

El intersticio liminal de los encuentros transculturales

Margaret Lee Zoreda

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

El dominio de la comunicación y entendimiento transcultural en nuestra “aldea global” son ahora y serán aún más en el futuro, habilidades sine qua non en la formación de los universitarios. Por tanto, el presente trabajo examina de manera multidisciplinaria una selección de perspectivas contemporáneas sobre el encuentro transcultural con el fin de desarrollar un esquema prototípico para interpretar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Mastery in cross-cultural communication and understanding in our “global village” is currently, and will be even more so in the future, sine qua non priorities in college education. Therefore, this paper sets out to analyze in a multidisciplinary manner a selection of contemporary perspectives pertinent to cross-cultural encounters in order to develop guidelines for interpreting and improving the teaching and learning of foreign languages.

Una primera versión de este trabajo fue presentada en la “IV Mesa Redonda sobre Investigación en Lenguas Extranjeras en la UAM” el 28 de agosto de 1996 en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, D.F.

Introducción

Si uno echa una mirada por las ciencias sociales y humanidades en nuestra época “posmoderna”, se observa una preocupación por las cuestiones de diferencia y otredad en torno a la identidad cultural, esto es ¿qué está en juego cuando se acercan sujetos distintos en clase social, grupo étnico, género, nacionalidad, edad, lengua, etcétera? En la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero (L2) este fenómeno transcultural (a veces denominado “multicultural” o “intercultural”) es inevitable, dado que la lengua y la cultura se forjan como práctica social. Pero también podemos discernir la relación transcultural en otros contextos más allá del salón de clase: ver programas de televisión provenientes de otros países; leer literatura extranjera, ya sea en idioma original o traducción; o interactuar con turistas y profesionales foráneos internacionales. Ante la innegable globalización de nuestras sociedades y la convergencia electrónica de mundos lejanos en nuestros propios cubículos y salas, la magnitud e intensidad de estos encuentros transculturales exigen consideración y análisis de su naturaleza.

Tomando en cuenta que en la investigación en humanidades “por lo común no se buscan respuestas a cuestiones ya bien definidas sino se elaboran redes discursivas” (Marchionini 1996:39), el presente trabajo propone examinar de manera multidisciplinaria una selección de perspectivas contemporáneas sobre el encuentro trans o intercultural, con el fin de desarrollar un esquema prototípico que sirva para interpretar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Primero, como base indispensable para este estudio ofreceré una breve reseña de algunas definiciones actuales del término “cultura”, seguida por un acercamiento a la perspectiva sobre la relación de lengua y cultura. Luego, presentaré las características generales de la posmodernidad que nos facilitarán un repensamiento del encuentro transcultural. Finalmente, intentaré describir una reformulación de aquel “tercer espacio” entre las culturas materna y ajena (C1 y C2) que podría proporcionar a los estudiantes de lenguas extranjeras una educación genuinamente emancipadora.

La cultura, ¿qué es y de quién es?

Hace unas décadas hablar de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera significó la cultura de la gran civilización, esto es la literatura, arte y música de las élites del país donde se hablaba tal lengua. Sin embargo, cuando hoy en día se habla de la cultura, todavía nos referimos a las grandes obras artísticas (Morain, 1986:3) pero, además, a algo mucho más vasto (quizás excesivo) y, a la vez, controvertido. Por ello, precisamente, nos servirá repasar varias definiciones para afinar el territorio léxico. Basándose sobre el enfoque antropológico del término, Geertz ha definido la cultura como “la tela del significado con que los seres humanos interpretan su experiencia y guían sus

² Las traducciones de fuentes son de la autora.

acciones” (citado en Brogger 1992:32).² Esta perspectiva no-elitista y colectiva conlleva la noción de ordinariéz, prosaísmo y cotidianeidad; así, Williams comenta que “la cultura es ordinaria” (1993:6). Entonces, uno puede afirmar que la cultura de un grupo humano es su *modus operandi*:

Ella consiste de los patrones convencionales del pensamiento y comportamiento, así incluyendo los valores, creencias, normas de comportamiento, organización política, actividad económica y cosas por el estilo, que son transmitidos de una generación a la próxima por aprendizaje —y no por genes biológicos. (Hatch 1985:178)

Tanto Singer (citado en Adler 1975:14) como Kramsch (1993a:205) enfatizan la idea de cultura como resultado de la interacción del sujeto y las percepciones, conformándose como una construcción social. Consecuentemente, observamos que la creación de la cultura manifiesta una dialéctica entre libertad de creación y determinantes contextuales:

No podemos comprender la cultura sin referencia a significados subjetivos, ni tampoco la podemos entender sin referencia a las restricciones sociales estructurales. No podemos interpretar la conducta social sin reconocer que sigue códigos que ella misma no inventa; a la vez, la creatividad humana construye un ambiente dinámico para cada código cultural. (Alexander 1990:26)

Así, la cultura de un pueblo o grupo está evolucionando constantemente, o como Ethington remarca, todas las culturas se encuentran en “el proceso de reinención” (1996:348). En otras palabras, la cultura es un fenómeno fluido al que difícilmente podemos encasillar en conceptos totalizadores. Y, en este mismo sentido, en todas las definiciones la cultura incluye la perspectiva del mundo según un **pueblo**, miembros de un **grupo** o un **grupo de identidad**. Aquí topamos con una dificultad en la enseñanza de las lenguas y las culturas extranjeras: ¿cómo superar los estereotipos culturales para que los alumnos encuentren la heterogeneidad de los sub-grupos o subculturas de un pueblo? Por ejemplo, al tratar de comunicar qué es la cultura estadounidense, ¿a cuál(es) nos dirigimos —la de las múltiples etnias de las grandes ciudades, la de los negros (del sur de Estados Unidos, de las ciudades del Norte, de las clases adineradas, de las mujeres negras), la de cada región geográfica, de los nativos americanos?, Y si este ejemplo implica sólo a Estados Unidos, el profesor de inglés tendrá que enfrentarse todavía con el mundo anglòfono y sus variadas culturas: Reino Unido, Irlanda, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Kenya y partes del Caribe. No es sorprendente que muchos profesores de inglés hayan recurrido a la “cápsula cultural” para “dosificar” en cantidades manejables el componente cultural del curriculum. Y así, de igual manera, hallamos a profesores de las otras lenguas extranjeras ante el problema de cuál(es) cultura(s) y cómo deberían proporcionarla(s) a sus alumnos, de modo que se eviten estereotipos y lugares comunes.

Lengua y cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Anteriormente, la creencia en la separabilidad de una lengua y su(s) cultura(s) prevaleció en la pedagogía de lenguas extranjeras. Con esta perspectiva lineal o serial de la relación lengua-cultura, la práctica condujo a que los estudiantes fueran introducidos a C2 después de aprender la lengua respectiva (Hadley 1993:357). Actualmente, algunos teóricos de la pedagogía de las lenguas extranjeras han derrumbado esta noción bifurcada y afirman la inseparabilidad y entrelazamiento de la lengua y la cultura (Hadley 1993:357). Brown (1986:46) nos relata que la controvertida hipótesis de Sapir-Whorf —si una lengua refleja una visión del mundo o si la lengua verdaderamente genera una visión del mundo— es ahora de poco interés para los lingüistas, quienes consideran como dado que lengua y cultura son **interactuantes**. Como Buttjes explica, “la lengua funciona como una manifestación de la experiencia social tanto individual como colectiva” (1991:7). Quizás la afirmación de la fusión total entre la lengua y la cultura se capta mejor en Kramersch quien, basándose en Halliday, apunta que la lengua es “práctica social, una semiótica social” y “si la lengua está considerada como práctica social, la cultura se convierte en el meollo de la enseñanza de lenguas” (1993a:8). En contra del continuo lineal de primero lengua, después cultura, Gallaway y Kramersch critican el plan de estudios de lenguas extranjeras por haber menospreciado, aun recientemente, la enseñanza-aprendizaje de C2 (Gallaway 1992:88). En particular, la primera reprocha la utilización de la “cápsula cultural” que provee a los estudiantes una versión suavizada y estereotípica de C2, fundada en la “noción de una colección estática y rígida de comportamientos” (Gallaway 1992:89).

De una manera semejante Hadley señala y analiza negativamente los cuatro enfoques pedagógicos que se han desarrollado a partir de una conceptualización de C2 fragmentada, con “pedazos” de información:

1. **El enfoque Frankenstein:** un taco de aquí, una bailarina de flamenco de allá, una corrida de toros de acullá.
2. **El enfoque de las 4 F:** bailes folklóricos, fiestas, ferias, y comida (*food*).
3. **El enfoque de la visita guiada:** la identificación de monumentos, ríos y ciudades.
4. **El enfoque “a propósito...”:** conferencias esporádicas o pedazos de comportamiento seleccionados indiscriminadamente para enfatizar diferencias marcadas [entre C1 y C2]. (1993:360)

En contra de la metodología que enfatiza “solamente los hechos” para la enseñanza de C2, Hadley, como Kramersch (cuyo enfoque se explicará en la última sección del presente trabajo), aboga por un enfoque de investigación que “incluya el aprendizaje experimental y de proceso cuando sea posible” (374). Asimismo, Seeyle defiende el método del proceso en vez del producto (hechos), al opinar que los profesores de L2 no están para impartir hechos, sino para desarrollar las habilidades en los alumnos para que ellos “puedan entender los meros hechos que ellos mismos descubrirán en su estudio de C2” (citado en Hadley 1993:357). Al sobrepesar los procesos de descubrimiento

de C2, estos autores recalcan la importancia y la necesidad de empezar de antemano a conscientizarse y evaluar los propios prejuicios, gustos y prioridades sobre la cultura materna, **tanto por parte del profesor como de los estudiantes** (Hadley 1993:402).

Aunque sería ciertamente imposible tratar de una metodología solamente de proceso, sin hechos —¿de qué se hablaría? —, lo que hemos visto anteriormente indica que la cultura está constantemente cambiando y difícilmente podríamos “congelarla” para que tuviera una realidad vivida. Y la heterogeneidad de la misma también obstaculizaría al profesor que quisiera enseñarla con un enfoque de hechos solamente. No creo que con un énfasis de aprendizaje de proceso necesariamente se descarten las grandes obras canónicas de C2. En sí, la división formal entre la cultura canónica o elitista y la popular se ha desvanecido actualmente. Pero es probable que primero los alumnos se deban conscientizar sobre qué es y por qué existe el canon de su propia cultura. Al notar la dificultad de mantener dicotomías intactas —ya sean entre lengua y cultura, profesor y estudiante, proceso y producto, las culturas elitista y popular o las culturas 1 y 2, nos adentramos de lleno en el ambiente “posmoderno.”

El entorno posmoderno

Como un prefacio antes de reimaginar el encuentro transcultural del *aprendiente* de L2, solamente quisiera trazar en términos generales los rasgos predominantes de nuestra época que algunos denominan la posmodernidad. Quizás la noción más sobresaliente es afirmar que no existen *a priori* ahistóricos, esto es que toda faceta de la cultura humana es **una construcción social**. Así se finiquitan las grandes metanarrativas totalizadoras herederas de la Ilustración, como el marxismo-leninismo, el neoliberalismo, el universalismo, la objetividad de las ciencias, la civilización como progreso lineal, el sujeto prístino y unitario, la fe absoluta en la racionalidad, el eurocentrismo y el patriarcado, entre otras (Rosenau 1992).² Así es que el paradigma estructuralista de un mundo compartido en dicotomías cómodas, como las mencionadas anteriormente, cede a una visión holística e interdependiente con límites permeables en constante flujo (Keller 1988:73-75), que surgen entre sujeto y objeto (“el otro”), enseñante y aprendiente, géneros, etnias, razas, localidades y metrópolis, naciones, etcétera. Dentro de la posmodernidad la teoría feminista ha jugado un papel protagónico al sostener que las emociones son parte intrínseca de todas nuestras conceptualizaciones y pensamientos (Humm 1992:305). Kincheloe y Steinberg elogian sobremanera a las feministas por sostener que “la intensidad emocional precede a la transformación cognitiva”, y por consecuencia puede “crear un efecto desorganizador [y emancipador] sobre la racionalidad tradicional” (1993:312-313). De tal manera, el pensamiento posmoderno señala la importancia de lo lúdico para librarnos de patrones exclusivamente racionales y/o

³ La bibliografía actual sobre la posmodernidad crece diario casi exponencialmente. Cito el libro entero de Rosenau por su lucidez, concisión y perspectiva crítica sobre una temática sumamente extensa.

dominantes (Usher & Edwards 1994:11-15). También la eliminación de demarcaciones rígidas entre sujeto y objeto (especialmente subrayado por las feministas) ha significado el reconocimiento benéfico de la subjetividad del pensador, luego apuntando que “lo personal se convierte en lo intelectual y lo intelectual se transforma en lo personal” (Westkott 1992:395).

Dado esta perspectiva holística y ecológica de la realidad y el conocimiento, el enfoque posmoderno cognoscitivo, llamado “postformal”, aboga en pos de la cognición metafórica que

es básica para todo pensamiento científico y creativo y concierne la fusión de conceptos previamente dispares en modos imprevistos. Las mutuas interrelaciones de los componentes de una metáfora y no los componentes mismos son los aspectos más importantes de una metáfora. (Kincheloe & Steinberg 1993:307)

Las metáforas son “los puntos de crecimiento del lenguaje” (Sharpe 1995:555) convirtiéndose en “ensueño del lenguaje” (Davidson, en Kittay 1987:119). Tal habilidad imaginativa que relaciona y ve patrones en distintas partes de la realidad nos posibilita todo pensamiento abstracto al poder escaparnos de las restricciones físicas de la vida (Lakoff 1987: xiv). Asimismo el pensamiento metafórico apoya la tendencia posmoderna en la educación, que se concentra en el proceso en vez de en meros hechos distintos; sello éste de la ideología tradicional educativa bancaria, caracterizada por la transmisión y reproducción de la hegemonía dominante de una generación a la siguiente (Aronowitz & Giroux; Freire citados en Freed & Bernhardt 1992:256).

(Re)Imaginando el encuentro transcultural: el intersticio liminal⁴

En esta sección quisiera considerar primero la imagen de la frontera, un concepto común en casi toda la literatura referente a la comunicación transcultural. Luego recurriré a algunos teóricos —a mi modo de ver, posmodernos— quienes nos ofrecen perspectivas novedosas y liberadoras para captar la relación del sujeto al conocer una cultura ajena. Asimismo, siguiendo estas observaciones, propondré algunas “construcciones narrativas”, esto es, metáforas (Hayles 1995:322) que sirvan para invocar una nueva orientación en el encuentro transcultural asociado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto se utilizará para formular guías para que el aprendiente se acerque y conozca críticamente una cultura ajena.

El humanista multidisciplinario Tyler Volk sostiene que existen patrones o imágenes que se extienden a casi toda la realidad; a los que designa como “metapatrones”

⁴ Algunas de las imágenes metafóricas y las citas de Adler y Edgerton en esta sección fueron presentadas en Zoreda-Lozano & Lee Zoreda 1996.

(1995:viii), o lo que podíamos llamar “megametáforas” o “suprametáforas”. Una de las suprametáforas es la de la *frontera* que él describe así con todas sus características paradójicas:

...Las fronteras contienen todo lo que pudiera destruir la diferencia entre el ser y su entorno; impiden la homogeneización universal....[Sin embargo] ningún lindero es absolutamente impenetrable....Aperturas hacia fuentes de energía externas son esenciales para cualquier sistema viviente...Entonces, el metapatrón de la frontera resulta ser una sinergia de separación y conexión. (1995: 52;54-5;59)

Este rechazo a las fronteras dicotomizadas y disconexas encuentra eco en la postura del teórico cultural Bajtín quien opina que todo crecimiento y enriquecimiento dialógico ocurre en *la zona fronteriza*, yaciendo entre culturas, disciplinas, épocas, sujetos, etcétera (1989:345). La misma Kramsch propone que los profesores de lenguas extranjeras debiéramos enseñar la lengua sobre la “falla cultural”, creando así en el salón un “dominio de interculturalidad” donde los alumnos (y profesores) puedan reflexionar tanto sobre C2 como C1 (1993a:205). Adicionalmente, ella describe su significado de la “frontera” en la pedagogía de L2:

Pero experimentar la frontera significa descubrir que cada una de estas culturas (C1 y C2) es mucho menos monolítica que como originalmente había sido percibida....Debiéramos ver la frontera no como un verdadero suceso, sino más bien como un *estado mental* [énfasis mío], que ubica al aprendiente en el intersticio de múltiples roles sociales y decisiones individuales. (1993a:234)

Partiendo así de que los límites entre culturas y/o sujetos son a la vez permeables y sitios de aprendizaje y desarrollo activo, recordemos las observaciones que hizo hace veinte años el psicólogo-sociólogo Peter Adler⁵ sobre la comunicación entre culturas. Describe lo que para él será un nuevo tipo de personalidad cada vez más frecuente: la persona multicultural (“internacional”, “transcultural” o “intercultural”), “cuyos horizontes se extienden significativamente más allá de su propia cultura” (1974:24). El sujeto multicultural es

fluido y móvil, más susceptible al cambio y abierto a las variaciones...capaz de negociar a todo momento nuevas formaciones de la realidad. El no es totalmente parte de su propia cultura ni tampoco se encuentra totalmente aparte; él vive, más bien, en los linderos...en tensión y movimiento. (25)

Además, Adler sostiene que tales personas muestran tres características que las distinguen de otras que tienen identidades culturales tradicionales. Para principiar, ellas

⁵ Agradezco a la Mtra. Patricia Andrew por hacerme notar este trabajo.

son psicoculturalmente adaptativas, esto es, “situacionales en cuanto a [sus] relaciones con otros y sus conexiones a la cultura”, con valores y creencias sujetos a desplazamientos *contextúales* (29). En segundo lugar, las personas multiculturales están siempre “en flujo”, “llegando y cesando a ser algo diferente”, en el proceso de remodelar su propia identidad (29). Finalmente, el individuo multicultural está marcado por “límites indefinidos del sujeto” y una “mente sin techo”; tal persona tiene “una perspectiva de extranjero” sobre su propia cultura (29; ver Bakhtin 1986:7). Por tanto, una persona multicultural experimenta siempre “desplazamientos en su postura psicocultural total”...en tanto él mismo se reconfigura (30).

Al sufrir tales cambios constantes o “puntos de fractura”, es posible que la persona multicultural “viva muchas vidas diferentes, en secuencia o simultáneamente”, a pesar de los “esfuerzos y desplazamientos” únicos que estas transformaciones provocan (34). Al contrario de ciertos enfoques estructuralistas que proponen un proceso lineal de etapas marcadamente diferenciadas y fijas (Acton & Walker de Felix; Brown 1986) hacia una aculturación finalizada de asimilación o adaptación,⁶ Adler no traza el desarrollo de la personalidad multicultural como necesariamente unilineal ni tampoco concluido y cristalizado en una etapa final (1975:15-16).

De una manera semejante, Claire Kramersch opina que actualmente la aspiración de los programas universitarios en lenguas extranjeras no debiera ser solamente “la formación del aprendiente competente culturalmente, sino también con personalidad transcultural” (1993a:9). Así, basándose sobre la actual pedagogía crítica, ella propone una emancipadora para la enseñanza-aprendizaje de L2 de “disensión, diálogo y discurso multivocal” en la cual

los aprendientes puedan utilizar el sistema para sus propios propósitos, para crear una cultura de un tercer tipo para expresar sus propios significados sin estar atados a los significados de sus propias comunidades ni a los de la L2. (1993a:13-14)

En los intersticios liminales entre las culturas materna y ajena, el estudiante tiene la oportunidad de engendrar constantemente en el salón de clase un espacio cultural de crítica, “un espacio de conflicto entre los significados del mismo aprendiente y los de los nativohablantes de L2” (1993a: 24). Kramersch nos advierte que no se deba olvidar la heterogeneidad de la(s) cultura(s) de los alumnos tanto como la(s) de la lengua destinataria. Asimismo sostiene que ese tipo de encuentro sobre la franja cultural entre C1 y C2 proporcionará al aprendiente autoconocimiento, poder y placer “al invadir furtivamente el territorio lingüístico y cultural del otro” (1993a:238-239). Hay que advertir la importancia en la enseñanza de L2 de C1 como punto de partida en encuentros con C2, los que terminarán en la iluminación y autorreflexión del mismo sujeto sobre C1. Asimismo, observamos que tanto Kramersch como Adler (1975:19) y otros teóricos de la

6 Cabe señalar que muchos estructuralistas del proceso de aculturación en lenguas extranjeras realmente trabajan sobre el mismo pero en el contexto de una *segunda* lengua.

comunicación transcultural (Seeyle 1994:247; Comeau 1992:344-345) afirman que el goce y el placer deben formar parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, la mayor parte de la discusión que hemos entablado gira sobre el tema de la identidad en encuentros transculturales. Si hacemos valer el poder cognitivo de la metáfora, ofreceré lo que opino son imágenes útiles para facilitar una reconceptualización de identidad, aquella “construcción imaginaria” (García Canclini, 1995:95), tanto del enseñante como del aprendiente.

Al describir la identidad transcultural siempre en un *estado de flujo y cambiante*, el mismo Adler remarca que su desarrollo es “un viaje adentro de sí mismo” (1975:22). Así las características de tal personalidad serán cambio, movimiento, flujo, conflicto, goce, juego y, sobre todo, movilidad.⁷ Una metáfora fructífera para describir “el viaje” transcultural puede ser la del *flâneur* de Benjamin y Baudelaire, aquella persona que vivía deambulando por la ciudad (García Canclini 1995:97). Tal individuo está abierto a las experiencias que encuentra, “...a la vez muy cerca y distante a lo que escucha y observa” (Demetz, en Benjamin 1986:xxviii). Al mantener simultáneamente una actitud abierta a sus “aventuras” y una distancia crítica, nuestro *flâneur* transcultural será “un explorador quien se transforma en el proceso” (Scobey 1995:338). Asimismo, al describir al *flâneur* de Baudelaire, Friedberg enfatiza su afán gozoso por la movilidad como rasgo primordial (1994:30).

Otra metáfora significativa es la del dios griego Hermes, el mensajero de los dioses. En aquella civilización fue el dios del comercio, caminos, invención, astucia y robo. Luego, Hermes llegó a ser la imagen del penetrador y transgresor de las fronteras entre culturas (Kincheloe & Steinberg 1993:304).

En nuestra discusión para evocar la imaginación es imposible omitir la que quizás sea una de las metáforas más poderosas en la reciente teoría posmoderna, y que está íntimamente relacionada con nuestro tema: el *ciborg* de Donna Haraway. Para ella el *ciborg* representa una figura que podemos emplear para reconstruir creativamente una imagen de nosotros mismos a fin de escapar de identidades preconcebidas y opresivas. El *ciborg* es oposicional, una “subjetividad potente sintetizada de la fusión de otras identidades exteriores” (1985:93) que “no busca identidad unitaria” (99). Al tiempo que Haraway enfatiza el **gocce** que resultará en la confusión entre los límites de los sujetos, ella se manifiesta vigorosamente a favor de la **responsabilidad** que uno debe mantener en la construcción y reconstrucción de límites o identidades (66). Así también Bennet concuerda en que la personalidad transcultural es

⁷ Es interesante que el actual Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana haya abogado recientemente a favor de la movilidad *geográfica* de los universitarios mexicanos ante la globalización (Rubio Oca 1996:1); yo diría que es tan importante para los mismos la *adaptabilidad crítica* en la cultura propia ante otras culturas.

un proceso más autorreflexivo, donde nos vemos *generar nuestra propia identidad* [énfasis mío] en una variedad de maneras...siendo capaces de movemos adentro y afuera de otras culturas, tornándonos como potenciales mediadores culturales. (1996:15)

Esta noción de identidades dúctiles, complejas y múltiples, abiertas al cambio, no es meramente otro ejemplo de ingenua teorización de país industrializado sin relevancia para los países del sur. De hecho, en los estudios poscoloniales es la metáfora del *híbrido* que ya se percibe como una imagen prometedora para reconceptualizar a los pueblos subyugados por “colonialización” política o por los medios masivos de comunicación internacionales. Debiéramos libramos de la connotación peyorativa asociada con la idea de hibridismo implícita en la imagen del mestizaje. Para algunos, el hibridismo resulta benéfico y necesario en pos de la sobrevivencia, tal es el caso del *ciborg*, a quienes ello ofrece un espacio de **reinención** en tanto que significa, en cierta medida, oposición al sometimiento completo a comportamientos globalizantes y reduccionistas. García Canclini valora los pros y los contras de las identidades híbridas en Latinoamérica: esas “comunidades interpretativas de consumidores” que siempre se encuentran permutando y en evolución (1995:196). Además, el mismo autor describe el nuevo tipo de artista híbrido latinoamericano:

Artistas y artesanos reconvierten sus saberes en ceremonias que buscan nuevos significados para las intersecciones de lo culto y lo popular, lo nacional y lo extranjero. Son oficianes posmodernos, *personae liminales*, “gentes de umbral”. (1990:343)

Las características de movimiento, fluidez, permeabilidad y la creación de nuevas formas concernientes a la otredad son indicaciones de las actuales “culturas híbridas” en Latinoamérica, que como pueblos “fronterizos” entran y salen de la modernidad en la era “pos-intra-moderna” (1990:334).

Otra perspectiva sobre el hibridismo cultural como liberación en lugar de debilidad, lo concibe como “fertilización cruzada”: un “proceso dialógico de recuperación y reinscripción” que asume que “el entrelazamiento de prácticas generará nuevas formas a pesar de que viejas formas aún tengan vigencia” (Ashcroft, Griffiths y Tiffin 1995:183-184). Por tanto, al conceptualizar al sujeto híbrido poscolonial, Petersen y Rutherford postulan que

la verdadera permanencia nunca es estática, es un proceso eterno de transformación, susceptible al diálogo con la otredad...[De hecho] la identidad es parte de un movimiento infinito, donde sólo uno puede establecer diálogo con el pasado y futuro, diálogo que es necesario si uno deja de apostar a una identidad unitaria [y, por tanto, latentemente totalitaria]. Al afianzarse a la identidad uno se encierra en un horizonte inmóvil; la identidad totalitaria fue la función extrema de los nazis. (1995:188-189)

Entonces es difícil negar que la persona transcultural “híbrida” yace en una posición más ventajosa para florecer, enriqueciendo su entorno en nuestra era de globalización. Es una persona que literalmente será capaz de moverse a través, alrededor y dentro de fronteras de todo tipo, así como en el “tercer espacio” (Bhabha 1995:209) o la “dimensión intermedia” (Saldivar, en Ethington 1996:349) entre ellas; quizás la imagen de Falk del “ciudadano peregrino” llegará a ser una realidad (Falk 1988:91).

En el ámbito ilimitado y de identidades correlativamente envolventes de la persona transcultural, muy a nuestro pesar debiéramos esperar regocijo, conflicto y dolor. Sobre esto, Mills Edgerton, Jr. afirma que en su propia experiencia (como docente y aprendiente de L2) ello es una espada de dos filos. Uno es más libre en la medida que percibe las restricciones que la propia sociedad establece sobre uno mismo. Entonces, uno es más tolerante con otros que provienen de otras culturas, al percatarse de cómo ellos mismos también son afectados por sus propias culturas. El prosigue describiendo el “sufrimiento” implícito en el autoconocimiento crítico:

enajenado de mi propia gente —un forastero en mi propia tierra— y también en los lares de otros. No hay lugar sobre el planeta donde me sienta plenamente en casa con aquel dejo cómodo y relajado característico de aquellos que aceptan como dada la cultura que les vio nacer y crecer. (Edgerton 1989:227)

Esta pérdida de inocencia que resulta al percibirse uno mismo relacionado con (y no separado de) otros, tiene paralelo con lo que Adler arriba designa como la “mente sin casa ni hogar”.

Comentarios finales

El presente trabajo ha intentado repasar algunas de las perspectivas más reveladoras sobre la comunicación transcultural con el propósito de reimaginar una pedagogía actualizada “posmoderna” de lenguas extranjeras que, a la vez servirá como un instrumento emancipador para nuestros alumnos de L2 al transformarles en personas de entendimiento crítico tanto de otras culturas como de la suya. Como un bosquejo prototípico de tal pedagogía de L2, creo que se vislumbran las siguientes pautas:

- Los docentes también deberán explorar y desplazarse en el “territorio” de la C2 y, a la vez, cuestionar esa cultura y la suya propia; asimismo, para promover la comunicación transcultural en los alumnos, los profesores se exigirán ellos mismos una formación multidisciplinaria (Lee Zoreda 1995);
- una de las metas educativas será cómo evitar enfoques monolíticos en la enseñanza de las C1 y C2;
- un componente sustancial en la clase de lenguas será la autorreflexión crítica sobre la C1;

- dado que educativamente el proceso es tan importante (o más) como el producto, la C2 será una parte integral del *curriculum* en L2 desde el nivel de principiante;
- en vez de la interacción tradicional de aula, tanto los enseñantes como los aprendientes se convertirán en informantes y etnógrafos de las C1 y C2 (Kramsch 1993b:9; Byram 1991:25);
- el goce, el juego y discusiones agitadas serán normales y cultivados enriquecedoramente en el “tercer espacio”, al enfatizar el encuentro personal y la subjetividad del alumno (y profesor);
- en el *curriculum* de L2, el autoconocimiento será una meta explícita (Seelye 1994:75; Byram 1991:25; Meyer 1991:157);
- deberá promover una actitud tolerante de ambigüedades y a favor de la multiperspectividad en vez de dicotomías fáciles y maniqueas.

Al terminar apuntemos lo que quizá será la meta más sobresaliente en el futuro, no solamente de la formación en lenguas extranjeras sino de todo empeño educativo:

El reto para el siglo xxi será valorar las diferencias y sostener la comunión y, a la vez, convivir con la paradoja de la separabilidad y la convergencia que es el resultado de la globalización. (Gaudiani 1992:77)

Bibliografía

- ACTON, W. y J. WALKER DE FELIX (1986) "Acculturation and mind". En: J. M. Valdes (ed.), *Cultural Bound*, Cambridge: Cambridge UP
- ADLER, P. (1975) "The transitional experience: An alternative view of cultural shock". *Journal of Humanistic Psychology* 15 (4): 13-23.
- _____(1974) "Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man". En: R. W. Brislin (ed.), *Topics in Cultural Learning*. Vol. 2, Honolulu: East-West Center.
- ALEXANDER, J. (1991) "Analytic debates: Understanding the relative autonomy of culture". En: J. Alexander y S. Seidman (eds.), *Culture and Society*, Cambridge: Cambridge UP.
- ASHCROFT, B., G. GRIFFITHS y P. TIFFIN (eds.) (1995) *The Post-Colonial Studies Reader*, London: Routledge.
- BAJTÍN, M. M. (1989) *Estética de la creación verbal*. Tr. T. Bubnova, México: Siglo XXI Editores.
- BAKHTIN (BAJTÍN), M. M. (1986) "Response to a question from the Novy Mir staff". C. Emerson y M. Holoquist (eds.), *Speech Genres and Other Late Essays*. Tr. V. McGee, Austin: U of Texas P.
- BENJAMIN, W. (1986) *Reflections*. P. Demetz (ed. & introd.), Tr. E. Jephcott, New York: Schocken Books.
- BENNET, M. (1996) "Intercultural communication in a multicultural society", *TESOL Matters* 6(2): 1, 15.
- BHABHA, H. (1995) "Cultural diversity and cultural differences". En: B. Ashcroft, G. Griffiths y P. Tiffin (eds.), *The Post-Colonial Studies Reader*, London: Routledge.
- BROGGER, F. (1992) *Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language*, Oslo: Scandinavian UP.
- BROWN, H. D. (1986) "Learning a second culture". En: J. Valdes (ed.), *Cultural Bound*, Cambridge: Cambridge UP.
- BUTTJES, D. (1991) "Mediating languages and cultures: The social and intercultural dimension restored". En: D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- BYRAM, M. (1991) "Teaching culture and language: Towards an integrated model". En: D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- COMEAU, R. (1992) "Foreign language learning in adult education: Program and practice". En: W. Rivers (ed.), *Teaching Languages in College: Curriculum and Content*, Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- EDGERTON, M., Jr. (1980) "On knowing a foreign language". *Modern Language Journal* 64 (2): 222-27.
- ETHINGTON, P. (1996) "Towards a "borderlands school" for American urban ethnic studies?" *American Quarterly* 48 (2): 344-53.

- FALK, R. (1988) "In pursuit of the postmodern". En: D. Griffin (ed.), *Spirituality and Society*, Albany: State U of New York P.
- FREED, B. y E. BERNHARDT (1992) "In and around the foreign language classroom". En: C. Kramsch y S. McConnell-Ginet (eds.), *Text and Context*, Lexington, MA: D.C. Heath.
- FRIEDBERG, A. (1994) *Window Shopping: Cinema and the postmodern*, Berkeley: U of California P.
- GALLAWAY, V. (1992) "Toward a reading of authentic texts". En: H. Byrnes (ed.), *Languages for a Multicultural World in Transition*, Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos*, México: Grijalbo.
(1990) *Culturas híbridas*, México: Grijalbo/CONACULTA.
- GAUDIANI, C. (1992) "Area studies for a multicultural world in transition". En: H. Byrnes (ed.), *Languages for a Multicultural World in Transition*, Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- HADLEY, A. (1993) *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle Pub.
- HARAWAY, D. (1985) "A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s". *Socialist Review* 15 (2): 65-107.
- HATCH, E. (1985) "Culture". En: A. Krupper y J. Krupper (eds.), *The Social Science Encyclopedia*, London: Routledge.
- HAYLES, N. K. (1995) "The life cycle of cyborgs: Writing the posthuman". En: C. H. Gray (ed.), *The Cyborg Handbook*, London: Routledge.
- HUMM, M. (ed. e introd.) (1992) *Modern Feminisms: Political, Literary, Cultural*, New York: Columbia UP.
- KELLER, C. (1988) "Towards a postpatriarchal postmodernity". En: D. Griffin (ed.), *Spirituality and Society*, Albany: State U of New York P.
- KINCHELOE, J. y S. STEINBERG (1993) "A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory". *Harvard Educational Review* 63 (3): 296-320.
- KITTAY, E. F. (1987) *Metaphor*. Oxford: Clarendon P.
- KRAMSCH, C. (1993a) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford UP.
_____(1993b) "Foreign languages for a global age". *ADFL Bulletin* 25 (1):5-12.
- LAKOFF, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: U of Chicago P.
- LEE ZOREDA, M. (1995) "En torno a la interdisciplinaridad de lenguas y culturas extranjeras". En: "Espacio académico", *Cemanáhuac*, UAMI, México, D.F., 15-30 octubre.
- MARCHIONINI, G. (1996) "Resource search and discovery". *Research Agenda for Networked Cultural Heritage*, Santa Monica, CA: The Getty Art History Information Program.
- MEYER, M. (1991) "Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners". En: D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multicultural Matters, Ltd.
- MORAIN, G. (1986) "The role of culture in foreign language education". *ERIC Document* 276298. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

- PETERSEN, K. H. y A. RUTHERFORD (1995) "Fossil and psyche". En: B. Ashcroft, G. Griffiths y P. Tiffin (eds.), *The Post-Colonial Studies Reader*, London: Routledge.
- ROSEN AU, P. (1992) *Post-modernism and the Social Sciences*, Princeton: Princeton UP.
- RUBIO OCA, J. (1996) "La movilidad de los estudiantes mexicanos ante los desafíos de la globalización", suplemento, "Expresión académica" del *Seminario de la UAM*, 6 mayo, México, D.F.
- SCOBAY, D. (1995) "Commercial culture, urban modernism, and the intellectual *flâneur*". *American Quarterly* 47 (2): 330-42.
- SEELYE, H. N. (1994) *Teaching Culture*, 3a. ed. Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- SHARPE, R. (1995) "Metaphor". En: T. Honderich (ed.), *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford: Oxford UP.
- USHER, R. y R. EDWARDS (1994) *Postmodernism and Education*, London: Routledge.
- VOLK, T. (1995) *Metapattens*, New York: Columbia UP.
- WESTKOTT, M. (1992) "Women's studies as a strategy for change: Between criticism and vision". En: M. Humm (ed. e introd.), *Modern Feminisms: Political, Literary, Cultural*, New York: Columbia UP.
- WILLIAMS, R. (1993) "Culture is ordinary". En: A. Gray y J. McGuigan (eds.), *Studying Culture: An Introductory Reader*, London: Edward Arnold.
- ZOREDA-LOZANO, J. y M. LEE ZOREDA (1996) "Ciencia posmoderna, sistemas complejos y cuestiones multiculturales y transculturales". Trabajo presentado en el iv Congreso del Instituto Ometeca sobre las Relaciones entre las Humanidades y la Ciencia, 24-28 j io en Rutgers University, New Brunswick, NJ, E.U.A. En prensa para *Ometeca: Science and Humanities*, Rutgers University, New Brunswick, NJ.