercultural

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

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

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

Solo vemos lo que miramos

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

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

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