

El libro *Solo vemos lo que miramos* ofrece un panorama de la teoría del constructivismo social como marco para entender la enseñanza de segundas lenguas como fomento al diálogo intercultural y nos brinda una oportunidad para reflexionar acerca del papel que juegan las segundas lenguas en la educación. Constituye una aportación importante al debate sobre enfoques para la construcción de actividades instruccionales posmétodo y posmodernas en nuestros tiempos donde nada parece seguro, pero tampoco entendemos por qué sea así. El diálogo intercultural presenta una óptica privilegiada para entender el constructivismo social y puede servir como armazón para entender el dinamismo que caracteriza al mundo actualmente, dado que nos permite ver, si es que miramos, que nuestras concepciones del mundo se construyen social y culturalmente y que nuestra comprensión del mundo es mediada por nuestros marcos socioculturales.

En cuanto a la estructura y organización del libro, este se organiza en cinco capítulos. Los primeros cuatro sirven de marco teórico a la propuesta que aterriza Pfleger como diálogo intercultural. Esto implica una re-examinación y una resignificación de nuestros conceptos de lengua, cultura y cognición que se realiza en el primer capítulo. De esto se desprende la distinción entre el concepto estático de cultura para reconsiderarlo como un proceso continuo y cambiante de enculturación. La complejidad de este proceso forma la base para su replanteamiento de la interculturalidad como diálogo intercultural, siguiendo preceptos establecidos por la UNESCO. El libro cierra con un estudio de caso acerca del diálogo intercultural en el currículo del departamento de alemán del anterior Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (hoy Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) de la Universidad Nacional Au-

Pauline Moore

paulinelenguas@gmail.com

Universidad Autónoma del

Estado de México

Recibido: 26/10/2017

Aceptado: 10/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / DICIEMBRE 2018

ISSN 2007-7319

tónoma de México (ENALLT/UNAM) que se desarrolla en el marco de la complejidad y del constructivismo social. La selección del idioma alemán para el estudio de caso permite un acercamiento al fenómeno de la interculturalidad más fresco que si se hubiera enfocado hacia el inglés o la cultura norteamericana.

Además de presentar las implicaciones de las relaciones entre la cognición, el lenguaje y la cultura y aterrizar lo observado en el salón de clases de lengua extranjera, la autora nos remite a una amplia gama de obra bibliográfica del área de la interculturalidad, la complejidad y el constructivismo social. La bibliografía citada incorpora publicaciones recientes en el campo que abren nuevos horizontes, pero también refiere a los trabajos seminales que han constituido la base conceptual para la identidad enculturada que se encuentra en el centro del libro.

Para propósitos de esta reseña, retomaré tres de los conceptos fundamentales de la obra para enmarcar algunas reflexiones sobre el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos conceptos son el constructivismo social, la interculturalidad y el diálogo intercultural. En primer lugar, el constructivismo social es de interés por tratarse de la filosofía subyacente de las propuestas de la autora. En segundo lugar, la aportación central del libro es el debate que presenta acerca de la necesidad de sustituir nuestra noción de la interculturalidad con la del diálogo intercultural. Esto amerita una reevaluación de cada noción con miras a considerar las posibles ventajas de su sustitución.

En primer lugar, entonces nos interesa comprender lo que se entiende por el cons-

tructivismo social. Se trata de una filosofía que sigue los planteamientos de autores como Vigotsky y Piaget quienes conciben la construcción del conocimiento como una actividad enmarcada en las interacciones sociales. Dicho énfasis en el papel que juegan las interacciones sociales en la construcción del conocimiento conlleva una propuesta del conocimiento compartido o distribuido en lo social. El conocimiento es situado; pertenece a un contexto socio-cultural; los grupos sociales construyen el conocimiento entre todos para crear de manera colaborativa una cultura donde artefactos comparten valores simbólicos. Todas nuestras interacciones contribuyen de manera colectiva y cumulativa para construir esta cultura y ser construido por ella. Aprendemos y enseñamos de manera constante cómo ser en la cultura: cómo actuar, cómo perdonar, cómo participar, cómo recibir, etc.

Hay varias alternativas al constructivismo social, aunque no son particularmente bien recibidas entre lingüistas. Una corriente importante es la psicología evolucionaria que propone la selección natural como el formador principal de nuestra mente y nuestro comportamiento. Es decir, que la forma en que comprendemos el mundo se hereda, es relativamente estable en el tiempo y es común a la experiencia humana. Esta perspectiva descuenta o al menos reduce el papel de la cultura en nuestras interacciones con el mundo. Es sostenible mientras no se participa en culturas ajenas a la propia y las experiencias nunca se confrontan con otras formas de vivir y entender la vida, pero no es congruente con las experiencias que tenemos cuando interactuamos con miembros de distintas culturas.

Por ejemplo, los mexicanos y los irlandeses entienden el tiempo de manera distinta. En México, cuando se dice que se hará algo 'ahorita', puede ser que se haga en cinco minutos, en media hora, al día siguiente o, incluso, nunca. En Irlanda cuando se dice que algo se hará 'ahorita', seguramente se hará en los siguientes quince minutos o una hora. Si en Irlanda hacemos una cita para las tres de la tarde, y llegamos a las 3:10, tendremos que disculparnos por llegar tarde. Si hacemos la misma cita en México, llegar a las 3:10 se entendería como llegar a tiempo. No hay procesos de selección natural que expliquen esta diferencia conceptual. Se ha construido esta diferencia con base en interacciones y experiencias sociales, así como en esquemas y guiones que encauzan nuestra interacción.

Otra contra-corriente del constructivismo social puede identificarse como el realismo empírico. Esta escuela plantea la existencia de un mundo independiente de objetos materiales que entendemos a través de nuestros sentidos y la percepción. Estos objetos existen incluso cuando no están siendo percibidos, por lo que retienen sus características de manera independiente de la percepción por una entidad externa. Hasta aquí, nada que se ha dicho es particularmente controversial. Sin embargo, el realismo empírico también propone que percibimos el mundo de manera directa, tal y como es, y que nuestra creencia de conocer el mundo tal y como es se considera justificada. El constructivismo social en general, no se opone a la existencia de objetos materiales en el mundo, lo que tiende a poner en tela de juicio es nuestro entendimiento de lo que son dichos objetos o de lo que creemos que son. Imaginemos

que toda la vida hemos vivido en un país en el que los teléfonos públicos se encuentran adentro de cabinas rojas cerradas. Usamos esta cabina roja para reconocer el teléfono público. El visitar un país en el que los teléfonos públicos pueden estar en otros colores y tipos de cabinas puede hacer que inicialmente no veamos el teléfono público a pesar de estar mirándolo. Para nosotros lo que estamos viendo no es una cabina roja, por lo que probablemente no contiene un teléfono público. Hasta que algún individuo que haya llevado a cabo una enculturación en el grupo de estos <teléfonos públicos no encapsulados en cabinas rojas> nos señale las características del teléfono público nuevo, formulamos el esquema que nos permite verlo como tal.

Una vez consideradas las limitantes en las versiones alternas, es necesario pensar que el constructivismo social puede tener sus propias limitaciones. Por un lado, al desechar el papel de lo heredado, descarta lo que sí tenemos en común con otros seres humanos, que indudablemente es considerable. Llevado al extremo no nos permite rendir cuentas de lo universal en la experiencia humana. El asumir que todo está abierto a la interpretación nos podría llevar a pensar que todas las interpretaciones posibles son igual de válidas. Nos negaría el aparato crítico necesario para discriminar entre interpretaciones moralmente aceptables y no aceptables. Por otro lado, plantear que todo lo que percibimos se construye socialmente no admite una escapatoria de las restricciones de nuestra propia construcción. Seríamos presas de la realidad social que nuestras interacciones nos han permitido construir. Se trataría de un determinismo completo donde lo que entendemos

del mundo se constituye a raíz de nuestros artefactos ideológicos. Seríamos incapaces de reconocer la existencia de una ideología alterna.

Otra desventaja del constructivismo social es su frecuente asociación con el relativismo lingüístico. Esta teoría, evidente en los escritos de Wittgenstein y con frecuencia referida como la hipótesis Sapir-Whorf, plantea en su versión más fuerte que somos y pensamos solo dentro de las limitaciones de nuestra lengua. Es decir, que nuestra lengua restringe las formas en que podemos entender el mundo y refleja nuestra comprensión del mundo. Se cita comúnmente el dato, por cierto, falso, acerca del número de vocablos que tienen los esquimales para nieve lo que pretende ‘demostrar’ que somos formados por la lengua que hablamos.

Ahora bien, en su versión fuerte, esta hipótesis imposibilita el bilingüismo y el diálogo intercultural, puesto que el mismo individuo no puede ver el mundo de dos formas distintas porque su lengua no se lo permitiría. La versión más débil de la hipótesis es compatible con el constructivismo social, dado que no lo niega, pero tampoco nos obliga a afiliarnos con esta perspectiva. Por otro lado, donde el relativismo lingüístico plantea que es la lengua que hablamos la que filtra nuestras experiencias del mundo y afecta nuestro entendimiento de lo vivido, el constructivismo social propone que es la cultura la que limita nuestras interpretaciones de las vivencias. Aunado a la sustitución de cultura por lengua en el constructivismo social, también se admite un entendimiento de cultura en su sentido más amplio, como la enculturación de la mente en las prácticas y cogniciones valoradas por un grupo, lo

que a su vez nos ayuda a superar la noción de que cuando se aprende una lengua se aprende su cultura.

En esta acepción de la noción cultura, las lenguas no tienen culturas sino que se usan en una diversidad de ellas. Los argumentos que sostienen este punto son una aportación central del libro. Seguir creyendo que en la clase de lenguas enculturamos a los estudiantes es adscribirse al mito de la cultura nacional en el que al aprender el inglés británico las personas natural y automáticamente adquieren esas metacogniciones socialmente distribuidas que identifican en menor o mayor grado a los británicos. Como portadora de un pasaporte británico, no estoy segura de que tal cosa realmente exista. No creo que yo sería capaz de impartirlo a mis estudiantes después de 25 años en México y dudo mucho que lo pueda hacer un profesor que nunca ha estado en la Gran Bretaña por mucho que disimule un acento británico. Separar la lengua de la cultura es un paso importante hacia una significación más sofisticada de ambas nociones

En segundo lugar, conviene reflexionar acerca de la sustitución de la noción del diálogo intercultural por la interculturalidad, si aceptamos que la interculturalidad se entiende como la interacción entre personas provenientes de dos o más culturas mediante el uso auténtico de lengua y demostrando conocimiento y comprensión de las distintas culturas. En este libro Pflieger define la interculturalidad como lo que “hay que aprender de manera consciente para estar en condiciones de interactuar con personas de otro entorno y de otra identidad” (65). Lo anterior parece ser poco problemático, incluso altamente

deseable en un mundo donde escasea la comprensión entre naciones. Sin embargo, asume horizontalidad en la relación. Asume un mundo en que todos los integrantes de todas las culturas sean igualmente poderosos, lo que facilita una interacción armoniosa. Además, parece apuntar hacia un listado de conocimientos relativamente finito y de fácil comprensión que se puede aprender para abordar la comunicación con los integrantes de otras culturas.

Se pregunta uno cómo sería este listado para el caso de una cultura que conocemos bien: la mexicana. No creo que sería posible enlistar los conocimientos, actitudes y valores que serían necesarios para interactuar con la cultura mexicana. No sería suficiente enlistar comidas tradicionales, fiestas, costumbres, vestimentas, proverbios, actitudes hacia la puntualidad, formas lingüísticas adecuadas para la recepción o rechazo de invitaciones, artesanías, lenguas, horarios escolares y demás artefactos de la cultura mexicana porque no existe un mexicano típico que manifieste todos y cada uno de los elementos que pondríamos en la lista. Adicionalmente, acercarnos a la cultura a través de listas de prácticas sociales pretende que, con tan solo explicar estas prácticas a nuestros estudiantes, ellos las entenderán. Para una persona mexicana que no haya viajado al extranjero puede ser difícil concebir el comer sin tortillas, así como para las personas que no han vivido en México es difícil concebir cómo se come con tortillas.

Por otro lado, no todos los mexicanos comen tortillas. México es un país multiétnico y multicultural plenamente insertado en la globalización para bien o para mal. Hay que considerar que la enculturación

no es un proceso que se lleva a cabo de una vez y para siempre en la infancia, sino que es un proceso continuo que evoluciona con el individuo a lo largo de su vida. En el concepto de interculturalidad va implícito que las personas con quienes realizaremos nuestra práctica intercultural serán representantes nativos de su cultura. Actualmente, esta suposición no es sostenible. Muchas veces el aprendiz de una lengua extranjera interactuará mayoritariamente con hablantes de otros idiomas quienes comparten esta lengua para fines comunicativos. Adiós a la necesidad de reconocer cabinas telefónicas rojas.

La interculturalidad es demasiado estática para cubrir lo que entendemos por la interacción con personas de otras culturas en otras lenguas. Saber un listado de cosas sobre una cultura no necesariamente da lugar a acciones comunicativas favorecedoras de la tolerancia. El saber analizar e identificar puntos potencialmente controversiales no implica evitarlos ni saber cómo evitarlos. Por lo anterior, se prevé la necesidad de abordar el fenómeno a partir de una sensibilidad intercultural que permita el posicionamiento de los interlocutores de tal forma que pueden entenderse sin perder su enculturación original ni tengan que asumir una nueva enculturación. Comprender el diálogo intercultural conlleva una preparación para el contacto entre identidades enculturadas. La competencia intercultural nos lleva a ver lo distinto entre culturas, pero el diálogo intercultural nos deja mirarlas.

Otra contribución significativa de este libro es que la autora pretende aterrizar el concepto del diálogo intercultural en el diseño curricular. Señala que desarrollar

currículos de lenguas extranjeras en el marco del diálogo intercultural ofrece un eje del que se desprende el desarrollo de “una personalidad abierta que permita a nuestros estudiantes moverse con seguridad dentro de la cultura que están conociendo” (96). Lo necesario para lograr esta meta depende intrínsecamente de la naturaleza de cada institución en que se desarrolla el currículo. No hay posibilidad de generalización, ni siquiera al interior del mismo instituto, donde individuos reaccionan de manera distinta cuando interactúan con materiales.

Para fomentar la implementación del diálogo intercultural como eje curricular, Pflieger presenta una estructura de fondo con seis parámetros y cinco estrategias. Los parámetros - la equidad, la reciprocidad, el objetivo común, la autenticidad, la consistencia y el reconocimiento y respeto a la diversidad - son elementos imprescindibles en el diseño - que orienta el esfuerzo educativo. En conjunción con los parámetros, sus cinco estrategias preparan el entorno para el diálogo intercultural. Las estrategias son el fomento de la auto- y heteropercepción, la sensibilización, la concientización conceptual-lingüística, la narrativización y la neutralización de fuerzas sociales de oposición.

El libro presenta un panorama completo de una teorización compleja y humana con implicaciones para el salón de clases. Pflieger no teme a la resignificación de conceptos básicos. Pone de cabeza nuestros conceptos simplistas acerca de nuestro salón de clases de lengua extranjera y despliega una gama de nociones plenamente maduras que transforman este salón en un “espacio comunicativo relacional e identitario en el que buscan significarse como agentes y significar a los demás, en

un nuevo entorno lingüístico-cultural” (90).

Este texto nos plantea la futilidad de tratar a la lengua como una cosa estática que tiene que aprenderse, y reemplaza esto con una visión de la lengua como un proceso de comunicación negociada en el que todos los participantes juegan un papel activo en la creación del significado. Cuando se aprende una lengua extranjera no se asume una nueva identidad enculturada, se sensibiliza hacia la otra identidad para poder interactuar. Pflieger admite la necesidad de construir una tercera cultura que no representa ni la cultura de origen, ni la de la lengua extranjera sino un tercer espacio que no privilegia ninguna de las dos culturas. No se centra en las dificultades comunicativas sino en los resultados de la comunicación.

En sus palabras: “No se trata de realizar ejercicios guiados que permiten al alumno comprar un boleto de tren o decir “gracias” en inglés. Se trata de sensibilizar, vivenciar, hacerse tolerante y conocer, fomentar la precepción hacia lo propio y lo ajeno” (84). Pero no solamente es relevante en el salón de clase de lengua extranjera, sino que se trata de un saber-ser necesario en la actualidad para todos los integrantes de la comunidad. Necesitamos fomentar un *shift* identitario de ser monocultural hacia ser puente entre culturas incluso dentro del propio país para rebatir la xenofobia, la intolerancia y el racismo que afectan la calidad de nuestras interacciones.

Es tan evidente la distancia y la inequidad en nuestro mundo actual que este intento de redefinir los modos de interacción cultural vale la pena si es que puede mejorar en alguna medida la experiencia humana.

Una de las mayores críticas del constructivismo social es que, en su afán por celebrar la diversidad, ignora lo que es universal en la condición humana. Los universales son esenciales para la comprensión, pero si todo se construye culturalmente no hay ninguna referencia de base que permita comprender la perspectiva del otro. La mirada de Pflieger en este libro no cae en los excesos

del constructivismo social. Por el contrario, ella misma delimita un listado de universales de la experiencia humana que permiten comparaciones entre culturas, por ejemplo, vida/muerte, comunicación o relaciones sociales. Esto permite la construcción de un marco común en el que se puede llegar a entender al otro. El reto es hacer esto sin perderse a uno mismo en el proceso.